

**КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.И.Ульянова-Ленина**

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И  
САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 3(9) 2008 г.**

**К а з а н ь  
Центр инновационных технологий  
2 0 0 8**

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3(9) 2008 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

ГОУ ВПО «Казанский государственный  
университет им. В.И.Ульянова-Ленина»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Об-  
разование и саморазвитие» входит в пе-  
речень научных изданий, рекомендуемых  
ВАК Российской Федерации для публика-  
ции материалов диссертаций.

Верстка – **В.Калинин**

### Издательство

«Центр инновационных технологий»  
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.  
Тел./факс (843) 231-05-46.  
E-mail: citlogos@mail.ru  
www.logos-press.ru

Тираж 1000 экз.  
Заказ 07-08/09-3

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Главный редактор*

**В.И.Андреев** – доктор педагогических  
наук, профессор, заведующий кафедрой  
педагогике Казанского государственного  
университета, председатель Поволжского  
отделения РАО, Заслуженный деятель на-  
уки РФ, академик РАО

*Зам. главного редактора*

**Ю.В.Андреева** – доктор педагогических  
наук, доцент кафедры журналистики Ка-  
занского государственного университета

*Технический секретарь*

**Э.Г.Галимова**

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В.П.Бездухов** – доктор педагогических  
наук, профессор, зав. кафедрой Самар-  
ского государственного университета, член-  
корреспондент РАО;

**В.Г.Иванов** – доктор педагогических  
наук, профессор, первый проректор Казан-  
ского государственного технологического  
университета;

**Л.М.Попов** – доктор психологических  
наук, профессор, декан факультета психо-  
логии, заведующий кафедрой психологии  
личности Казанского государственного  
университета;

**А.О.Прохоров** – доктор психологических  
наук, профессор, заведующий кафедрой  
психологии личности Казанского государ-  
ственного университета;

**Ф.Л.Ратнер** – доктор педагогических  
наук, профессор, директор института языка  
Казанского государственного университета;

**Л.А.Казанцева** – доктор педагогических  
наук, профессор кафедры педагогики Ка-  
занского государственного университета;

**В.П.Зелеева** – кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры педагогики Казан-  
ского государственного университета;

**О.И.Донецкая** – кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры немецкого языка Ка-  
занского государственного университета

# ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

---

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТРАЕКТОРИИ МЕТОДИЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

**Н.В.Зеленко**

*Ключевые слова:* профессиональное становление специалиста, траектория методического саморазвития, самопроектирование

**И**сследуя проблему методического развития и саморазвития учителя технологии, мы опираемся на закономерности профессионального становления специалиста. Анализ профессиогенеза учителя, нашедший отражение в работах Р.А.Галустова, Н.В.Кузьминой, Ю.А.Лобейко, В.М.Монахова, Н.Н.Никитиной, В.А.Сластенина, Ю.И.Турчаниновой, а также наши исследования позволяют говорить о том, что профессионально-личностное становление педагога включает в себя: осознание цели и предназначения своего человеческого и профессионального призвания, познание и осознание своего «Я» в контексте педагогической деятельности, построение жизненных и профессиональных перспектив, определение требований к предъявляемой профессиональной деятельности и личности учителя, соотнесение с требованиями своих возможностей и способностей, разработку программы профессионально-личностного самосовершенствования, овладение способами профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования.

Практика показывает, что организованное методическое развитие, действующее без механизмов саморазвития, чаще всего приводит к выбору траектории развития из нескольких стандартных, общепринятых. В этом случае учитель не стремится изменить себя, а подстраивает под себя учебный процесс. «Он хороший учитель, однако, полностью не использовавший свои

потенциальные возможности, а значит не самореализовавшийся» [1, с.134].

Рассматривая роль личностного участия будущего педагога в освоении педагогической профессии, исследователи (С.Б.Елканов, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, В.М.Монахов и др.) приоритетное значение отдают самопроектированию профессионального саморазвития. В рамках методической подготовки оно выражается в самопроектировании авторской методической системы (В.М.Монахов, Т.К.Смыковская). Динамика профессионально-методического становления в научных трудах В.М.Монахова, А.И.Нижникова, В.Ф.Любичевой получила название траектории.

Проектирование авторской методической системы исследователи видят в проектировании траектории саморазвития, обеспечивающей высокоэффективную и адекватную социокультурным условиям методическую компетентность. Траектория профессионально-методического становления рассматривается как интегративная характеристика периода обучения студентов в вузе [2, 3].

В процессе проектирования траектории профессионального становления будущего учителя авторы выделяют следующие иерархически расположенные этапы или взаимобусловленные структурные элементы:

- 1) процессуальное представление траектории становления;
- 2) предметно-курсовое насыщение траектории становления;

3) макроанализ траектории становления с позиций микроцелей;

4) семестровое разбиение траектории становления для согласовательного анализа за микроцелей учебных курсов;

5) синтезация результатов макро- и согласовательного анализа за весь срок обучения для матричного (табличного) анализа;

6) построение интегральной траектории профессионального становления будущего учителя [2].

Мы придерживаемся термина «траектория методического саморазвития» и полагаем, что процесс формирования методических компетенций не может быть успешным без соответствующей разработки каждым студентом собственной индивидуальной траектории методического саморазвития. Опираясь на исследования проектирования профессионально-методического развития, а также теоретико-методологические основания взаимосвязи проектирования и самопроектирования в системе методической подготовки, считаем целесообразным рассматривать проектирование двух траекторий: идеальной и реальной (проектирования и самопроектирования).

Проектирование траектории методического развития студентов производится преподавателем на основе Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 030600 «Технология и предпринимательство», где определены основные требования к методической деятельности современного учителя, соответствующие группе методических знаний и умений.

Самопроектирование методических компетенций осуществляет студент. Он проектирует свою персональную траекторию развития, зависящую от его профессиональных намерений, интересов, уровня подготовки и личностных качеств будущего учителя.

Эффективность самопроектирования методических компетенций будущих учи-

телей технологии во многом зависит от согласованности действий студентов и преподавателей. С одной стороны, самопроектирование методических компетенций студентом на содержательном уровне не должно быть ниже, чем предусматривает базисная часть соответствующего стандарта, с другой, выход за рамки стандарта должен быть проанализирован преподавателем с точки зрения его реальности и актуальности. То есть, студенту и преподавателю для достижения общей цели предстоит:

- определить единую технологию проектирования траекторий методического развития и саморазвития учителя технологии (выбор единых форм, этапов, уровней проектирования);

- согласовать задачи проектирования и самопроектирования на основе требований стандарта и индивидуальных профессиональных потребностей, способностей, возможностей будущих учителей технологии.

Инициатива методического саморазвития студента должна получить педагогическую поддержку и квалифицированную помощь. Центральным звеном взаимодействия студента и преподавателя выступает связь «цель» – «средство» – «результат», вокруг которой разворачивается совместная деятельность студента и преподавателя по построению траекторий методического развития и саморазвития. Сами траектории методического развития и саморазвития мы видим как планируемые и реализуемые процессы формирования методических компетенций, осуществляемые в четыре этапа.

Содержание основных процедур построения траекторий методического развития и саморазвития начинается с *определения системы задач формирования* методических компетенций учителя, которая включает, согласно уровням интегративного взаимодействия подготовки и самоподготовки, четыре группы подзадач по формированию методических компетенций:

1) формирование системы методических знаний и отношений (понятийно-сущностный);

2) формирование системы методических умений (практико-деятельностный);

3) формирование опыта продуктивной (творческой) методической деятельности (мировоззренческий);

4) формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию методической деятельности (концептуальный).

Результатом типологизации структурных элементов профессионально-методической подготовки явилось выделение интегративных узлов, позволяющих конкретизировать содержание педагогической поддержки на иерархически соподчиненных этапах методического развития (пропедевтическом, репродуктивном, творческом, системно-моделирующем) и конкретизировать роль структурных элементов (академических занятий, непрерывной педагогической практики, самостоятельной работы, курсовых и квалификационных работ) в формировании методических компетенций.

Искомое *согласование задач проектирования и самопроектирования* строится на основании принципов взаимосвязи и с учетом:

– требований стандарта профессионально-педагогического образования к методической подготовке учителя технологии (инвариантная составляющая методических компетенций современного учителя);

– индивидуальных способностей, возможностей, уровня подготовки будущего учителя технологии (вариативная составляющая методических компетенций современного учителя);

– потребностей образовательных учреждений в педагогах, обладающих определенными компетенциями;

– потребности будущего учителя технологии в самореализации в процессе учебы и педагогической деятельности (формирование авторской методической системы).

На каждом этапе между двумя указанными группами задач устанавливаются отношения причинно-следственного характера, то есть выполняется операция взаимного согласования задач самопроектирования и задач проектирования методических компетенций. Тем самым достигается ценностно-смысловое единство педагогических задач, реализация которых, с опорой на резервы интегративного взаимодействия, и определяет динамику развития методических компетенций каждого конкретного студента. Проектирование и самопроектирование методических компетенций едины в этапах, но имеют различные цели и наполнение, поэтому рассмотрим их сначала в отдельности. Начнем с проектирования.

*Первый этап* (1-6 семестр; 1-3 курсы) – *пропедевтический*, в соответствии с задачами предполагает формирование базовых методических знаний и профессионально-значимых личностных качеств. На первом этапе происходит выбор соответствующих позиций, целей, средств саморазвития. Для данного этапа, наряду с накоплением методических и профессионально значимых знаний, показательны:

– положительная мотивация самосовершенствования профессионально-методической подготовки;

– стремление к самопознанию и самосовершенствованию;

– соотнесение результатов самопознания с идеальным образом учителя;

– построение своей профессионально-методической Я-концепции.

Дидактическое и организационно-методическое обеспечение этапа базируется на интегративном взаимодействии дисциплин различных блоков.

В процессе согласования задач личного и методического саморазвития мы считаем полезным для будущего педагога сопоставлять личностные ценности с профессиональными (табл. 1) по следующим направлениям: ценности, цели, Я-концепция, перспектива (стратегия), задачи развития (тактика).

Таблица 1

## Взаимосвязь личностного и методического становления педагога

Параметры	Личностное развитие	Самопроектирование методических компетенций
Ценности	Развитие и расширение системы ценностных ориентаций личности как системы ценностных ориентаций, детерминирующих деятельность	Развитие и расширение системы ценностных ориентаций личности как системы морально-этических принципов, детерминирующих методическую деятельность
Цель	Развитие тенденции к самоактуализации и самореализации	Развитие положительной мотивации к профессиональной деятельности и повышению своего методического мастерства, самореализации
Я-концепция	Развитие и углубление адекватного и целостного представления о себе. Укрепление позитивной Я-концепции	Укрепление адекватной профессиональной самооценки. Укрепление позитивной защищенности, веры в себя
Перспектива	Определение направлений и перспектив дальнейшего внутреннего роста	Прогнозирование карьерного роста и создание собственного методического стиля
Задачи развития	Активизирование развития когнитивной сферы как способности к более абстрактному и обобщенному пониманию и дифференциации, категоризации явлений окружающего мира. Рефлексия собственной деятельности, личностного опыта	Корректировка, совершенствование имеющихся методических умений, навыков, способов деятельности на основе интериоризации новой информации. Рефлексия методической деятельности, педагогического опыта

*Второй этап* (7-8 семестры; 4-й курс) – *репродуктивный уровень* формирования методических компетенций организуется с ориентацией на отработку профессионально-методических умений, определенных квалификационной характеристикой учителя технологии. Содержание деятельности на этом этапе определяется целями локального моделирования методического саморазвития; включением методических умений в содержание учебных задач, заданий, упражнений, а также применением их в реальной практике (методическая практика в школе). На этом этапе ключевая роль принадлежит формированию типовых методических умений и способов деятельности, нашедших распространение в педагогической практике.

*Третий этап* (9-10 семестры, 5-й курс) – *творческий*. На старших курсах в соответ-

ствии с накопленными знаниями и умениями у будущего учителя вырабатывается готовность к реализации творческого потенциала в методической деятельности, осуществляется профессиональное самоутверждение. Методическое саморазвитие происходит на творческой основе. Осваивая педагогические технологии, студент «примеряет их на себя», то есть адаптирует к конкретным условиям и к себе самому. Формирование методических компетенций происходит в условиях творческой самореализации профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, когда методические знания и умения приобретают четкую практико-ориентированную направленность, методические знания организации профессионально-педагогической деятельности сопрягаются с формированием опыта решения конкретных

практических задач. Задачи данного этапа реализуются, в первую очередь, на педагогической практике в школе.

Развитие методических компетенций происходит непрерывно (развитие по горизонтали), переход с одного уровня профессионального развития на другой происходит дискретно (развитие по вертикали). Переход от этапа к этапу – это качественные изменения личности, требующие внешних усилий, создающие условия возникновения внутренних движущих сил для дискретного перехода на другой уровень развития.

*Четвертый этап* (стажерская практика и последующая педагогическая деятельность) – *системно-моделирующий*. Постановка и систематизация задач по формированию авторского методического стиля (системы) обуславливает необходимость конкретизации личностно-значимых аспектов профессионально-методической подготовки и согласования задач методической подготовки с задачами по самопроектированию методических компетенций. На данном этапе индивидуальный способ деятельности преобразуется в сотворчество с учащимися, происходит профессиональная самореализация, изменение личности учителя, формируется профессиональное мастерство. Учитель преобразует не только условия учебного процесса, но и меняется сам. Это изменение ведет к установлению новых норм и правил, к реализации очередного витка саморазвития, но уже на новом качественном уровне.

Процедура организационно-методического и дидактического обеспечения взаимодействия процессов проектирования и самопроектирования методических компетенций и реализации индивидуальных программ саморазвития направлена на целевое, содержательное и процедурное (инструментально-технологическое) согласование поставленных задач.

Важной особенностью процесса подготовки студентов к самопроектированию методических компетенций является то,

что для его успешного осуществления студенту необходимо существенно расширить поле своего зрения, выйти за пределы содержания изучаемых дисциплин, тех конкретных средств и представлений, которые характерны для предметного изучения методики преподавания. При этом на каждом этапе выделяются доминирующие задачи, адекватные приоритетным направлениям развития методических компетенций, для решения которых разрабатывается соответствующий педагогический инструментарий и организуются необходимые интегративные взаимодействия.

Самопроектирование траектории методического саморазвития учителя технологии представляет собой набор конкретных действий, объединенных механизмами: мотивационного регулирования, практико-деятельностного регулирования, логико-смыслового регулирования, ценностно-смыслового регулирования (см. рис. 1).

*1. Пропедевтический этап* самопроектирования траектории методического саморазвития основан на *мотивационном регулировании*:

1.1. Мотивация методического самосовершенствования на основе профессиональных интересов.

1.2. Сопоставление собственных потребностей в развитии своих методических компетенций с потребностями профессиональной подготовки.

1.3. Изучение несоответствия имеющихся и необходимых методических компетенций с позиции оценки собственных умений, способностей, потенциальных возможностей и профессиональных намерений.

1.4. Планирование развития своих методических компетенций в виде системы конкретных мероприятий по индивидуальной программе с привязкой к конкретному содержанию элементов профессионально-методической подготовки.

*2. Репродуктивный этап* самопроектирования траектории методического саморазвития характеризуется *практико-деятельностным регулированием* и осно-



Рис. 1. Технология самопроектирования методической компетентности

выявляется на:

2.1. Выявлении профессионально-педагогических проблем развития методических компетенций в процессе профессионально-педагогической рефлексии и самооценки.

2.2. Установлении последовательности решения задач развития собственных методических компетенций.

2.3. Планировании развития своих методических компетенций в виде системы конкретных мероприятий по индивидуальной программе с привязкой к конкретному содержанию изучаемых дисциплин.

3. *Творческий этап* самопроектирования траектории методического саморазвития основывается на *лично-ориентированном регулировании* и предполагает:

3.1. Самопознание студентами своего методического потенциала и его реализацию в творческой методической деятельности.

3.2. Прогнозирование своего методического роста с учетом профессионально-педагогической рефлексии и самооценки.

3.3. Оптимизацию траектории методической подготовки с учетом учебных достижений, достигнутых методических ком-

петенций и уровней реализации.

4. *Системно-моделирующий этап* самопроектирования траектории методического саморазвития опирается на *ценностно-смысловое регулирование* деятельности и предполагает:

4.1. Социально-личностное обоснование методического саморазвития, основанное на построении целостного замысла жизни и профессиональной деятельности.

4.2. Создание организационных предпосылок эффективного выполнения индивидуальных программ, самоконтроль и самокоррекцию выполнения индивидуальной программы развития методических компетенций.

4.3. Постепенное увеличение роли самоподготовки и снижение роли педагогического руководства в формировании методического мастерства.

Условия эффективности в реализации взаимосвязи проектирования и самопроектирования траекторий методического саморазвития актуализировали:

- полноценное усвоение студентом базовых профессионально-методических знаний и умений, определенных стандартом;
- самопознание индивидуальных образо-

вательных и методических возможностей;

– активное взаимодействие «преподаватель-студент», связанное с выбором вариативных образовательных элементов (деятельность в предметных кружках, научных лабораториях, клубах по интересам, курсы по выбору, темы рефератов и курсовых и квалификационной работы, место практики и т.д.);

– целенаправленное включение в систему общетехнической и методической подготовки эмоционально-ценностных отношений, стимулирующих процессы самореализации;

– ориентацию методических компетенций на определенную сферу деятельности (последующее трудоустройство).

При формировании готовности к самопроектированию методических компетенций важное значение имеет специальный *педагогический инструментарий*, включающий проблемные межпредметные методические задачи, задания, дидактические игры, проектирование и анализ методической деятельности и др.

Технология самопроектирования центрирует названные педагогические средства в двух отношениях: в целе-функциональном, при этом учитываются приоритетные направления в формировании готовности к самопроектированию методических компетенций, и содержательном, предполагающем активизацию основных механизмов профессионального саморазвития.

Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки предполагает обеспечение со стороны преподавателя разноуровневых, дифференцированных упражнений и заданий, возможности опережающего обучения, индивидуализации форм обучения. Со стороны студента – это право на обучение в соответствии со своими особенностями, способностями, интересами, жизненными планами, т.е. вариативный выбор индивидуальной образовательной траектории. Этот выбор, с одной

стороны, опосредован индивидуальными возможностями, интересами и потребностями студента, особенностями учащегося и коллектива, а с другой – предполагает выполнение учебной программы и приобретение студентами необходимых знаний, умений и навыков. (Например: выполнение специальных видов работы, которые позволяют развить необходимые для конкретного студента умения и навыки; включение в программу практики специальных занятий, консультаций по углублению теоретических и методических знаний с учетом заявок и пожеланий студентов, а также результатов диагностики подготовленности студентов к педагогической деятельности).

Анализ траекторий методического развития и саморазвития позволяет отметить, что на начальных этапах методическая самоподготовка находится в рамках методической подготовки, но ее удельный вес постоянно увеличивается. К пятому курсу значимость методической самоподготовки равняется или даже преобладает над методической подготовкой. А в послевузовский период уже наоборот, методическая подготовка (курсы повышения квалификации, научные семинары и т.д.) планируется самим педагогом, т.е. находится в рамках самоподготовки (рис. 2, на рисунке размер и положение круга отражают роль подготовки и самоподготовки).

Различие траекторий методического развития и саморазвития предполагает вариативность объема и содержания учебного материала, темпа его освоения, характера заданий и степени самостоятельности их выполнения. Профессионально-методическая подготовка должна быть соразмерной возможностям студентов, это обеспечивает познавательную активность, способствует успешности обучения, а осознание успеха – условие положительного отношения к учению.

Проектирование траекторий методического развития и саморазвития возможно лишь при наличии эффективной технологии мониторинга процесса и результатов

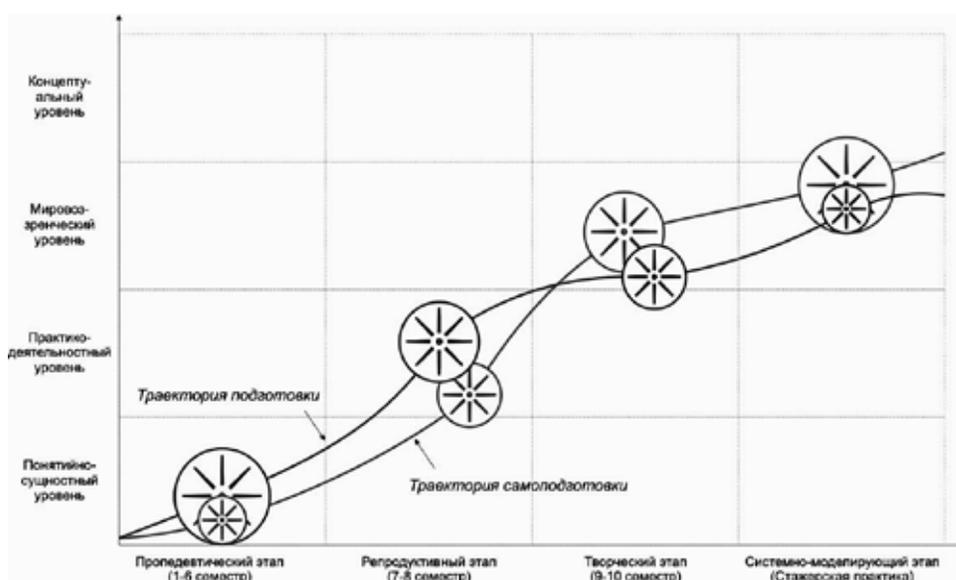


Рис. 2. Траектории методической подготовки и самоподготовки учителя технологии

деятельности.

#### Литература

1. Степанова, Т.И. Профессиональное развитие и саморазвитие учителя физики / Т.И. Степанова. – М.: Прометей, 2001. – 206 с.
2. Монахов, В.М. Проектирование траекто-

рии становления будущего учителя / В.М. Монахов, А.И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6.

3. Монахов, В.М. Проектирование авторской (собственной) системы учителя / В.М. Монахов, Т.К. Смыковская // Школьные технологии. – 2001. – № 4.

## ДИНАМИКА «Я»- ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.В.Апакова, Л.М.Попов

Ключевые слова: «Я»-полисфера, межкультурное общение, субъект.

**П**роблема обучения межкультурному общению студента-лингвиста является составной частью профессионально-творческой подготовки студента вуза к решению профессионально-творческих задач. Качества межкультурного коммуниканта предстают как профессионально важные качества, поскольку стратегическая цель в преподавании иностранного языка – развитие способности студентов (обучающихся) к межкультурному общению для личностного и профессионального взаимодействия.

Общение характеризует взаимодействие людей именно как субъектов, в котором информация не передается, а совместно вырабатывается: «в общении ... есть собеседники, соучастники общего дела», равноправные в данном процессе [5, с.146].

Данное взаимодействие рассматривается нами как иноязычное межличностное общение, происходящее между субъектами, представляющими различные национальные сообщества. Подобное ограничение обусловлено тем, что межкультурное

общение рассматривается в свете изучения иностранного языка. В процессе языковой подготовки и межкультурного взаимодействия с представителями иноязычных культур студенты-лингвисты выступают субъектами межкультурного общения.

Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности.

В связи с новыми требованиями подготовки специалиста значительную роль в обучении занимает способность студента к самостоятельности, саморазвитию. Поэтому, при рассмотрении значимых характеристик субъекта межкультурного общения, мы выбрали ту концепцию субъекта, где акцент в учебно-образовательной деятельности субъекта делается на его качествах саморазвивающейся личности [7].

В данной модели выделяются два основных комплекса субъекта: интеллектуальный, или пространственно-временной комплекс и собственно-личностный, или детерминантный комплекс. Детерминантный комплекс придает процессам взаимодействия определенное индивидуальное своеобразие и представлен блоками внешней и внутренней детерминации, в свою очередь состоящей из мотивационно-личностной и «Я»-полисфер.

Образ собственного «Я» является центральным в развитии самосознания субъекта, на его основе он строит свое взаимоотношение с другими. Образ «Я» неразделимо связан с такими характеристиками личности как самооценка и уровень притязаний.

Образ «Я» – динамическое образование личности индивида, выступающий как мно-

жество сменяющих друг друга «Я»-образов [6, с.361]. «Я»-образ может переживаться как представление о себе в данный момент («Реальное Я» или «Актуальное Я»), а также как представление о том, каким субъект должен стать, чтобы соответствовать критерию успешности («Идеальное Я»). «Идеальное Я» выступает как ориентир в самовоспитании личности. Выделяются и другие компоненты «Я» – полисферы: «Фантастическое Я» [6, с.361], «Самосознающее Я», «Вкладовое Я» и др. [7, с.59].

«Я»-полисфера накладывает многочисленные личностные оттенки на любой процесс и продукт. Представления личности о себе в «Я»-полисфере вносят свой вклад в общение, в поступки, совершаемые личностью, поэтому изучение динамики образа «Я» субъектов межкультурного общения в процессе подготовки и осуществления представляется важным. Исследователи обращаются к целому ряду личностных параметров студентов, таких как открытость, терпимость, готовность к общению [3, с.70].

Целью исследования стало выявление особенностей «Актуального Я» и «Идеального Я» студентов-лингвистов и их развития в процессе традиционного обучения и инновационной деятельности при подготовке и осуществлении межкультурного общения.

#### **Методики и обоснование их выбора**

Для диагностики особенностей компонентов «Я»-полисферы в аспекте межличностного общения было выбрано 2 методики: адаптированная методика семантического дифференциала Ч.Осгуда «Личностный дифференциал», или ЛД [2, с.299; 8, с.269], которая отражает сформированные в нашей культуре представления о структуре личности, изучает свойства личности, ее самосознания и межличностные отношения [1, с.183], и многомерная методика Т.Лири [2, с.158; 8, с.408], которая успешно применяется в современной психологии для оценки относительно устойчивых свойств человека, детерминирующих

деятельность и социальное поведение личности в процессе реального взаимодействия с членами группы [7, с.103].

В методике «ЛД» авторами отобрана 21 личностная черта, сгруппированная по трем факторам: оценки, силы и активности. Значения фактора «Оценки» интерпретируются как уровень самоуважения, «Силы» – как развитие волевых сторон личности, «Активности» – как экстравертированности [8, с.272]. Поскольку стандартного деления на уровни значений по факторам в методике не предусмотрено, то возможные значения нами были распределены в следующие группы: низкие (от -21 до -8), средние (от -7 до +7) и высокие (от +8 до +21).

В методике Т.Лири 128 личностных характеристик группируются по 8 октантам, отражающим 8 интегральных «Я»-характеристик личности в аспекте межличностного общения, или типов межличностного общения: властный – лидирующий (авторитарный), независимый – доминирующий (эгоистический), прямолинейный – агрессивный (агрессивный), недоверчивый – скептический (подозрительный), покорный – застенчивый (подчиняемый), зависимый – послушный (зависимый), сотрудничающий – конвенциональный (дружелюбный), альтруистический – великодушный (альтруистический). Присутствуют градации выраженности черт каждого типа: от 0 до 8, от 9 до 12 и от 13 до 16, которые можно назвать гармоничной, акцентуированной и гипертрофированной.

Согласно содержанию выбранных методик, модель важных качеств межкультурного коммуниканта включает уверенность, настойчивость, организаторские и лидерские качества (1 степень авторитарного типа), склонность к сотрудничеству, гибкость в решении конфликтных ситуаций, сознательная конформность, общительность, дружелюбие (1 степень сотрудничающего типа), ответственность по отношению к людям, деликатность, эмпатия, отзывчивость (1 уровень развития альтруистического типа). Специалист в области иностранного

языка и МКО осознает себя как носителя позитивных, социально-желательных характеристик (высокие значения по фактору «Оценка»), уверен в себе и склонности рассчитывать на собственные силы (высокие значения по фактору «Сила»), общителен и активен (высокие значения по фактору «Активность»).

#### **Результаты диагностики «Я»-характеристик студентов и их обсуждение**

Выборку составили 66 студентов первого курса Татарско-американского института г. Казани. Следующий замер производился у тех же студентов на четвертом курсе. В исследовании рассматривались 2 группы – контрольная (КГ), обучающаяся по традиционной схеме (практическому курсу иностранного языка и практикуму по культуре речевого общения), и экспериментальная группа (ЭГ), с которыми, наряду с традиционными занятиями, участвовали в инновационной программе-тренинге межкультурного общения. Результаты, полученные при первом диагностическом замере, учитывались при составлении и реализации программы развития личности эффективного межкультурного коммуниканта.

Программа развития студентов-лингвистов включала следующие разделы: развитие способов и средств общения, умений и навыков установления взаимоотношения с собеседниками, эмпатии и социальной перцепции; развитие интеллектуальных умений и активизация интеллектуальной деятельности и творческого мышления; обобщающие темы для подготовки к межкультурному общению, сформулированные Г.В.Елизаровой [4, с.271]; формирование умений межкультурного общения: разграничения фактов и мнений, двойного видения, контроля над собственным стереотипным восприятием, эмпатического восприятия, толерантности, рефлексии; стимуляция профессионального роста будущего учителя. Ключевое значение имели проектные формы работы совместно с образовательными учреждениями стран изучаемого языка.

При обучении межкультурному общению проводилось исследование развития компонентов «Актуального Я» и «Идеального Я» путем сравнения показателей качеств, диагностируемых дважды – до и после экспериментального обучения – в экспериментальной группе (36 человек), а также сопоставления их с результатами, полученными в контрольной группе (30 человек). Различия в их выраженности в выборах экспериментальной и контрольной групп оценивались по критерию Стьюдента, а сдвиги с применением критериев знаков Г и Вилкоксона.

### Результаты диагностики по методике ЛД

Исходя из содержательной характеристики фактора «О», которая свидетельствует об уровне самоуважения, можно интерпретировать увеличение этого фактора как удовлетворенность собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, достаточный уровень принятия себя. Испытуемые обеих групп принимают себя как личность, осознают себя как носителя позитивных, социально-желательных характеристик (табл. 1). Два отрицательных значения в выборке (-7), указывающие на критическое отношение данных студентов к себе, их неудовлетворенность собственным поведением, уровнем достижений или особенностями личности, недостаточный уровень принятия себя, при вторичной диагностике увеличились до -2 и -4 и вошли в группу средних значений.

Фактор «С» свидетельствует об осознании испытуемыми своих волевых сторон личности. Исследование показало средние значения, что говорит о достаточной уверенности в себе, независимости, склон-

ности рассчитывать на собственные силы (табл. 1). Отрицательные, низкие значения появляются в контрольной группе при втором замере, что свидетельствует о тревожности, недостаточном самоконтроле, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, и, наоборот, исчезают в экспериментальной группе.

Первоначальные значения фактора «А» указывают на осознание своего «Я» как высоко активного, общительного, импульсивного студентами контрольной группы. Незначительное количество испытуемых (4 человека в экспериментальной группе и 2 в контрольной) имеют отрицательные результаты по этому фактору, что говорит о представлении о себе как пассивной, эмоционально спокойной личности. Как видно из табл. 1, после экспериментального обучения увеличивается значение данного фактора в экспериментальной группе, т.е. испытуемые субъективно осознают свою большую общительность и активность. В контрольной группе значения незначительно уменьшаются.

Итак, исходя из содержания перечисленных факторов ЛД, изменения в субъективных представлениях студентов в экспериментальной группе характеризуются увеличением удовлетворенности собственным поведением и уровнем достижений, самоуважением, а также повышением активности, общительности. В экспериментальной группе выявлены статистически достоверные различия средних показателей всех трех факторов семантического личностного дифференциала – «Силы», «Оценки» и «Активности» – до и после эксперимента, достоверный положительный

Таблица 1

Средние баллы диагностики по методике ЛД

	Фактор «О»		Фактор «С»		Фактор «С»	
	1 замер	2 замер	1 замер	2 замер	1 замер	2 замер
ЭГ	13,56	14,78	6,19	8,03	7,28	9,28
КГ	10,50	11,37	6,33	7,67	8,6	8,3

сдвиг в показателях трех факторов и большая интенсивность этих типичных сдвигов, тогда как к контрольной группе достоверный эффект выявлен лишь в показателях фактора «Сила».

#### Результаты диагностики по методике ЛД

Для каждого испытуемого был составлен индивидуальный профиль, выявлены акцентуации и доминирование, фактор G и V. Результаты первого и второго срезов диагностики по методике Т.Лири, проведенных на первом и четвертом курсах, представлены в табл. 2.

При первичной диагностике были выявлены более низкие показатели среднего арифметического многих типов общения

в образе «Идеального Я» по сравнению с «Актуальным Я», а также меньшее количество наблюдений в диапазонах 9-12 и 13-16 баллов. Это свидетельствует о стремлении студентов к некоторому ограничению проявления черт, присущих всем типам общения, в контрольной группе и всех типов, кроме *авторитарного* и *эгоистического*, в экспериментальной группе. Второй замер выявил сохранение преобладающей части значений в диапазоне до 8 баллов, однако средние показатели значений образов «Актуального» и «Идеального Я» свидетельствуют о стремлении к усилению проявления дружелюбия и лидерства в экспериментальной группе и тенденции к доминантности в контрольной группе.

Таблица 2

Средние баллы диагностики по методике Т.Лири

Тип	Я- актуальное				Я- идеальное			
	З1	З2	К1	К2	З1	З2	К1	К2
1. Авторитарный	6,7	6,0	6,9	6,9	7,1	6,8	6,1	7,2
2. Эгоистический	4,9	5,0	5,4	5,9	5,1	3,4	4,4	5,8
3. Агрессивный	5,9	5,6	5,1	5,2	3,7	3,5	3,5	5,2
4. Подозрительный	5,8	4,9	5,7	6,0	1,3	1,3	2,9	3,4
5. Подчиняемый	5,4	5,5	5,1	4,7	2,3	2,5	2,1	1,7
6. Зависимый	5,7	5,3	4,8	4,7	2,8	2,5	1,4	1,1
7. Дружелюбный	7,2	7,5	6,1	6,6	6,2	7,7	2,7	3,3
8. Альтруистический	6,9	7,3	5,3	6,2	6,3	6,9	4,8	4,4

У субъектов общения могут быть акцентуированы от одного до нескольких типов, выявленные акцентуации представлены в табл. 3. При первом замере среди студентов экспериментальной группы в образе «Актуального Я» количество испытуемых с акцентуированными чертами распределилось в порядке убывания следующим образом: *альтруистический, дружелюбный, авторитарный, подозрительный и подчиняемый, агрессивный, зависимый, эгоистический* типы. В контрольной группе наблюдается схожее распределение акцентуаций. Значительная разница наблюдается лишь в акцентуациях агрессивного

типа – у контрольной группы черты этого типа акцентуированы лишь у 3% опрошенных против 16% экспериментальной группы.

Таким образом, первая тройка лидирующих октантов совпадает. Это преобладание таких черт как ориентированность на принятие и социальное одобрение, стремление удовлетворить требования всех, эмоциональная лабильность, гиперответственность, неадекватное принятие ответственности за других, навязчивость и активность в помощи, энергичность и в то же время доминантность, успешность в делах, нетерпимость к критике.

Таблица 3

## Количество испытуемых с акцентуированным типом

Тип	Актуальное Я				Идеальное Я			
	З1	З2	К1	К2	З1	З2	К1	К2
1. Авторитарный	25%	17%	27%	20%	39%	25%	20%	33%
2. Эгоистический	5%	3%	13%	20%	–	–	–	10%
3. Агрессивный	17%	8%	3%	7%	–	–	–	3%
4. Подозрительный	19%	8%	17%	17%	–	–	–	–
5. Подчиняемый	19%	11%	17%	17%	–	–	–	–
6. Зависимый	11%	8%	10%	7%	–	–	–	–
7. Дружелюбный	33%	28%	33%	27%	31%	39%	7%	3%
8. Альтруистический	39%	28%	20%	17%	28%	33%	17%	7%

Результаты в изменении количества акцентуаций, выявленные при повторной диагностике, в экспериментальной группе можно интерпретировать как стремление большего количества студентов к нахождение оптимального баланса доминантности и дружелюбия, к снижению как стремления к доминированию, конфликтности, так и конформности установок. В контрольной группе снижение конформности установок проходит на фоне увеличения доминантности и конфликтных проявлений. Отмечается большая выраженность черт, присущих *эгоистическому* и *агрессивному* типам, таких как самодовольство, чувство превосходства над окружающими, стремление занимать особую обособленную позицию в группе. Следует отметить, что индивидуальные значения респондентов не превышают 11 баллов, т.е. не входят в рамки уровня социальной дезадаптации.

Изменения количества акцентуированных типов межличностного общения в образе «Идеального Я» представлены в табл. 3. Они указывают на то, что большее количество студентов осознают недостаточность развития таких своих качеств как склонность к сотрудничеству и кооперации, теплоту и общительность, дружелюбие. В контрольной группе в понимании «Идеального Я» появляются такие черты как самодовольство, чувство превосходства над ок-

ружающими, стремление занимать особую обособленную позицию в группе, а также прямолинейность, откровенность, строгость и резкость в оценках, склонность во всем обвинять окружающих, ироничность. Такие черты не соответствуют установкам эффективного межкультурного коммуниканта.

Результаты двух диагностических срезов доминирующих типов общения представлены в табл. 4. При вторичной диагностике в экспериментальной группе лидирующими остаются доминирующие *дружелюбный* и *альтруистический* типы межличностных отношений, при незначительном увеличении количества испытуемых с данными типами доминант. Можно утверждать об увеличении в группе установок сотрудничества, потребности соответствовать социальным нормам поведения, потребности излияния дружелюбия на окружающих, склонности к идеализации гармонии межличностных отношений, экзальтации в проявлении своих убеждений, эмоциональной вовлеченности и даже эмоциональной неустойчивости. Группа характеризуется низким уровнем агрессивности, повышенной откликаемостью на средовые воздействия. Положительно для межкультурного коммуниканта наличие и развитие в экспериментальной группе таких качеств как легкое вживание в социальные роли,

Таблица 4

## Количество испытуемых с доминирующим типом

Тип	Актуальное Я				Идеальное Я			
	З1	З2	К1	К2	З1	З2	К1	К2
1. Авторитарный	25%	17%	33%	20%	39%	31%	50%	43%
2. Эгоистический	3%	–	17%	23%	14%	–	13%	17%
3. Агрессивный	8%	8%	3%	7%	3%	–	3%	13%
4. Подозрительный	14%	11%	17%	17%	8%	–	10%	13%
5. Подчиняемый	3%	14%	17%	10%	–	–	–	–
6. Зависимый	6%	8%	7%	–	–	–	–	–
7. Дружелюбный	33%	36%	23%	17%	22%	58%	10%	3%
8. Альтруистический	22%	39%	10%	10%	33%	31%	33%	10%

гибкость в контактах, коммуникабельность, доброжелательность, проявление милосердия, благотворительность, а также расширение круга интересов.

В контрольной группе прослеживается тенденция к увеличению доминант *эгоистического* типа межличностных отношений, который отличается проявлением неконформных установок и конфликтным поведением. При этом наблюдается уменьшение количества респондентов с доминирующим *авторитарным* типом, характеризующимся лидерскими установками. Количество респондентов с доминирующими конформными установками понижается – это *дружелюбный* тип (с 23% до 17%), *зависимый* тип (с 7% до 0%), *подчиняемый* тип (с 17% до 10%).

В образе «Идеального Я» видим, что в контрольной группе усиливается доминирование *эгоистического* и *подозрительного* типов, а также *агрессивного* типа, и ослабевает влияние *дружелюбного* и *альтруистического* типов общения. По сравнению с «Актуальным Я» остается распространенной доминанта *авторитарного* типа, то есть студенты видят необходимость и желательность усиления лидерских установок, активности, оптимистичности. В экспериментальной группе, напротив, уменьшается количество доминант *авторитарного* типа, а количество доминант *альтруистического*

типа остается на прежнем уровне (табл. 4). Резкий скачок количества доминант *дружелюбного* типа указывает на стремление к причастности к групповым веяниям и сотрудничеству, установку на нахождение общности с другими, излияние дружелюбия и энтузиазм. Все эти качества представляются как соответствующие установки межкультурного коммуниканта.

В целом преобладание конформных или неконформных установок определяется факторами доминирования и дружелюбия. Первый срез выявил преобладание в образе «Актуального Я» в экспериментальной группе фактора дружелюбия с индексом 2,7 над фактором доминирования с индексом 0,83. В образе «Идеального Я» значения данных индексов больше: дружелюбие – 4,29 и доминирование – 8,12. В контрольной группе изначально преобладает фактор доминантности с индексом 1,85 над фактором дружелюбия с индексом 0,27. В образе «Идеального Я» показатель фактора дружелюбия составил 1,51, а доминантности – 6,53. При вторичном исследовании картина в контрольной группе обостряется – индексы дружелюбия и доминантности «Актуального Я» возрастают до 0,8 и 2,43 соответственно, и в образе «Идеального Я» также усиливается их полярность: до -4,42 и 10,02 соответственно. Таким образом, тенденция к доминантности значительно

возрастает. В экспериментальной группе, наоборот, индексы дружелюбия и доминантности «Актуального Я» достигают 3,82 и 0,68 соответственно, т.е. сохранен перевес фактора дружелюбия. Индексы факторов в образе «Идеального Я» изменяют соотношение в пользу дружелюбия: 7,59 и 6,36 соответственно.

Анализ произошедших изменений с использованием статистических критериев G и Вилкоксона позволяет выявить достоверность сдвигов и их интенсивность с позиций статистической значимости.

В образе «Актуального Я» произошел отрицательный сдвиг в показателях *авторитарного* и *подозрительного* ( $\alpha=0,05$ ) типов в экспериментальной группе; положительный сдвиг в показателях *эгоистического* ( $\alpha=0,01$ ) и *альтруистического* ( $\alpha=0,05$ ) типов в контрольной группе. Таким образом, в представлениях респондентов экспериментальной группы о самих себе ослабилось проявление доминантности, энергичности, требования уважения, нетерпимости к критике, переоценки собственных возможностей, замкнутости, скрытности, обидчивости, недоверчивости к окружающим. В представлениях респондентов контрольной группы усилилось проявление таких характеристик, как чувство самодовольства, превосходства над окружающими, тенденция иметь обособленное мнение и позицию в группе.

В образе «Идеального Я» в экспериментальной группе выявлен достоверный отрицательный сдвиг *эгоистического* ( $\alpha=0,01$ ) типа и общего индекса доминирования ( $\alpha=0,05$ ), а также достоверный положительный сдвиг – *дружелюбного* типа и общего индекса дружелюбия ( $\alpha=0,01$ ). То есть в представлениях респондентов экспериментальной группы ослабилось проявление таких характеристик, как чувство самодовольства, превосходства над окружающими, тенденция иметь обособленное мнение и позицию в группе; усилилось проявление энтузиазма, общительности, дружелюбия, ориентированности на принятие и социальное одобрение.

В контрольной группе изменения коснулись характеристик *авторитарного* ( $\alpha=0,01$ ), *эгоистического* ( $\alpha=0,05$ ), *агрессивного* ( $\alpha=0,01$ ), *подозрительного* ( $\alpha=0,05$ ) типов, общего индекса доминирования ( $\alpha=0,01$ ) в сторону усиления, а также *зависимого* ( $\alpha=0,05$ ) типа и индекса дружелюбия ( $\alpha=0,01$ ) в сторону ослабления. В представлениях респондентов контрольной группы усилилось стремление к проявлению таких характеристик, как уверенность, независимость, соперничество, чувство превосходства над окружающими, тенденция иметь обособленное мнение и позицию в группе, упрямость, энергичность, напористость, прямолинейность, строгость и резкость в оценках других, непримиримость, склонность обвинять окружающих, реалистичность в суждениях, критичность, скрытность и недоверчивость. Одновременно усилилось стремление избегать таких проявлений, как конформность, мягкость, способность подчиняться, честно и послушно выполнять обязанности.

В экспериментальной группе все типичные положительные и отрицательные достоверные сдвиги оказались более интенсивно выраженными, чем сдвиги в противоположную сторону. Кроме того, более интенсивным оказался положительный сдвиг в *альтруистическом* типе межличностных отношений, правда, этот интенсивный сдвиг проявился примерно у половины респондентов экспериментальной группы, поэтому и не был выявлен при помощи критерия знаков G.

В контрольной группе, в основном, подтвердилась большая интенсивность типичных сдвигов, кроме положительного сдвига в *альтруистическом* и *подозрительном* типах общения, а также отрицательного сдвига – в *зависимом* типе. Из этого следует, что сдвиги эти неслучайны, но они не обладают большей интенсивностью, чем сдвиги в противоположную сторону.

Таким образом, можно утверждать об уменьшении переживаемыми субъектами в экспериментальной группе доминантности,

нетерпимости к критике, энергичности, критицизму, недоверия к окружающим в виде замкнутости, скрытности, обидчивости, подозрительности и вербальной агрессии. Одновременно представленность таких реакций уменьшается и в образе «Идеального Я», а респонденты этой группы стремятся к сотрудничеству, компромиссу, взаимопомощи, общительности, возрастает потребность соответствовать социальным нормам поведения. Данные изменения интерпретируются нами как прирост характеристик, способствующих межкультурному общению.

Респонденты контрольной группы показали усиление субъективно переживаемых тенденций к соперничеству, обладанию собственным мнением, независимости, уверенности, ответственности, активности по отношению к окружающим. Эти субъекты стремятся к большей энергичности, успешности, настойчивости, упорству, доминантности, соперничеству, обладанию независимым мнением; требовательности, откровенности и непримиримости в оценке других, критичности и даже скептицизма.

### **Выводы**

1. Образы «Актуального Я» и «Идеального Я» субъектов межкультурного общения являются динамичными образованиями. Развитие этих компонентов «Я»-полисферы студента-лингвиста в рамках традиционного обучения не включает осознание наличия или желаемости характеристик, способствующих межкультурному общению. В образе «Актуального Я» от первого к четвертому курсу увеличивается осознание наличия характеристик, присущих независимо-доминирующему (эгоистическому) типу. В течение всего периода произошел достоверный прирост фактора «Сила» личностного дифференциала, что показало достаточную уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы.

2. В образе «Идеального Я» в этот же период выявлено стремление к властно-лидирующему (авторитарному), независимо-доминирующему (эгоистическому), прямо-

линейно-агрессивному (агрессивному) типам общения. Заметно усилилась общая тенденция к доминированию и, соответственно, ослабилась склонность к дружелюбию.

3. Теоретически установлено, что способность к межкультурному общению требует специально организованного обучения, ориентированного на развитие личности будущего профессионала, основаниями становления которого являются уровень развития интеллектуальных и личностных качеств. Экспериментально в ходе данного четырехлетнего цикла исследования подтверждено, что в условиях инновационной деятельности студентов и преподавателя трансформируется как образ «Актуального Я», так и образ «Идеального Я». Значение характеристик, соответствующих межкультурному коммуниканту, при завершающем замере становятся значимее по сравнению с первым замером. Это выражается в уменьшении выраженности характеристик, присущих властно-лидирующему (авторитарному) и недоверчиво-скептическому (подозрительному) типам общения в образе «Актуального Я», а также переживаемому субъектами усиления выраженности характеристик, присущих сотрудничающе-конвенциональному (дружелюбному) типу общения в образе «Идеального Я». Наряду с этим, студенты этой группы показали стремление к усилению тенденции дружелюбия, что выразилось в положительном сдвиге индекса дружелюбия в образе «Идеального Я».

4. В экспериментальной группе выявлен статистически достоверный сдвиг показателей всех трех факторов семантического личностного дифференциала – «Силы», «Оценки» и «Активности», большая интенсивность этих типичных сдвигов. Изменения в субъективных представлениях студентов в экспериментальной группе характеризуются увеличением самоуважения, удовлетворенности собственным поведением и уровнем достижений в межкультурном общении, а также повышением активности и общительности.

## Литература

1. Батаршев А.В. Диагностика профессионально-важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.

3. Гальскова И.Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие для учителя / И.Д.Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.

4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В.Елизарова. – СПб.: КАРО 2005. – 352 с.

5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

6. Петровский А.В. Психология: учеб для студентов высших пед. учеб. заведений / Петровский А.В., Ярошевский М.Г. – М.: Изд. центр «Академия», Высшая школа, 2001. – 512 с.

7. Попов Л.М. Добро и зло в психологии человека / Л.М.Попов, А.П.Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во КГУ, 2000. – 175 с.

8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2000 – 672 с. ■

## ПОИСКОВЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Ч.Н.Сафиуллина

*Ключевые слова:* поисковый подход, исследовательская деятельность обучающихся.

**П**оисковый подход сочетает в себе 3 вида деятельности учащихся, на которых взаимоотношения ученика и учителя выступают как субъект – субъектные: исследовательская, проектная, разрешение определенных учебных проблем

Исследовательская деятельность обучающихся – деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную, исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Такая цепочка является неотъемлемой прина-

длежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.<sup>1</sup>

Формы исследовательской работы могут быть различными (см. рис. 1).

В средней общеобразовательной школе № 52 города Набережные Челны организовано научное общество учащихся (НОУ), по своей структуре представленное четырьмя секциями:

- естественных наук (химия и биология);
- точных наук (математика, физика, информатика);
- общественных наук (история, география, психология, литература);
- лингвистических наук (русский, английский, немецкий языки).

Общее руководство секциями осуществляет правление НОУ во главе с председателем. По рекомендации совета старшекласников из наиболее активных членов

<sup>1</sup> Исследовательская работа школьников / сост.Н.С.Криволап. – МН.: Красико-Принт, 2005. – 176 с. – (Педагогическая мастерская).

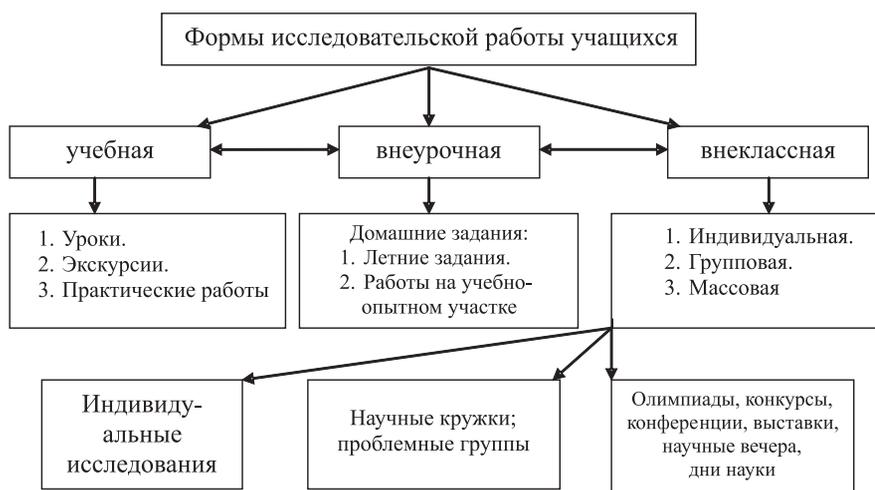


Рис. 1

НОУ выбирается председатель общества и председатели секций, которые осуществляют работу в течение учебного года:

- выпуск газет, бюллетеней, посвященных деятельности общества и секций,
- проведение интеллектуальных игр;
- заслушивание и обсуждение докладов учащихся;
- представление докладов на итоговую научно-практическую конференцию НОУ школы.

В ходе деятельности сложилась определенная этапность в работе НОУ в течение года. В сентябре – октябре месяце научные руководители (преподаватели школы, научные сотрудники вузов, специалисты городского Дома творчества) предлагают учащимся списки тем, по которым можно осуществлять поиск. Ученик имеет право выбора руководителя и выбора темы. После обсуждения с руководителем плана исследования тема окончательно определяется и в ноябре утверждается приказом директора.

Темы научно-поисковых работ учащихся самые разнообразны и служат общей цели обучения в школе: воспитанию интеллектуально и эмоционально развитой личности, исповедующей здоровый образ жизни и способной к осознанию и самоопределе-

нию на основе гуманистических установок, и выполняют двоякую роль. Научная работа может быть направлена на более глубокое изучение программных вопросов. Материалы реферативных работ такого плана защищаются на научных сессиях. Часто практикуются выступления учеников старшего звена в среднем на семинарских занятиях по соответствующей тематике. Например, реферат ученицы 10 класса на тему «Экологические проблемы добычи, транспортировки и переработки нефти» заслушивался учащимися других классов при прохождении программного материала «Природные источники углеводородного сырья» на уроках географии и химии.

Такая форма защиты научных работ проходит достаточно оживленно, докладчику задается много вопросов, происходит дискуссия, в которой ученику необходимо показать умение слушать других и отстаивать свою позицию.

Если при выполнении работы на реферативном уровне требуется умение подобрать литературные источники, сделать их анализ, оформить материал реферата в логически выстроенное содержание, то в работах исследовательских необходим самостоятельный поиск фактического материала, наблюдение явлений, проведение эксперимента.

Исследовательская работа детей стимулирует повышение уровня креативности учащихся школы и представляет собой хорошую школу умственного труда с высоким содержанием творчества, с одной стороны, и строгости в результатах – с другой.

В марте 2006 года 2 ученицы 10-го класса средней школы № 52 города Набережные Челны принимали участие в первой Республиканской гуманитарно-просветительской конференции «История моей семьи – страница тысячелетней истории края», посвященной 1000-летию города Казань, где были дипломированы. В апреле того же года эти же ученицы, приняв участие в седьмом Республиканском фестивале «Паруса науки», заняли первое место.

Работа в НОУ была бы невозможна без сотрудничества с Казанским Государственным Университетом, Татарским Государственным Гуманитарным Педагогическим Университетом, Набережночелнинским Государственным Педагогическим Институтом, городскими музеями городов Казань и Набережные Челны.

Организация работы НОУ строится по следующим принципам:

1. Интегральности – объединение и взаимовлияние учебной и исследовательской деятельности учащихся, когда опыт и навыки, полученные в НОУ, используются на уроках и содействуют повышению успеваемости.

2. Непрерывности – процесс длительного профессионально ориентирующего образования и воспитания в творческом объединении учащихся различных возрастов и научных руководителей.

3. Межпредметного обучения, в котором погружение в проблему предполагает глубокое систематизированное знание предмета и широкую эрудицию в разных областях, формирование навыков исследовательского труда.

Приобщение детей к научной работе в условиях школы сразу решает несколько важных педагогических проблем:

– стимулирование интеллектуальной активности учащихся;

– приобщение учащихся к самостоятельной творческой деятельности;

– развитие креативности личности;

– подготовка к вузовскому образованию;

– реализация потребности в самоутверждении личности.

Еще одной формой работы развития креативности личности является *метод проектов*.

Именно проектная деятельность способна сделать учебный процесс для старшеклассника лично значимым, в котором он сможет полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность. Использование этого метода реально превращает старшеклассника из объекта обучения в субъект учебной деятельности.

Анализ содержания деятельности учащихся при выполнении проектного задания позволяет сделать вывод о том, что данная деятельность содержит в себе большие возможности для развития креативности.

Применение метода проектов способствует возникновению такого взаимодействия и отношений школьников между собой, с взрослыми, при которых для достижения цели реализуются творческие усилия личности, в ходе чего достигается не только запланированный результат, но и происходит развитие внутреннего мира подростка.

Подростковая проектная деятельность – это такая деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практической составляющих, в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной (иногда объективной) новизной.

При использовании метода проектов меняется и роль преподавателя. Она различна на разных этапах проектирования. Преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора.

В процессе выполнения проекта старшеклассники приходят к выводу, что от успеха каждого зависит успех всего проекта, поэтому каждый участник активно включается в поиск новой информации, в «добывание» знаний. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, ученик приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы.

В МОУ «СОШ № 52» были проведены следующие типы предметных проектов:

• **Литературные**

Исследуется творчество писателей, сопоставляются различные точки зрения на литературные произведения, жанровые сочинения, собственные литературные произведения.

• **Естественнонаучные**

Исследуется чётко обозначенная проблема конкретного естественнонаучного направления.

• **Экологические**

Исследуются проблемы, затрагивающие экологию местности, требующие привлечения научных методов и интегрированных знаний.

• **Лингвистические**

Затрагивают проблемы изучения русского и иностранных языков.

• **Культурологические**

Связаны с историей, культурой, искусством и традициями народов разных стран.

• **Спортивные**

Раскрывают историю и развитие отдельных видов спорта, спортивных соревнований, состязаний, исследуют олимпийское движение.

• **Географические**

Связаны с организацией и проведением экспедиций. Раскрывают практическое значение географических открытий.

• **Исторические**

Исследуются исторические проблемы

и факты, прогнозируется развитие политических событий, анализируется прошлое.

• **Обществоведческие**

Исследуется чётко обозначенная проблема конкретного обществоведческого направления.

• **Музыкальные**

Исследуются любые аспекты музыкальной жизни различных стран.

На всех этапах работы над проектом преподаватель должен инициировать самостоятельную поисковую, творческую деятельность старшеклассников, ориентировать на определение проблемы и поиск путей ее решения.

В качестве примера можно привести защиту проекта по теме «Экономика и бизнес Великобритании», проведенную нами с учащимися 10-х классов. Защита проходила в виде устного журнала. Подготовительная работа включала три этапа. На первом этапе ребята решали, какие именно вопросы-рубрики будут освещены на каждой странице журнала. Роль преподавателя – не навязывать свое мнение, но незаметно направлять учащихся в нужное «русло».

На втором этапе группа разделилась на четыре подгруппы, так как решили, что журнал будет состоять из четырех страниц. Подгруппы приступили к сбору информации по своей теме, и каждому ученику было дано индивидуальное задание.

Третий этап – это оформление журнала. Здесь было широкое поле деятельности для проявления творческих способностей ребят (рисунки, коллаж, стихи).

Заключительный этап – защита проекта. Все учащиеся приняли активное участие в подготовке и защите проекта, ими был самостоятельно проработан большой материал по страноведению, экономике, традициям страны. А самое главное, это то, что все ребята работали с увлечением, а общение с преподавателем выходило за рамки обычных занятий, так как обсудить надо было очень много материала.

При проектировании таких занятий на-

ибо более целесообразно выбирать темы, в содержании которых заложена противоречивость. Это дает возможность видеть разные стороны явления, процесса, закономерности, решать какую-либо нетиповую ситуацию различными способами и т.д.

Следующим компонентом поисковой деятельности является проблемный подход. Будущее образования находится в тесной связи с перспективами проблемного обучения. И цель проблемного обучения широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого процесса получения этих результатов; она включает еще и формирование познавательной самостоятельности ученика и развития его креативности (помимо овладения системой знаний, умений, навыков и формирования мировоззрения).

Согласно философским и психологическим воззрениям американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859–1952), мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него большое значение. В каждом «полном акте мышления» выделяются следующие ступени:

- ощущение трудности;
  - ее обнаружение и определение;
  - выдвижение замысла ее разрешения (формулировка гипотезы);
  - формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы);
  - последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу.
- Учитель должен внимательно следить за развитием интересов учащихся, «подбрасывать» им посильные для понимания и разрешения проблемы. Учащиеся, в свою очередь, должны быть уверены, что, разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Уроки строятся на основе «полного акта мышления», чтобы учащиеся на них сумели:
- почувствовать конкретную трудность;

- определить ее (выявить проблему);
- сформулировать гипотезу по ее преодолению;
- получить решение проблемы или ее части;
- проверить гипотезу с помощью наблюдения или экспериментов.

Необходимо отметить, что успешное решение личностно-значимой проблемы предполагает интеграцию знаний из других областей. Так, учащимся было предложено составить проект «Школы будущего», взяв все положительное, что есть в школьном образовании России, Великобритании, США, Канады, Австралии Новой Зеландии. При этом учащиеся, работая над проектом, воспроизводят в памяти знания из различных областей, полученные на уроках иностранного языка, а также истории, географии и др., что способствует актуализации пройденного материала. С другой стороны, поиск решения практических задач актуализирует необходимость добывания новых знаний, познавательную деятельность учащихся.

Проблемный подход предполагает, что ученик на какое-то время становится автором какой-либо точки зрения на определенную научную проблему. При реализации этого подхода формируется умение высказывать своё мнение и понимать чужое, вести критику, искать позиции, объединяющие обе точки зрения, и находить компромисс. Рассмотрим реализацию данного подхода при проведении урока «Будущее электроэнергетики: традиционные или нетрадиционные источники энергии?»

Организуется несколько групп учащихся, которые заранее готовятся к занятию, каждая по своей теме. Обсуждались следующие вопросы:

- производство электроэнергии на электростанциях, использующих традиционные источники энергии;
- нетрадиционные источники электроэнергии;
- проблемы передачи электроэнергии;
- энергосистемы и их необходимость;
- экологические последствия работы

электростанций (ЭС).

На занятии учащиеся делились со всеми своими домашними наработками, приводились интересные исторические данные. Узнали, что нетрадиционные источники энергии используются так же давно, как и традиционные. Группа экологов выявила ущерб природе, наносимый строительством и работой почти всех видов электростанций. Особенно интересным был момент обсуждения преимуществ и недостатков электростанций. Класс непроизвольно разбился на две группы: одни считали, что будущее за традиционными, другие – за нетрадиционными источниками электроэнергии. В результате дискуссии ребята пришли к выводу о разумном сочетании всех видов энергии.

Таким образом, поисковый подход в

обучении способствует развитию креативности личности при наличии специально подготовленных условий, а также гуманистически направленных педагогических кадров.

#### Литература

1. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – 272 с.

2. Саввичев А.С. Модель предметного содержания юношеской исследовательской экспедиции / А.С. Саввичев // Народное образование. – 1999. – № 10.

3. Савенков А.И. Детские исследования в домашнем обучении / А.И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 34-45.

4. Исследовательская работа школьников / сост. Н.С.Криволап. – Мн.: Красико-Принт, 2005. – 176 с.

## К ПРОБЛЕМЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ДИДАКТИКЕ

**А.М.Низамова**

*Ключевые слова:* развитие, самостоятельность, метод, период, этап.

**Н**а рубеже XXI века обозначились первые тенденции изменения российского образования в направлении приоритета личностного развития и самореализации обучающихся. В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» определено, что качество образования отражается не только в сформированных у обучающихся знаниях, умениях и навыках, опыте самостоятельной деятельности и личной ответственности, но и умении адаптироваться в изменяющихся социально-экономических условиях и способности самосовершенствоваться в процессе своей жизнедеятельности. Перед человеком, живущим в условиях насыщенной информационной среды, выдвигаются задачи избирательно усваивать актуальные научные, технологические знания, быстро и адекватно воспринимать новые перспективные технологии, самостоятель-

но включая в систему своей деятельности возрастающий поток иноязычной профессионально значимой информации.

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования систем образования, с тем, чтобы в центре внимания находилась познавательная деятельность учащегося, т.е. сам субъект познания. Одной из приоритетных задач системы высшего образования выступает подготовка специалиста с высоко развитыми творческими способностями, готовностью к самостоятельной постановке проблем и их решению. В условиях быстрого роста новых технологий и увеличения коммуникативных контактов человек обязан активизировать свои способности. Для этого он должен обладать самостоятельностью во всех областях своей деятельности, и в первую очередь, познавательной. Растущий динамизм

общественных преобразований и экономических изменений требует переосмысления модели образовательного процесса и перехода от «формально-знаниевой» парадигмы образования к личностно-ориентированной, продуктивной парадигме, которая позволяет обучающимся самостоятельно конструировать собственные знания и взаимодействовать с другими субъектами как активная, автономная, творческая личность. Ориентация на развитие ученика как личности и активного субъекта деятельности требует построения соответствующей стратегии деятельности преподавателя. Среди составляющих морального кодекса российского педагога, предложенного В.И.Андреевым, фигурирует стремление «к профессиональному самосовершенствованию и творческой самореализации» [1, с.495]. Существующий социальный заказ общества на всесторонне развитую личность, владеющую несколькими языками, актуализирует поиск путей формирования способности к межкультурной коммуникации в процессе обучения неродным языкам. Перед школой и вузом ставится задача в подготовке специалиста, способного правильно и наиболее полно воспринимать информацию на различных языках в рамках диалога культур. Исследования, проводимые в настоящий момент кафедрой французского языка ТГГПУ под руководством Васильевой В.Н., имеют целью показать, как добиться лучших результатов в извлечении информации из прослушанного текста на разных языках за более короткие сроки и при этом развить познавательную самостоятельность студентов и школьников.

Проблема воспитания и развития познавательной самостоятельности имеет свою богатую историю и уходит корнями в глубокую древность. Первым мудрецом, провозгласившим целью обучения развитие природных задатков человека, был Конфуций (550-479 д.н.э.). Философы Древней Греции, в частности Сократ, подчёркивали важность педагогического руководства

познавательной активностью и самостоятельностью учеников в процессе обучения. Майевтический приём Сократа заключался в том, что с помощью умело поставленных вопросов и полученных адекватных ответов собеседник (ученик) приходил к истинным знаниям. При этом у последнего вырабатывалась привычка самостоятельно ставить вопросы и искать ответы на них. Эта мысль получила развитие в трудах Квинтилиана который считал, что необходимо поощрять в детях стремление к изобретательству, творчеству, как высшей форме проявления самостоятельности.

Педагоги эпохи Возрождения, презирая догматические подходы в обучении подрастающего поколения, рассматривали цель образования с точки зрения не только накопления знаний, но и с позиции их приобретения. Эти взгляды во многом помогли последующим поколениям учителей подготавливать детей к непрерывному самообучению, самовоспитанию и саморазвитию. В последующие века проблема самостоятельности нашла отражение в работах Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, А.Ф.Дистервега, Н.Г.Чернышевского, К.Д.Ушинского. Многочисленные работы Коменского были направлены на организацию учителями обучения, побуждающего учеников к постоянному, самостоятельному накоплению опыта и знаний, к активной самостоятельности.

Идею самостоятельности и саморазвития учащихся достаточно глубоко исследовал И.Г.Песталоцци. Он выявил связь деятельности и развития ребёнка: природные силы ребёнка развиваются в процессе их активной деятельности, а не за счёт увеличения изучаемых предметов. Развитие самостоятельности он рассматривал под призмой формирования мыслительных способностей учащихся, развитие личности он связывал с творческим саморазвитием. А.Ф.Дистервег изучал проблему выбора методов и средств обучения, при этом он подчёркивал, что всякий метод плох, если он приучает к простой восприимчивости или

пассивности, и хорош, если он способствует развитию самостоятельности. Большой вклад в теорию воспитания и развития внёс французский просветитель Ж.Ж.Руссо. Основную задачу обучения он видел в развитии ума ребёнка и способности самому приобретать знания. Педагогические идеи Руссо были восприняты другими педагогами-энтузиастами, развивались дальше и использовались в практике воспитания и обучения.

В конце XIX – начале XX века К.Д.Ушинский и некоторые другие прогрессивные педагоги впервые предпринимают попытку обосновать в философско-психологическом, физиологическом и дидактическом планах приёмы преподавания в целях формирования самостоятельной деятельности учащихся. Они выступают за организацию творческой работы обучаемого, делают попытки выяснить роль психических процессов в деятельности обучаемого, дают психолого-дидактическую характеристику мыслительной активности школьника в обучении, научно обосновывают некоторые дидактические приёмы и средства организации самостоятельной работы учащихся.

В первые годы строительства советской школы начинает формироваться социально-педагогическая модель образования. Направление развития проблемы познавательной самостоятельности определялось социальным заказом, требующим воспитания нового человека, готового к борьбе, строителя нового общества, который в первую очередь должен повысить уровень своего образования. В период с 20-х по 30-е годы XX столетия возникает первая необходимость разработки методов по развитию навыков самообразования. Большой вклад в решение этого вопроса в советской педагогике внесли Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, А.П.Пинкевич. Задачи формирования и воспитания познавательной самостоятельности и активности уже тогда рассматривались в единстве. Познавательная активность понималась как личное отношение к познавательной

деятельности, служащее стимулом к ней, её главным двигателем и условием развития познавательной самостоятельности. Под познавательной самостоятельностью подразумевались умения учиться и навыки самообразования. В период с 20-х годов началось заимствование методов из зарубежных учебно-воспитательных концепций, ориентированных на самостоятельную познавательную деятельность учащихся. По мнению В.И.Андреева, это время явилось «периодом смелых педагогических экспериментов, в том числе в области практического применения исследовательского метода в советской школе» [1, с.227]. Использование разнообразных организационных методов и форм обучения было призвано стимулировать активность ученика, готовность его к участию в жизни и строительстве нового общества. В эти годы в советскую школу был перенесён американский «метод проектов», согласно которому учебные планы и программы заменялись «проектами». Отечественная педагогика, опираясь на коллективные формы обучения, отстаивала, однако, права классно-урочной системы. Так появился лабораторно-бригадный метод, который позволил акцентировать внимание на коллективной деятельности учащихся, сотрудничестве при выполнении общих заданий, и, естественно, способствовал развитию умений совместной деятельности, самостоятельности в обучении. В основу лабораторно-бригадного метода обучения были положены два принципа. Первый принцип – предоставление обучаемому полной свободы действий, и второй – кооперация, взаимодействие учащихся и учителей. Таким образом, учащиеся самостоятельно планировали свою деятельность и осуществляли её, добиваясь поставленной цели и развивая самостоятельность. Вместе с тем, этот метод не сохранял системность в приобретении знаний и не позволял учителю вести индивидуальный учёт знаний учащихся.

Мы видим, что поиски решения проблемы воспитания познавательной само-

стоятельности в обучении не всегда имели положительный результат. Причина неудач объяснялась неподготовленностью учащихся и учителей к работе методами самостоятельного коллективного обучения.

Следующий этап разработки проблемы развития познавательной самостоятельности связан с укреплением в советской школе классно-урочной системы обучения. Перед школой ставятся две задачи: последовательное изложение основ наук учителем и вовлечение учащихся в самостоятельную работу. В период с конца 30-х по 50-е годы XX века на первый план выходит задача формирования процессуально-технического базиса познавательной самостоятельности. Научно-технический прогресс и потребность в систематических знаниях послужили основой перехода от социально-педагогической модели обучения к предметно-дидактической. Передовые педагоги того времени, в частности, Е.Я.Голант, П.Н.Груздев стали выступать за широкое применение самостоятельной работы на уроке [4, 5]. В работах Голанта подчёркивается роль умственной деятельности в процессе воспитания познавательной самостоятельности [5]. В этот же период выпущен ряд работ, посвящённых задачам активизации мыслительной деятельности (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.Т.Огородников, Р.Г.Лемберг). Научное представление о методах и приёмах обучения, благоприятных для развития мышления школьников, начинает фиксироваться в дидактике со второй половины 50-х годов (М.А.Данилов, Б.П.Есипов, М.Н.Скаткин). Е.Н.Селивёрстова отмечает: «в основе этого движения лежало внимание не только к действиям учителя, но и к действиям школьников, к качеству их познавательной деятельности, организуемой с помощью соответствующих методов обучения» [11, с.80]. Качественно новые подходы в разработке дидактической концепции развивающей функции обучения, намечены к началу 60-х годов, были связаны с

проблемой развития самостоятельности и творческой активности обучаемых, и выдвинули данную проблему в ранг основной проблемы дидактики.

В 60–70-е годы разработка проблемы познавательной самостоятельности приобретает целенаправленный характер, создаются концептуальные теории, раскрываются внутренние процессы познавательной деятельности, постулируются исходные психолого-дидактические положения, определяющие системы учебных заданий. Вопросам организации учебного процесса посвящены работы М.А.Данилова, Б.П.Есипова, М.Н.Скаткина, С.А.Шапоринского, Л.В.Занкова, и др. Анализ процесса и структуры восприятия и творчества представлен в работах П.И.Пидкасистого, Н.А.Половниковой и др. Вопросы психологии мышления и формирования познавательных способностей нашли отражение в работах известных учёных Б.Г.Ананьева, Д.Н.Богоявленского, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, Е.Н.Кабановой-Меллер, А.М.Матюшкина, Н.А.Менчинской и др. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина позволила системно осмыслить процесс обучения. В этот период возникает интерес к проблеме формирования у учащихся опыта творческой деятельности. Познавательная деятельность стала подразумевать активную, творческую деятельность. Данный период можно охарактеризовать как промежуточный, подготовивший основу для дальнейшей разработки проблемы воспитания и развития познавательной самостоятельности в рамках личностно-ориентированного подхода. В эти годы получает распространение программированное обучение, в основе которого заложен дидактический принцип самостоятельности, реализующийся в ходе выполнения последовательных познавательных задач. Исследования по программированному обучению связаны с трудами Н.Ф.Талызиной, Л.Н.Ланды, Н.Д.Никандрова и др.

Большую роль в активизации познавательной деятельности сыграл Л.С.Занков, внедряя в массовую школу концептуальные положения Л.С.Выготского. Занковым были сформулированы дидактические принципы развивающего обучения и сделан вывод о том, что не только содержание образования, но также методы обучения и характер воспитания школьников играют самостоятельную и активную роль в их развитии.

В то же время получает теоретическое и экспериментальное обоснование метод проблемного обучения (В.Оконь, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.). А.М.Матюшкин связывал явление распространения проблемного обучения в стране со стремлением решить задачу формирования и воспитания творческой личности. Проблемное обучение включает в себя несколько этапов: осознание проблемной ситуации, постановку проблемы на основе анализа ситуации, решение проблемы и проверку решения. Проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучаемых; этот метод является исследовательским и содержит большой развивающий потенциал. М.И.Махмутов выделяет общие и специфические функции проблемного обучения, направленного на усвоение системы знаний и способов умственной и практической деятельности, развитие познавательной самостоятельности учащихся и их творческих способностей [7].

В 80-е годы исследование проблемы познавательной самостоятельности сосредоточивается на дальнейшем совершенствовании методов обучения. Определённый вклад в разработку проблемы внесли исследования, посвящённые развитию познавательного интереса, проведённые Г.И.Щукиной, которые детально рассматривают процесс формирования и развития познавательного интереса и его связь с активным учением [12]. М.И.Еникееву, И.Ф.Харламову, Т.И.Шамовой принадлежат работы, сыгравшие свою роль в развитии

теоретических основ активного учения.

Большой вклад в разработку проблемы развития познавательной самостоятельности был внесён педагогами казанской дидактической школы. Многоаспектное изучение данной проблемы отражено в трудах В.И.Андреева, Н.А.Половниковой, Д.В.Вилькеева, Г.С.Закирова, В.Н.Васильевой и др.

Вопросам воспитания и развития познавательной самостоятельности как свойства личности учащегося, уделялось большое внимание Н.А.Половниковой. Она одна из первых рассмотрела сущность, место, значение и ближайшие взаимосвязи познавательной самостоятельности в учебном процессе [10, с.9]. Половникова подходит к проблеме воспитания познавательной самостоятельности с точки зрения развития психических процессов и излагает систему воспитания этого качества посредством формирования методов познавательной деятельности (далее МПД), устанавливает уровни развития. Её исследование направлено на развитие познавательных сил школьников - мышления, памяти, воображения на основе МПД в целях формирования копирующей, репродуктивно-творческой и конструктивно-творческой самостоятельности и приобретения учащимися соответствующих способностей. В работах Д.В.Вилькеева, изучавшего гносеологический аспект теории воспитания познавательной самостоятельности, учитывается активизирующая роль противоречий в учебном познании, выявляются возможности использования их побудительной силы. Умение учителя выявить и заострить противоречие между ранее усвоенным и новым поможет придать обучению черты истинного познания [3]. В трудах В.И.Андреева излагаются принципы и правила творческого саморазвития личности [1]. Г.С.Закиров изучал вопрос развития побудительной стороны познавательной самостоятельности. Решающую роль в формировании познавательной са-

мостоятельности и активности он отводит потребности к самообразованию, воспитание которой осуществляется в рамках проблемного обучения при условии наличия у учащихся волевых качеств и соответствующих умений и навыков [6].

В.Н.Васильева, опираясь на теорию воспитания познавательной самостоятельности Н.А.Половниковой, предназначенную для овладения знаниями, предпринимает попытку создания теории методов познавательно-практической деятельности (далее МППД) в усвоении учащимися не только знаний, но и навыков и умений в области обучения речевой деятельности. Она исследует сущность процессуальных умений речевой деятельности, условия их целенаправленного формирования и самостоятельного применения и разрабатывает методы познавательно-практической деятельности для овладения умениями и навыками [2]. Важным на наш взгляд, явилось то, что эта теория послужила научной основой для создания УМК по французскому языку для средней общеобразовательной школы. Теория МППД получила дальнейшее развитие в исследованиях Г.И.Назаровой, Л.Р.Низамиевой, где обосновываются МППД для продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности [8, 9].

Ретроспективный анализ научных трудов по проблеме развития познавательной самостоятельности позволяет очертить методологическую базу нашего исследования в целях разработки методов познавательно-практической деятельности как инструмента развития речевой самостоятельности студентов в овладении языками.

## Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: Инновационно-прогностический курс / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. Васильева В.Н. Формирование процессуальной стороны самостоятельности школьников в обучении речевой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1980.
3. Вилькеев Д.В. Методы научного познания в школьном обучении / под ред. М.Н.Скаткина. – Казань: Таткнигоиздат, 1975.
4. Голант Е.Я. К теории методов обучения в советской школе / Е.Я.Голант // Сов.педагогика. – 1956. – № 11.
5. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. – М., 1949.
6. Закиров Г.С. Организация самообразования учащейся молодежи. – 2-е изд., доп. – Казань: КГПУ, 2000.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977.
8. Назарова Г.И. Развитие познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения письменной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.01. – Казань, 2001.
9. Низамиева Л.Р. Развитие познавательно-практической самостоятельности в обучении рецептивным видам речевой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.01. – Казань, 2004.
10. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников. – Казань: Таткнигоиздат, 1975.
11. Селивёрстова Е.Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление (50-е гг. XX в.) / Е.Н.Селивёрстова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.77-84.
12. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

**М.В.Маряшева**

*Ключевые слова:* самоактуализация, самореализация, способности, творчество, развитие, личность.

**В** связи с обращением к человеку как к субъекту резко вырос интерес на изучение самопроцессов, где самоактуализация – один из них, адаптируемый в российской психологии.

Исследование проблемы самоактуализации личности является актуальным для всех возрастных периодов жизни человека. Представление о самоактуализации личности в различные периоды жизни человека позволяет получить информацию об особенностях, движущих силах, психологических механизмах развития человека.

И неудивительно, что одной из основных тенденций современной психологии стало выдвигание на первый план вопросов педагогической поддержки личности, содействия её развитию, становлению и самореализации. Основной задачей современного образования является развитие и саморазвитие личности в процессе обучения (И.А. Зимняя).

Следует отметить, что и в современных учебниках по педагогике акцент делается на образовании и воспитании всесторонней и гармонично развитой личности: «Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остаётся идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонично развитой личности» [13, с.286].

Уместно будет отметить, что автором этих строк в предыдущие годы были сделаны попытки содержательно раскрыть такие понятия как «творческое саморазвитие», «творческая саморазвивающаяся личность» [2, с.606].

Теория самоактуализации является ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в психологии и педагогике. Основополагающей для

гуманистического направления является идея о том, что осознанное стремление к максимально возможному раскрытию своего творческого потенциала и его реализации в практической жизнедеятельности на благо общества путём самоактуализации является необходимым фактором полноценного развития человека.

Е.Е. Вахрамова считает, что «под самоактуализацией в современной психологии понимается особый вид деятельности человека, направленный на самосовершенствование, развитие своей социальной и индивидуальной компетентности, максимально возможное использование своего потенциала на благо общества и самого себя» [3, с. 40-52].

Современные специалисты должны иметь максимальную самореализацию, осознавать перспективы своего личностного и профессионального развития, открытости для профессионального обучения, проявлений толерантности, психологической грамотности и компетентности.

Зная уровень своего стремления к самоактуализации, личность всегда может более чётко наметить стратегию жизненного пути и оценить успехи.

Вместе с тем молодые специалисты часто не рефлексируют возможности личностного развития в процессе профессионального обучения, не применяют эталон профессионала к своим личностным характеристикам. Студент и аспирант, наряду с усвоенными безличными психологическими знаниями, должен приобретать навыки «самосознания» (Г.А. Цукерман, В.М. Мастеров), самоактуализации.

Таким образом, актуальность темы обусловлена необходимостью психологического сопровождения гармоничного

развития личности студентов и аспирантов и недостаточной разработкой проблемы на теоретическом и эмпирическом уровнях.

Несмотря на широту исследовательской проблематики, в психологической науке довольно скудно представлены исследования о самоактуализации молодых специалистов вообще и в процессе обучения их в ВУЗе в частности.

Таким образом, мы посчитали решить проблему в определении способностей к самоактуализации и их динамики у студентов и аспирантов.

Целью нашего исследования явился сравнительный анализ способностей к самоактуализации у студентов и аспирантов; доказательство наличия общего и особенного в способностях к самоактуализации у этих групп.

Термин самоактуализация был введён в психологию К.Гольдштейном. Самоактуализацию он понимал, как основной мотив организма, как творческую тенденцию человеческой природы, основу развития и совершенствования организма. В его трактовке понятие самоактуализации употреблялось в большей степени по отношению к организму человека, нежели к его личности.

Другие психологи (К.Альфердер, Р.Ассаджиоли, К.Роджерс), исследовавшие также феномен самоактуализации, не только не конкретизировали это понятие, но и, открывая всё новые и новые грани феномена самоактуализации, сделали его трактовку ещё более неоднозначной.

В отечественной психологии проблему самоактуализации разрабатывают Л.Г. Брылёва, Е.Е. Вахромов, Е.И. Исаев, А.В. Либин, В.В. Лапик, Т.В. Шершнёва. В позициях данных авторов также нет единства в трактовке феномена самоактуализации.

В гуманистической психологии понятие самоактуализации стало одним из центральных понятий, оно характеризуется как врождённое стремление человека к реализации своего потенциала. Условием

движения к самоактуализации являются межличностные отношения (в первую очередь отношения с близкими, значимыми людьми).

В работах А.Маслоу самоактуализация рассматривается, как желание человека стать тем, кем он может стать, выполняя наилучшим образом то, что он делает [8].

По А.Маслоу, понятие самоактуализирующейся личности является также синонимом психически здорового человека, которому присущи следующие психологические особенности: высшая степень восприятия реальности; развитая способность принимать себя, других и мир; повышенная спонтанность, непосредственность, простота и естественность; развитая способность сосредотачиваться на проблеме; склонность к уединению; автономность, самодостаточность; противостояние приобщения к какой-то одной культуре; свежесть восприятия и богатство эмоциональных реакций; вершинные, пиковые переживания; отождествление себя со всем родом человеческим; глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; философское чувство юмора; креативность; определённые изменения в структуре ценностей [9].

Исходя из этого, мы можем дать следующее определение понятию «самоактуализация». Самоактуализация – это потребность и способность человека (организма, личности) в развитии, актуализации (реализации, осуществлении) своего потенциала, удовлетворение которой определяется органическими, социальными и личностными детерминантами.

Эмпирическая часть нашей работы была посвящена сравнительному анализу способностей к самоактуализации у студентов и аспирантов. Он базировался на основе интерпретации результатов, полученных в ходе исследования с использованием математической обработки данных.

Нами было проведено исследование в профессиональном высшем образовательном учреждении КГУ, г. Казань. Эм-

пирическое исследование было организовано по методу поперечных срезов, в двух группах.

Первую группу составили студенты пятого курса факультета психологии КГУ.

Вторую группу составили аспиранты КГУ первого года обучения.

Изучение степени и характера самоактуализации требует разработки специальных психодиагностических средств, так как большая часть существующего методического инструментария для исследования личности была создана для измерения различных патохарактерологических проявлений либо акцентуаций личности.

В своём исследовании мы использовали русскоязычную версию опросника POI (Personal Orientation Inventory), известную под названием САМОАЛ, опубликованную в 1964 году Э.Шостром. А также, открытую анкету, где испытуемым предлагалось высказать свою точку зрения по поводу того, какие факторы в процессе обучения в ВУЗе способствуют становлению самоактуализации личности, а какие препятствуют этому становлению.

Приведём полученные нами результаты исследования.

Анализируя результаты по методике САМОАЛ, полученные в первой группе, исходя из числового значения показателя «Самоактуализация» – 52,72, можно сделать вывод, что данная группа находится на стадии развития способности к самоактуализации как синтетического, всестороннего, непрерывного процесса творческого и духовного развития потенциала человека, максимальной реализации всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нём.

Исходя из числовых значений остальных показателей, можно сказать, что данной группе свойственно в большей степени понимание экзистенциальной ценности жизни, они способны наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями. Кроме этого, можно сделать вывод о том, что членам данной

группы присуща тенденция к занижению самооценки, вследствие неуверенности в себе и некоторого недоверия к миру.

Анализируя данные второй группы по методике САМОАЛ, мы получили, что показатель «Самоактуализация» незначительно превышает числовое значение, полученное в ходе исследования в первой группе. Это также свидетельствует о том, что данная группа находится на стадии развития способности к самоактуализации. Членам этой группы свойственен творческий подход к жизни, однако самоактуализация ещё не стала их образом жизни, на данном этапе она является их мечтой и стремлением.

Исследуя корреляционные связи, полученные в первой выборке (студенты), мы получили, что максимально влияют на степень самоактуализации здесь будут показатели шкал «Ориентация во времени» ( $r=0,58$ ;  $p=0,001$ ), «Автономность» ( $r=0,67$ ;  $p=0,001$ ), «Спонтанность» ( $r=0,80$ ;  $p=0,001$ ), «Самопонимание» ( $r=0,59$ ;  $p=0,001$ ), «Аутосимпатия» ( $r=0,77$ ;  $p=0,001$ ).

Также устойчивые связи были обнаружены между показателями шкал «Взгляд на природу человека» и «Креативность»; «Самопонимание» и «Автономность»; «Аутосимпатия» и «Гибкость в общении». Таким образом, можно сделать вывод, что данной группе свойственно относиться к жизни и окружающим, используя творческое мышление, но ей не достаёт уверенности в себе и присуща сильная зависимость от окружающих.

Исследуя корреляционные связи, полученные у второй группы (аспиранты) можно сделать вывод о том, что существует прямопропорциональная зависимость между факторами, определяющими уровень самоактуализации личности. Показатели шкал «Аутосимпатия» ( $r=0,75$ ;  $p=0,001$ ) и «Самопонимание» ( $r=0,68$ ;  $p=0,001$ ) будут определять степень самоактуализации в данной группе.

В процессе анализа не было обнаружено ни одной связи с показателями шкал «Взгляд на природу человека» и «Контакт

тность», это говорит о том, что на них не влияет ни один из оставшихся показателей.

По методике, в которой испытуемым предлагалось высказать свою точку зрения по поводу того, какие факторы в процессе обучения в ВУЗе способствуют становлению самоактуализации личности, а какие препятствуют этому становлению, мы получили следующие данные: для студентов важны внешние условия для достижения высокого уровня самоактуализации и внутренняя мотивация личности. Аспиранты посчитали одним из важнейших детерминант развития способности к самоактуализации материальную сторону, в частности востребованность результатов и перспективы, в качестве внутренних детерминант выступает гармония с собой и окружающими.

В качестве барьеров группа студентов опирается в первую очередь на специфику личностных и профессиональных качеств самоактуализирующейся личности; аспиранты – на внешние условия и мнение окружающих.

В целом, исследуя способности к самоактуализации в двух учебных группах, мы задались целью обнаружить различия в данной области у этих групп. По анализу и интерпретации результатов исследования значимых отличий обнаружено не было. Существующие различия касаются не уровня развития способностей к самоактуализации, а к параметрам, которые детерминируют сам процесс самоактуализации и количеством связей, существующих между показателями, что видно из корреляционного анализа полученных данных.

Таким образом, получили, что у данных групп актуализированы разные составляющие самоактуализации. Если для группы студентов ими будут выступать «Ценности», «Ориентация во времени» и «Креативность», то для группы аспирантов – «Контактность», «Гибкость в общении» и «Креативность».

## Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с., ил. – (Труды д. чл.-кор. АПН СССР).
2. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 1999. – 606 с.
3. *Вахромов Е.Е.* О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализация / Е.Е. Вахромов // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 40-52.
4. *Верхова Ю.Л.* Библиотерапия как средство личностного развития студентов / Ю.Л. Верхова // Библиотекосведение. – 2007. – № 5. – 0,35 п.л.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. *Коростылёва Л.А., Кравченко Н.Е.* Пути профессиональной и личностной самореализации человека: учебное пособие. – СПб, 1997. – 74 с.
7. *Коссов Б.Б.* Обобщённость содержания высшего образования как фактор его развития (лично- развивающее образование) // Вопросы психологии. – 1995. – № 6.
8. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
9. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Талыбаевой. Научн. ред., вступ. статья и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. – С. 61.
10. Психология профессиональной подготовки / Никифоров Г.С., Зимичев А.М. и др. / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1993. – 172 с.
11. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. (Серия «Психологическая энциклопедия»)
12. *Самойлова В.А., Ясюкова Л.А.* Проблемы обучения и развития творческого потенциала будущих специалистов // Человек и общество. Социальные проблемы молодежи. Социологические очерки. Выпуск 27. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. – С. 97–112.
13. *Сластёнин В.А.* Педагогика / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – С. 286.
14. *Созонтов А.Е.* Основные жизненные стратегии современных студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 15–23. ■

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

---

## К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**И.М.Солодкова**

*Ключевые слова:* качество, профессионально-ориентированное обучение, конкурентоспособность.

**О**сновным ресурсом и источником благосостояния общества XXI века является интеллектуальный потенциал, уровень которого определяется степенью развития фундаментальной науки, образованностью граждан, доступностью образования широким слоям населения.

Вместе с ростом влияния человеческого капитала увеличивается и значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества. Образование, по мнению Мухаметзяновой Г.В., является «источником формирования квалифицированных человеческих ресурсов и ключевым фактором конкурентоспособности страны, ее экономического роста, будущей стабильности и процветания» [6, с.9].

В связи с этим, одним из направлений модернизации отечественного высшего образования на рассматриваемый Концепцией период является повышение его качества. Новое качество образования будущих специалистов должно находиться, в первую очередь, в плоскости его ориентации не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие личности молодого человека, его познавательных и созидательных способностей, жизненно важных компетентностей и личностных качеств, а, в конечном счете, и его конкурентоспособности. То есть речь идет о лично-ориентированном образовании, которое в современном понимании представляет собой и новый тип воспитания, развивающийся в постиндустриальном обществе, сущность которого заключается в

переходе от воспитания «для всех» к воспитанию «для каждого» на основе обращения к индивидуальному творческому потенциалу личности и ее жизненного опыта [1; 7]. В отличие от традиционного образования, инновационные подходы проектируются для работы с сознанием человека и процессами его личностного развития. Это связано с необходимостью личности вступать в различные виды коммуникации, чему в настоящее время и способствует обучение иностранному языку (ИЯ) профессиональной направленности.

В контексте нашего исследования возьмем такой аспект, как совершенствование профессионально-ориентированного обучения ИЯ будущих экономистов. Профессионально-ориентированное обучение ИЯ или язык специальности определяется как «совокупность языковых средств, используемых специалистами определенной области знания с целью обеспечения «однозначного понимания»» [4, с.113]. Следуя данному определению, задача каждого высшего учебного заведения обеспечить такое качество владения ИЯ специальности, которое позволит будущим специалистам осуществлять коммуникацию с коллегами, представителями разных народов мира на языке международного общения (английском).

Процессы глобализации, укрепление и расширение культурных, политических, экономических связей нашей страны, обострили проблему качественной подготовки специалистов в области ИЯ.

В изменившихся условиях человек в

своей повседневной и профессиональной жизни постоянно «сталкивается» с необходимостью использования ИЯ. Все чаще работодатели отдают предпочтение тем соискателям, которые владеют ИЯ. Работодатель рассматривает владение ИЯ как способность работника быстро извлекать информацию из иностранных источников без переводчика (сокращая при этом материальные затраты предприятия), возможность совершенствовать свою деятельность, опираясь на данные зарубежных издательств, осуществление переговоров с иностранными партнерами, ведение деловой переписки и т.д. Из этого следует, что владение ИЯ профессиональной направленности обеспечивает конкурентоспособность профессионалов на рынке труда и поэтому его качество должно являться приоритетным направлением в образовательной политике государства.

Нельзя сказать, что вопрос о качестве профессионально-ориентированного обучения ИЯ имеет недавнюю историю, так или иначе, но вопрос о качестве иноязычной подготовке поднимался всегда. Можно сказать, что изменения, происходившие в социально-экономических и политических сферах в разные периоды жизни нашей страны, влияли на изменение требований к языковой подготовке. Так, например, начиная с 1985 года, одной из характерных черт общественной жизни стал повышенный интерес к ИЯ, как следствие начала осуществления открытой политики по отношению к мировому сообществу. Именно с этого времени в практику вводится раннее обучение ИЯ, предмет переводится в разряд учебных дисциплин федерального значения, все больший круг лиц (в том числе узких специалистов) приобщается к ИЯ. Таким образом, происходящие, социально-экономические и политические процессы, определяют социальный заказ общества по отношению к уровню и качеству владения его гражданами ИЯ. А социальный заказ, в свою очередь, выступает как «стратегический ориентир языковой политики в области

обучения ИЯ» [3, с.15].

Итак, современный социальный заказ в отношении владения ИЯ требует, чтобы специалисты владели им в той степени, которая бы позволила им осуществлять речевую коммуникацию на темы, обозначенные рамками специальности, так и на темы в неофициальной, бытовой обстановке. Именно на развитие у студентов коммуникативных умений и навыков на ИЯ нацеливает преподавательский корпус и Государственный образовательный стандарт. Это касается и других навыков, например, грамматических, что, согласно Госстандарту, должно обеспечивать коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении в профессиональной сфере. Навыки аудирования должны вести к пониманию диалогической и монологической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. Обучение говорению предусматривает развитие монологической и диалогической речи в ситуациях неофициального и официального общения. Обучение чтению опирается на тексты по широкому и узкому профилю специальности. Основы публичной речи включают обучение составлению устного сообщения, доклада. В содержание обучения включено обучение аннотированию, реферированию, написанию частного и делового письма, тезисов и биографии. То есть, главной целью в профессионально-ориентированном обучении ИЯ на сегодняшний день является формирование умений студентов пользоваться языком как средством общения в сфере своей будущей профессии. Но владеть языком, как известно, это не значит использовать заученные реплики, речевые блоки и тексты, а умение свободно комбинировать языковые единицы для выражения своих мыслей в любой ситуации профессионального общения.

Говоря о профессионально-ориентированном обучении ИЯ в экономическом вузе, можно выделить следующие умения и навыки специалиста, которые должны

быть сформированы на занятиях по ИЯ:

- способность пользоваться информацией лингвистического характера и владеть основами бытового общения;

- возможность осуществлять деловые контакты с зарубежными партнерами (включая проведение презентаций, переговоров, в том числе телефонных);

- способность совершенствовать свою деятельность, опираясь на данные зарубежных источников;

- умение перерабатывать тексты в различные виды деловой документации: доклады, письма, служебные записки, распоряжения и т.д.

Процесс овладения ИЯ является довольно сложным, так как наряду с изучением традиционных правил произношения, грамматики, письма, студентам нужно «входить» в новую для них культуру, узнавать о правилах общения, организации взаимоотношений (в том числе деловых). На занятиях по ИЯ студенты, выполняя задания, вынуждены проигрывать разные роли и, прежде всего, это относится именно к языку профессиональной направленности. В рамках занятий у студентов развиваются такие необходимые качества личности будущего специалиста, как: воля, умение работать в команде, чувство ответственности, умение ставить и решать задачи и многие другие.

Практическое владение языком в сфере как профессионального, повседневного, так и делового общения, а также необходимые будущему специалисту качества личности, полученные на занятиях по ИЯ, станут показателем успешности специалиста, гарантом его конкурентоспособности.

Затрагивая вопрос о качестве подготовки профессионально-ориентированному обучению ИЯ, необходимо задуматься о том, чем это качество обеспечивается.

Для начала определим, что же для нас качество? По сути, так же, как и любые социальные характеристики, категория «качество образования» явно может быть изменяемой, так как меняются ценностные

ориентиры общества, характер и сложность социальных проблем, потребности отдельных людей, их понимание задач образования. Поэтому рассматриваемое нами понятие «качество профессионально-ориентированного обучения иностранному языку» включает в себя сопряженные понятия «качество» и «качество образования».

Известно, что качество не является конечным продуктом, оно лишь средство, которое позволяет выявить соответствие данного продукта стандарту. При этом важно отметить, что качественная, например, образовательная услуга обязательно должна соответствовать предназначенным целям. Отсюда качество, как понятие относительное, имеет два аспекта: 1) соответствие стандартам или спецификации; 2) соответствие запросам потребителя.

Первый аспект предполагает соответствие цели или применению, это своеобразное качество с точки зрения производителя образовательных услуг. Качество демонстрируется производителем в виде системы, известной как система гарантии качества, которая дает возможность производить данную продукцию, соответствующую определенному стандарту. Но поскольку производство продукции (даже в соответствии со стандартами) еще не гарантирует ее конкурентоспособность, то возникает необходимость рассмотрения качества с точки зрения соответствия этой продукции запросам потребителя. Именно эти два аспекта и необходимо, на наш взгляд, иметь в виду при анализе понятия «качество образования».

В настоящее время есть целый ряд педагогических исследований, в которых дается анализ понятия «качество образования» (в частности, работы В.И.Андреева, С.М.Вишняковой, С.Е.Шишова и В.А.Кальней, Д.Ш.Матроса и др.). Нам близко определение С.Е.Шишова и В.А.Кальней, которые в качестве образования видят социальную категорию, определяющую «состояние и результативность процесса

образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи» [8, с.71]. Соответственно, в части изучения ИЯ профессиональной направленности, мы должны стремиться к получению такого результата, который удовлетворит потребности «полисубъектного потребителя» кадровых ресурсов, в роли которого выступает общество, государство, вуз и сам будущий специалист. Объединение усилий всех заинтересованных в качественной подготовке субъектов обеспечит достижение высоких результатов.

Как было отмечено ранее, существует несколько слагаемых или факторов качества, которые играют не последнюю роль в достижении поставленной цели качественной иноязычной подготовки в области профессионально-ориентированного общения. Данные анкетирования, проведенного среди студентов II курса Казанского государственного финансово-экономического института показали, что 43% респондентов отводят первое место «собственной мотивации студентов к изучению ИЯ профессиональной направленности»; второе место (22%) отводится «качеству профессиональной подготовки преподавателей»; на третьем месте (16%) «качество материально-технической базы»; на четвертом месте (10%) «количество времени, отводимого на изучение языка»; на пятом месте (9%) «качество содержания обучения ИЯ профессиональной направленности».

Результаты, на наш взгляд, дают оптимистические прогнозы в отношении повышения качества профессионально-

ориентированного обучения ИЯ. Очевидным остается тот факт, что осознание личностью необходимости владения ИЯ на должном уровне составляет 50% успеха в реализации поставленных целей. Основными путями формирования готовности студентов к осуществлению успешной учебной деятельности являются: развитие мотивации, побуждающей к полной реализации имеющегося познавательного потенциала; формирование навыков и умений эффективной учебной деятельности; выработка устойчивой целевой установки на достижение максимально возможных результатов; развитие у студентов уверенности в своих силах и возможностях.

Постоянная устремленность студентов к совершенствованию своей языковой компетенции вырабатывается путем придания ей глубокого личностного смысла; созданием реально достижимых перспектив в овладении ИЯ; стимулированием инициативы, активности и усидчивости; формированием в среде студентов культа «конкурентоспособной личности».

Повышение навыков и умений в операционной сфере учебной деятельности осуществляется посредством организации индивидуальной работы и оказания действенной методической помощи студенту; увеличения количества часов, отводимых на самостоятельную работу для совершенствования ИЯ; применения активных форм и методов обучения; разработкой индивидуальных творческих заданий, активным вовлечением студентов в НИР и т.д.

Уверенность в своих силах и возможностях приобретает благодаря накоплению личного опыта учебной деятельности; созданию в ходе обучения атмосферы сотрудничества, сотворчества, доброжелательности, взаимопомощи; созданию ситуаций и перспектив успеха каждого студента.

Важным моментом в вопросе мотивации студентов к изучению ИЯ является «база», которая закладывается в стенах общеобразовательных учреждений. Качество пер-

вокурсников на «входе» в высшее учебное заведение может быть достигнуто только на пути диверсификации образовательных программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием, и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации и мотивации молодежи. Важность создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, которая ориентирована на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка, подчеркивается в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года [5].

Вместе с тем личная мотивация студентов, имеющийся у них уровень знаний должны подкрепляться профессионализмом и личной заинтересованностью преподавателей в получении высокого результата в обучении ИЯ профессиональной направленности. Позицию, которую желательнее всего занимать преподавателям при организации и осуществлении процесса обучения – это роль организатора поискового процесса, активизатора той внутренней деятельности, мотивации, стремлений студентов, всего того, что направлено на раскрытие их потенциала конкурентоспособности.

Ко всему прочему безусловным остается факт, что качество материально-технической базы вуза также играет важную роль в достижении качества профессионально-ориентированного обучения ИЯ. Наличие таких условий, как: компьютерные классы с электронными обучающими программами, возможностью выхода в Интернет; лингафонные кабинеты и кабинеты для проведения конференций, с использованием последних достижений техники в презентации информации; видео и DVD устройства; современные библиотеки с учебниками, методическими пособиями, справочниками, словарями, качество которых измеряется не их количеством, а соответствием времени и пригодностью для

подготовки современных специалистов, позволит не только разнообразить процесс обучения ИЯ, но и значительно повысить качество владения ИЯ.

Кроме того, можно упомянуть и качество социальной инфраструктуры. Под этим подразумевается укомплектованность спортивных залов; наличие современных общежитий, центров досуга и творчества. Здесь можно привести слова Вострикова А. о том, что, например, «...занятия спортом активизируют эмоциональное состояние человека, в том числе профессиональное, влияют положительным образом на его социальные амбиции, которые именно в студенческой среде развиваются» [2, с.12]. Соответственно, даже такие отвлеченные, казалось бы, от изучения ИЯ факторы, влияют на качество результата – владение ИЯ.

Так, подводя итог вышесказанному, в качестве факторов качества профессионально-ориентированного обучения ИЯ мы выделяем: качество студентов; качество преподавателей; качество материально-технической базы вуза; качество социальной инфраструктуры; качество учебно-методического обеспечения. Но необходимо отметить, что следование только вышеперечисленным факторам не может обеспечить безусловного качества владения ИЯ профессиональной направленности. Нам видится, что очень важным при организации учебного процесса по ИЯ является: следование преподавателей коммуникативно-когнитивному подходу обучения, который исходит из коммуникативных потребностей студентов и дает им возможность сознательного усвоения знаний и данных страноведческой, культурно-эстетической, языковой направленности; использование современных форм обучения, в частности ролевых игр, позволяющих раскрепостить студентов, сделать их поведение произвольным, а значит, максимально приближенным к реальности; использование современных средств обучения, например, Интернет, позволяющего студентам совершенствовать самостоятельную работу, использовать

аутентичные источники, «окунуться» в реальную языковую среду и др.; организация контроля сформированности умений и навыков по ИЯ, дающего возможность отслеживать реализацию качества поставленных задач, анализировать уровень усвоения определенной суммы знаний, определять меры для их совершенствования.

Таким образом, учет перечисленных факторов, требований Государственного образовательного стандарта, выполнение условий качественной иноязычной подготовки обеспечат конкурентоспособность специалистов на рынке труда, а сформированные в процессе обучения личностные характеристики помогут им объективно действовать в процессе иноязычной коммуникации. Новые ориентации и ценности образования, характерные для современной ситуации, обусловили понимание важности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку как фактору конкурентоспособности специалиста, который, в свою очередь, сможет обеспечить и конкурентоспособность своей страны на международной арене.

#### Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17.
2. *Востриков А.* Аудит и оценка качества: вопросы и проблемы // Алма Матер. – 2002. – № 6.
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика Иностранному языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. *Колядко С.В.* Проблемы отбора продуктивного лексического минимума для обучения иноязычному общению в неязыковом вузе. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов, студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года: Распоряжение правительства РФ от 29.12.01 № 1756-Р // Бюл. Минобразования России. – 2002. – № 2.
6. Профессиональное образование как фактор формирования человеческого капитала // Профессиональное образование и рынок труда: опыт, проблемы и перспективы взаимодействия: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Корчагина Е.А., Орловой Э.З., Садыкова А.Х. – Казань: КГТУ, 2003.
7. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. *Широбоков С.* Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России

## КОНЦЕПЦИЯ ВЫСОКОУРОВНЕВОГО ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

**А.Р.Сомов**

*Ключевые слова:* высокоуровневое физическое образование, одаренные, адаптация в научном сообществе, социализация учащихся, повышение качества образования.

**П**оддержание высокого уровня производительных сил и активное развитие науки требуют постоянного притока молодых людей, подготовленных к интеллектуальной деятельности. Для их воспитания необходимо уже в системе общего среднего образования дать желающим возможность получить высокоуров-

невое образование, которое позволит им успешно продолжить обучение и получить необходимую квалификацию для работы в наукоемких отраслях экономики.

В нашей концепции высокоуровневого физического образования основное внимание уделяется самому учебному процессу, его характеристикам, показывающим

роде способностей учащегося [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pedagogika.ru/401401.htm>

Конкретно это выражается в отказе от системы приобретения типовых знаний, то есть, от «школы копирования». Важнейшей характеристикой становится способность учащегося к решению нетиповых, оригинальных задач. Весь процесс обучения происходит в виде погружения в среду творческого мышления и интеллектуальных усилий. При этом должна быть продумана система вхождения в этот процесс, отбора школьников и их постепенной адаптации.

Признаком успешности образовательного процесса становится понимание учащимися внутренней связи между понятиями, законами, логическим выводами и экспериментальными данными в физике, развитие физического мышления в применении к анализу сложных по структуре или по смыслу явлений и развитие физической интуиции.

Непрерывно развиваемыми личностными качествами становятся следующие:

1. Способность анализа сложной ситуации, оценки важности различных факторов, прогнозирования, в том числе статистического, умения решать задачи с частично или полностью неопределенными условиями. В перспективе они развивают способность самостоятельной постановки задач.

2. Умение собрать необходимую информацию в полном объеме, кратко и логично ее представить, производить непрерывную обработку информационного потока, самостоятельно устанавливая приоритетность того или иного ее аспекта, критически оценивать информационный поток, уметь принимать решения в ситуации неполной или недостаточной входной информации.

3. Умение работать в открытой системе обучения, что требует активной позиции учащегося, его индивидуализации одновременно с навыками социализации в сложной системе взаимодействия людей.

4. Наличие конструктивного общения, когда учащийся должен стать сознатель-

ным помощником более младшим школьникам в этом процессе.

5. Креативность – умение думать и создавать новый интеллектуальный продукт, получение удовлетворения от мышления, решения нетиповых задач.

6. Дисциплина мышления – умение длительное время предельно концентрироваться на выполнении задачи.

7. Интуиция – подсознательная оптимизация решения, выбор нужной последовательности шаблонов.

Учащийся с таким набором качеств может быстро и качественно набрать необходимый для выполнения образовательного стандарта уровень, тем более, что навыки он эти приобретал, обучаясь физике, то есть, используя актуальный фактический материал, причем существенную его часть, очищенную от второстепенной информации.

Для развития этих качеств в построении учебного процесса необходимы следующие условия:

1. Взаимосвязанная система основного, дополнительного и дистанционного образования.

2. Динамическая система образования с обратной связью. При этом внимание обращается на динамику роста, а не на уровень знаний.

3. Открытое образовательное пространство.

4. «Погружение» вместо «следования». Непрерывное увеличение самостоятельности учащихся в процессе взаимодействия с образовательным пространством.

5. Осознанный выбор учащимися уровня образования и окружающего сообщества (школы, класса, учителя).

6. Открытая система оценивания, избавленная от субъективности, позволяющая вносить вклад в оценку несколькими независимым преподавателям.

7. Максимум конструктивной коммуникации, позволяющий избежать догматизма.

На основе принципов сформулированной концепции нами создается образова-

тельная система для ее наиболее полной реализации. Каждое из этих условий существенно увеличивает дидактические возможности преподавателя в рамках этой системы, вносит качественные изменения, как в учебный процесс, так и в формирование личности учащегося. Взаимосвязь основного, дополнительного и дистанционного образования, например, позволяет выстроить очень гибкую систему взаимо-

действия с учащимися, с предоставлением им возможности легко перемещаться по «образовательной вертикали», на более высокий или более низкий (что тоже бывает необходимо) уровень.

Схема взаимодействия основного, дополнительного и дистанционного образования выполнена с использованием материалов, представленных в работе Ф.Л.Ратнер [1, с.30].



Рис. 1. Взаимодействие трех видов образования

Традиционная система образования направлена, прежде всего, на конечный результат – выполнение государственного образовательного стандарта и получение высокого результата ЕГЭ. Выполнение этой, безусловно, важной цели становится императивом, подавляющим другие, не менее важные стороны учебно-воспитательного процесса. В нашей концепции основное внимание уделяется именно текущему учебно-воспитательному процессу, его влиянию на учащихся.

В предлагаемой нами образовательной системе основными задачами преподавателя становятся следующие:

1) создание образовательной среды и погружение в нее учащихся;

2) постановка задач, необходимых для развития определенных качеств, а не для усвоения объема знаний (одно из важнейших – умение учиться и действовать самостоятельно);

3) контроль происходящих процессов;

4) активизация деятельности учащихся по определению направления и динамики своего развития и формирование ответственности учащегося за сделанный им выбор [2, с.361-372].

Весьма существенную роль в таком процессе играет контроль обучения. Методика контроля успешности процесса образования и воспитания состоит из следующих компонентов:

1. Контроль получения базовых знаний: устные зачеты и собеседования по теории и блочным домашним заданиям; самостоятельные работы.

2. Контроль формирования специальных знаний и навыков: межлицейские мероприятия, олимпиады, турниры (в том числе, дистанционные), физические «бои».

3. Контроль формирования личностных качеств: внеучебные мероприятия, выездные лагеря, учебная работа в разновозрастных группах.

Особое место при такой постановке образования занимают основополагающие качества, формирующие личность:

1. Объективная система оценивания.

2. Развитие конструктивной коммуникации и профессиональной этики.

3. Информационная культура, критическое восприятие информационного потока.

4. Конструктивное взаимодействие разновозрастных учащихся (и преподавателей), взаимодействие с выпускниками (непрерывность образования).

5. Непрерывное расширение возможностей учащегося по мере его «профессионального роста».

6. Принятие учащимся на себя ответственности за свое образование, осознанный подход к учебному процессу, и, следовательно, ко всему окружению.

7. Развитие настойчивости в достижении целей, в отстаивании своей точки зрения.

Таким образом, предлагаемый подход универсален. Помимо достижения профессиональных компетенций в учебном процессе закладываются навыки и качества, необходимые в интеллектуальной деятельности, а также для эффективного взаимодействия с социумом, развития высококвалифицированной личности.

Большую роль в жизни учащегося играет социализация в научной среде, что особенно важно для одаренных детей. Аспект социализации учащегося на школьном этапе сейчас интенсивно обсуждается,

причем, как нам представляется, весьма односторонне. Сущность этого процесса состоит в сочетании социальной адаптации и социальной автономизации человека [3]. Успешная социализация предполагает баланс между активным приспособлением человека к условиям социальной среды и устойчивостью его в поведении и отношениях, которая позволяет в определенной мере противостоять негативным явлениям общества.

Социальная адаптация приводит к осознанию индивидом потребностей общества, процесс их удовлетворения приводит к повышению оценки данного индивида обществом. Социальная автономизация приводит к индивидуализации и уникальности производимого индивидом воздействия на общество. Возрастает конкурентоспособность индивида, что приводит к повышению его оценки обществом. Таким образом, эти, казалось бы, взаимоисключающие стороны одного явления приводят к одному результату- увеличению ценности индивида для общества, что в гражданском обществе приводит к увеличению его оценки, прежде всего, материальной.

Оба этих процесса в полной мере протекают в научном сообществе. Более того, здесь они наиболее проявляемы. Для высокой конкурентоспособности в научном мире необходима как высокая компетентность, так и оригинальный (уникальный) подход к проблемам, а также высокая самостоятельность, проявляемая в постановке научных целей. Предлагаемая система физического образования направлена на оптимальное развитие учащегося для выполнения исследовательских задач в любой сфере деятельности.

Подготовка специалиста для работы в науке – одна из самых длительных и дорогостоящих образовательных процедур. На школьном этапе такой подготовки в рамках предлагаемой системы делаются следующие шаги:

1. Проводятся предварительный отбор учащихся, обладающих необходимыми спо-

способностями, и оценка этих способностей.

2. Создается образовательная среда, в которой будет плодотворно развиваться их творческий потенциал и способности.

3. Учащиеся знакомятся с научной деятельностью в процессе решения все более усложняющихся задач.

4. Создаются условия для непрерывного перехода к следующему образовательному этапу – обучению в высшей школе.

Заметим, что наиболее важен индивидуальный характер работы с учащимся, имеющим, как правило, свой, неординарный стиль мышления. Существующая образовательная система ориентирована на массовую работу с учащимися. Она плохо приспособлена для выполнения таких работ. Поэтому образовательный процесс должен опираться на специализированные учебные заведения среднего звена, которые мы называем базовыми. В них должно быть поставлено на высокий уровень изучение профильных дисциплин. Поскольку мы занимаемся образовательными работами в области физики, далее все будет описано в применении к физико-математическому профилю.

Выполнению первого пункта программы действий, реализующих данную систему, служат физико-математические олимпиады. Они выявляют школьников, имеющих интерес к интеллектуальной деятельности на достаточно раннем этапе (6-7 класс). В этом возрасте познавательный интерес велик, что позволяет охватить довольно широкий круг детей. Многие из олимпиад для младших школьников служат для концентрации необходимых учащихся в специализированных базовых учебных заведениях, в которых и происходит надстройка следующего образовательного уровня. Нужно сразу заметить, что если учащийся не переходит в базовое учебное заведение, эффективность работы с ним падает многократно, что связано с низким уровнем подготовки в «обычной» школе, и ожидать повышения этого уровня не приходится. Кроме того, популярность высокоуров-

невых заведений и активность родителей приводят к тому, что многие одаренные дети приходят в «базовые» учебные заведения, минуя олимпиады.

Попадая в базовую школу, учащийся сталкивается: 1) с достаточно высоким уровнем преподавания и требований; 2) высоким интеллектуальным уровнем сверстников. Возникают условия для его быстрого интеллектуального развития. Именно здесь выделяется группа детей, способных к быстрому развитию. В этот момент очень удобно включить механизм дополнительного образования, не столь обремененного формальными функциями, как основное. Оно позволяет работать с небольшими группами учащихся, подходя к образованию более индивидуально, выдвигая на первый план общение преподавателя и учащегося.

Методика работы с такой группой включает следующие элементы:

1. Обеспечение высокого качества основного (базового) физического образования. Учебная литература подбирается специально для обеспечения интенсивного обучения, то есть усвоения методов физической науки, а не набора знаний. Все задания требуют определенной доли творческих усилий, поэтому шаблонные задания для «закрепления» навыков исключаются. Творческие способности можно лишь развивать, их нельзя «закреплять».

2. По мере адаптации в этой образовательной системе учащиеся начинают использовать все большие ее возможности. Те, кто легко осваивает базовый курс, начинают подниматься по описанной выше ступенчатой схеме (дополнительные занятия в узких группах, дистанционное образование, индивидуальное образование). Поскольку этот процесс инициируется самими учащимися, они принимают на себя долю ответственности за него, что очень важно для становления личности с высоким уровнем самосознания.

3. Используя возможности открытого образовательного пространства – выбора

учебных пособий и образовательного окружения (преподавателей, соучеников), – учащиеся адаптируют процесс обучения под свои возможности и склад личности. Кроме того, образовательный социум неизмеримо расширяется, самооценка учащегося становится более адекватной.

4. Преподаватель стимулирует положительные тенденции, препятствует отрицательным, а также стабилизирует на определенном уровне нейтральные тенденции, не давая увлечься второстепенным. Таким образом, учащийся находит свое место в системе высокоуровневого физического образования, адекватное своим способностям и уровню своих притязаний.

5. Важную роль играет конструктивная коммуникация как важнейший метод самообучения. Помимо учебных функций, работа с информационными потоками формирует социально активную личность с положительным отношением к окружающему сообществу, оперативно реагирующую и самостоятельную.

6. Открытая система оценивания, представляющая собой объективные, однозначно выработанные правила получения оценки, не зависящие от субъективных взаимоотношений, повышает доверие к системе, а также позволяет одновременно работать нескольким независимым преподавателям.

На основе описанного выше разработаны оригинальные программы и технологии олимпиадной подготовки, а также сама концепция, рассматривающая олимпиады и связанные с ними мероприятия как один из эффективных способов изучения предмета. В ходе практической реализации концепции развивается механизм поиска и привлечения к занятиям одаренных.

Нужно заметить, что далеко не все школьники, проходящие обучение в данной системе, продолжают линию научной подготовки. В то же время предлагаемая система имеет более широкие цели. Известно, что изучение основ точных наук ставит целью развитие аналитического мышле-

ния, используемого во всех областях рациональной деятельности. Необходимость прилагать серьезные усилия в процессе обучения развивает волевые характеристики личности. Этот процесс непрерывно стимулируется соревновательными моментами: олимпиадами и другими формами обучения, связанными с общением учащихся друг с другом. Выходя на более высокий уровень, школьники начинают принимать участие в олимпиадах, турнирах и конференциях всероссийского масштаба. Это приводит к существенному развитию личности, улучшению интеллектуальных взаимоотношений, выходящих за пределы города и региона.

В процессе этой разнообразной деятельности учащиеся непрерывно знакомятся с научной сферой, так как занятия связаны не только с базовыми учебными заведениями, но и учреждениями высшей школы и академическими институтами. Те из учащихся, которые заинтересованы в будущей научной карьере, могут уже на школьном этапе осваивать некоторые методы научного поиска. Нужно заметить, что высшая школа уделяет все большее внимание школьному этапу подготовки своих будущих студентов. Все ВУЗы идут по пути интеграции со своими базовыми учебными заведениями, постепенно подходя к обеспечению непрерывного перехода от средней школы к высшей.

Предложенная нами концепция высокоуровневого физического образования оправдывает себя в лицее им. Лобачевского при КГУ и показывает свою эффективность на современном этапе развития физического образования.

#### Литература

1. Ратнер Ф.Л. Система выявления, отбора, развития и поддержки одаренных за рубежом. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 57 с.
2. Подласый И.П. Педагогика – М.: Высшее образование, 2007. – 540 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.

## О ФОРМИРОВАНИИ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

А.Г.Могилевская

*Ключевое слово:* портфолио.

**В** решении проблемы профессионального становления и самосовершенствования будущего учителя исследователи на первом месте ставят формирование активной жизненной позиции, потребности в саморазвитии и самосовершенствовании. Смещение акцента учебно-воспитательного процесса на самостоятельную работу студентов обуславливает необходимость развития рефлексивных способностей, способствующих адекватному восприятию и пониманию будущим педагогом своих достоинств и недостатков. Значительные возможности для разносторонней характеристики профессионально значимых знаний, умений и личностных качеств студента имеет портфолио.

Портфолио – накопительная оценка, вводится с целью объективного фиксирования индивидуальных учебных достижений. Портфолио, наряду с результатами итоговой аттестации, определяет образовательный рейтинг выпускника и позволяет вступить в конкурсный отбор при поступлении на работу.

Традиционный портфолио представляет собой коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений. Являясь по сути альтернативным по отношению к традиционным формам (тест, экзамен) способом оценивания, портфолио студента позволяет решить две задачи:

1. Проследить индивидуальный прогресс будущего специалиста, достигнутый им в процессе получения образования, без сравнения с другими однокурсниками.

2. Оценить его образовательные, профессиональные и личностные достижения в сравнении с другими выпускниками (или претендентами на работу).

Нами предложена структура портфолио студента педагогического вуза, она состо-

ит из 7 блоков, каждый из которых имеет свою систему ранжирования:

1 блок – профессиональная подготовка, ее качество, наличие опыта работы, квалификационного разряда. Служба в армии, воинское звание.

2 блок – дополнительное образование, наличие, кроме базового образования, дипломов по рабочим профессиям, смежным специальностям и т.д., а также образовательные курсы, пройденные с целью углубления и расширения знаний по определенным дисциплинам (курсы иностранного языка, курсы информатики и т.д.). Курсы могут быть вписаны в портфолио при условии их сертификации.

3 блок – активная научно-методическая деятельность, участие в студенческих или профессиональных смотрах или конкурсах; наличие медалей, грамот, дипломов международного, Российского, республиканского, регионального, вузовского уровней.

4 блок – исследовательская деятельность, наличие Патентов и дипломов об изобретениях и открытиях. Наличие публикаций в Международных, Российских, республиканских региональных, вузовских изданиях.

5 блок – общественная работа а также наличие профессионально значимых интересов и увлечений, членство в клубах, участие в работе студий, кружков, спортивных секций и т.д.

6 блок – включает в себя характеристику профессионально-значимых качеств личности, отношение студента к различным видам деятельности, письменный анализ результатов и рекомендации, представленные работниками системы образования, преподавателями, мастерами производственного обучения, родителями и т.д. на основе анализа конкретной деятельности.

7 блок – коммуникативные качества, взаимоотношения в коллективе, отношения к нему товарищей по учебе, преподавателей, коллег.

Для каждого из блоков нами предложены соответствующие параметры оценивания.

Итоговый балл по портфолио – суммарный балл по блокам. Студент презентует содержание своего «портфолио» в про-

цессе деловой игры «Прием на работу», на установочной конференции по стажерской практике. Он сам несет ответственность за объективность и достоверность сведений, заносимых в портфолио. На презентацию он выходит с комментарием к собственному «портфолио», который должен отражать его собственные подходы в отношении всей совокупности представленных работ.

<b>Блоки</b>	<b>7-10 баллов</b>	<b>4-6 баллов</b>	<b>1-3 балла</b>
<i>1 блок – профессиональная подготовка</i>	высокое качество профессионального образования, наличие опыта работы	высокое качество профессионального образования	наличие профессионального образования
<i>2 блок – дополнительное образование</i>	дипломы по смежным профессиям, специальностям и т.д.	курсы иностранного языка, информатики и т.д.	
<i>3 блок – научно-методическая деятельность</i>	наличие медалей, грамот, дипломов международного и Российского, уровней	наличие медалей, грамот, дипломов республиканского, регионального уровней	участие в конкурсах; наличие грамот вузовского уровня
<i>4 блок – исследовательская деятельность</i>	наличие Патентов и дипломов об изобретениях и открытиях, публикаций в Международных, Российских изданиях	наличие публикаций в Международных, Российских изданиях	наличие публикаций в региональных, вузовских изданиях
<i>5 блок – общественная работа</i>	общественная работа	общественная работа в вузе, наличие профессионально значимых интересов и увлечений	членство в клубах, участие в работе студий, кружков, спортивных секций
<i>6 блок – профессионально-значимые качества</i>	наличие характеристики-рекомендации, представленной на основе анализа конкретной деятельности	наличие характеристики, представленной преподавателями, мастерами производственного обучения, родителями и т.д.	положительная самооценка профессионально-значимых качеств личности
<i>7 блок – коммуникативные качества</i>	прекрасные взаимоотношения в коллективе	хорошие отношения товарищей по учебе, преподавателей, коллег	

Портфолио, отражая результаты индивидуальной образовательной активности выпускника, может служить дополнением к результатам экзаменов, поскольку:

- наиболее полно покрывает дефицит информации об выпускнике;

- демонстрирует уровень индивидуальных возможностей и достижений выпускника, его образовательную активность,

- отражает, в качестве накопительной оценки, устойчивые и долговременные образовательные результаты, компенсируя

эффект случайного успеха или неуспеха в ситуации экзамена. Кроме того, портфолио может служить альтернативой «натаскивания», дающего краткосрочный и поверхностный эффект;

- свидетельствует не только о способностях студента, но и умении их реализовать, о его самоорганизации и коммуникативных навыках (ибо портфолио представляет, наряду с результатами олимпиад, результаты проектно-исследовательской деятельности, социальных практик, творческие работы)

Таким образом, портфолио, являясь формой полного и разностороннего представления выпускника, может использоваться в качестве дополнительной информации о студенте, рассматриваться при собеседовании либо учитываться наряду с результатом экзаменов в качестве составляющей суммарного рейтинга.

Использование портфолио обеспечивает построение планов профессионального самообразования, стимулирует активность студентов в получении дополнительного образования, участия в вузовских, муниципальных, кустовых олимпиадах, конкурсах,

конференциях, социальных практиках и др.

Портфолио отвечает интересам студента вуза и системы профессионального образования и является одним из центральных документов, отражающим в себе развернутую характеристику специалиста. В то же время многие вопросы применения портфолио остаются недостаточно изученными, на сегодняшний день остается актуальным:

- Разработка механизмов, обеспечивающих достоверность портфолио выпускника вуза, прозрачность его наполнения и результатов оценивания. Разработка единых критериев для различных образовательных учреждений и способов оценивания проектной, творческой, исследовательской деятельности, социальной активности, лидерских качеств и коммуникативных умений.

- Организация структур и служб, осуществляющих контроль и координацию работы с портфолио и отвечающих за разработку показателей и критериев его оценки.

- Начало диалога в вузовском сообществе по вопросам учёта портфолио при приеме выпускников на работу. ■

## РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Л.А.Каримова

*Ключевые слова:* содержание обучения, цель обучения иностранным языкам, коммуникативная компетенция, модуль.

**Д**ля успешного осуществления обучения как важного средства развития и формирования личности необходимо определить: чему надо учить студентов, чем они должны овладеть в процессе учебной работы.

В XXI веке процессы глобализации и интеграции предполагают поиск новых подходов к организации образовательного процесса в высших учебных заведениях. Интеграционные процессы в образовании

во многом определяют современное состояние обучения иностранным языкам, определяют его содержание. В связи с этим изучение содержания обучения иностранным языкам становится особенно актуальным.

Необходимо отметить, что под содержанием обучения обычно подразумевается учебная информация, комплекс заданий и упражнений, обеспечивающий в совокупности усвоение определённой системы знаний, практических умений и навыков,

а также формирование профессионально важных качеств личности.

Поскольку содержание обучения любому предмету определяется, в первую очередь, целевыми установками, которые ставятся обществом на каждом этапе его социально-экономического и культурного развития, мы считаем целесообразным остановиться на современной трактовке целей обучения иностранным языкам.

Цель обучения иностранным языкам в высшей школе предусматривает как практическое овладение изучаемым языком, так и развитие личности студента, способной жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, интегрироваться в мировое сообщество. Эта способность формируется в ходе овладения студентами различными типами компетенций: коммуникативной, лингвистической, лингвострановедческой, методической, находящихся во взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопроникновении [2, с.31].

Коммуникативная компетенция трактуется как способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой и коммуникативным намерением. Лингвистическая компетенция складывается из знания о системе языка и правилах оперирования языковыми знаниями в речевой деятельности. Лингвострановедческая компетенция базируется на знании правил речевого и не речевого поведения в определённых стандартных ситуациях, на знании национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и на умениях осуществлять своё речевое поведение в соответствии с этими знаниями. Под методической компетенцией понимается способность студента строить работу по овладению иностранным языком осознанно, экономно, творчески и целенаправленно [2, с.32].

Ориентация на конечный результат обучения, проявляющийся в определённых тапах и уровнях компетенций, диктует не-

обходимость говорить о многокомпонентности содержания обучения.

Следовательно, содержание учебного предмета «иностранный язык» включает в себя:

- сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развёртывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал;

- языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования им;

- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения и познания;

- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, определённое количество этикетных форм речи и умение ими пользоваться в различных сферах речевого общения;

- общие учебные умения, рациональные приёмы умственного труда, обеспечивающие культуру учебно-познавательной деятельности студентов по усвоению иностранного языка и по самосовершенствованию в нём [2, с.32].

Методическая организация отобранного материала должна:

- характеризоваться некоторой избыточностью, чтобы создать реальные условия для реализации дифференцированного и индивидуального подхода к студентам с учётом их потребностей, склонностей и т.д.

- стимулировать субъектную позицию студентов через организацию проблемной подачи материала, поощрение студентов к самостоятельным выводам, поиску личностно-значимой информации;

- способствовать развитию потребности в непрерывном самообразовании, в саморазвитии, самоопределении, самореализации, самооценке [1, с.5].

Так как планируемый результат обучения – достижение выпускниками функциональной грамотности во владении иностранными языками, то есть реальное

рабочее владение им, достижение, как минимум, порогового уровня обученности (Threshold Level), принятого Советом Европы. Однако, учитывая неодинаковые потребности, способности и возможности студентов, их различные планы на будущее, лично-ориентированная парадигма допускает разные уровни обученности: базовый уровень, профильный уровень. Выбор уровня обученности – за студентом. Следовательно, он включается в процесс целеполагания [1, с.4].

В последние десятилетия выявился новый аспект образовательной политики, связанный с развивающимся процессом экономической, социальной и культурной интеграции. В нём находит выражение характерная для современного мира объективная тенденция к интернационализации мира, к сближению стран и народов, к совместному решению глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки.

Интеграция осуществляется главным образом в масштабах геополитических регионов, объединяющих страны со сходными условиями исторического развития и более или менее аналогичной социально-экономической структурой.

Высшее образование является важнейшим социальным институтом, функционирующим с целью удовлетворения общественных потребностей, и потому живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Рост международной открытости национальных культур, основные мировые тенденции развития человеческой цивилизации своеобразно преломляются в системе образования.

Начавшийся с присоединения России к Болонской декларации процесс интеграции российской и европейской систем образования является одним из важных элементов формируемого пространства. В настоящее время Минобрнауки России совместно с Евросоюзом формирует «Общее пространство Россия – ЕС в области науки и образования» [5, с.68].

Одним из пунктов Проекта Плана мероприятий было намечено внедрение модульных технологий построения образовательных программ в высшем профессиональном образовании и создание экспериментальных площадок.

Рождение идеи модульного обучения связано с именами В. Coldschmid, V.L. Coldschmid, S.N. Postlethwait, I.D. Russell, которые создали и разработали концепцию единиц содержания обучения, согласно которой небольшую, логически завершённую часть учебного материала можно считать независимой темой и свободно включать в программу занятий.

В модульно-рейтинговой технологии основной акцент сделан на виды и структуру модульных программ (укрупнений блоков теоретического материала с постепенным переводом циклов познания в средства деятельности), рейтинговые системы оценки усвоения.

Основным понятием данной технологии обучения является понятие «модуль». **Модуль – это логически завершённая часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов.** Основой для формирования модуля служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Но, в отличие от темы, в модуле всё измеряется, всё оценивается: задание, работа, посещение студентами занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень студентов. В модуле чётко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый [6, с.215].

Главным достоинством модульной технологии обучения являются: возможность максимально индивидуализировать обучение за счёт использования индивидуальных заданий и самостоятельной работы; возможность для каждого студента обучаться в личном темпе; активизация самостоятельной работы обучаемого над индивидуальным заданием.

В модульном обучении всё заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения.

Модульная технология обучения – это такая организация учебного процесса, при которой преподаватель координирует самостоятельную учебную деятельность студентов по овладению знаниями, умениями и навыками на основе индивидуальной программы, структура и функционирование которой обеспечивается целостностью и взаимосвязанностью всех её компонентов. Э.Г.Кузнецова выделяет следующие компоненты модульных программ:

Программно-целевой компонент определяет цели, поставленные перед студентом в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык».

Теоретико-практический компонент состоит из нескольких модулей, каждый из которых включает теоретический материал, изложенный с учётом принципов отбора содержания и практической части, состоящей из системы практических заданий. Практические задания составляются на разных уровнях сложности.

Организационно-методический компонент предусматривает управление познавательной деятельностью студентов с помощью методических указаний.

Контрольно-оценочный компонент включает оценку результатов учебной деятельности.

Все указанные компоненты целостно взаимосвязаны во всех модулях учебной программы, так как они необходимы для достижения комплексной дидактической цели [4, с.10].

К специфическим принципам модульного обучения относят:

1. Принцип модульности, заключающейся в индивидуализации обучения, кото-

рый обеспечивает вариативность содержания и способов его усвоения в зависимости от уровня базовой подготовки студентов.

2. Принцип структурирования содержания обучения, предполагающий деление учебного материала в рамках модуля на структурные элементы, перед каждым из которых ставится вполне определённая дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объёме, обеспечивающем его достижение.

3. Принцип гибкости, являющийся стержневой характеристикой технологии модульного обучения, означает способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям. Гибкость затрагивает содержательный и технологический аспекты учебного процесса. Учебный процесс, регламентируемый модульным учебным планом, может быть изменён путём перемены количества, структуры и последовательности освоения модулей (структурная гибкость).

Содержательная гибкость отражается в дифференциации содержания обучения, технологическая гибкость заключается в вариативности технологий обучения, мобильности контроля и оценки.

4. Принцип паритетности, при котором одним из факторов, определяющих успешность изучения модуля, является сотрудничество между педагогом, выступающим в роли консультанта, и студента, самостоятельно усваивающего учебный материал модуля.

5. Принцип оперативности, предполагающий необходимость организации системы оперативной обратной связи в учебном процессе с целью своевременного контроля, коррекции и оценки успеваемости изучения модуля.

Доминирующими принципами отбора содержания обучения являются:

– принцип гуманизации и гуманитаризации содержания образования, означающий более полное удовлетворение познавательных и духовных потребностей студентов,

создание условий для активного освоения студентами общечеловеческой культуры, расширение возможности участия студентов в управлении своим обучением;

– принцип вариативности, позволяющий сочетать инвариантный компонент содержания обучения с большим набором элективных компонентов;

– принцип проблемности, означающий наличие в содержании проблем и задач, активизирующих познавательную деятельность студентов. Данный принцип не исключает необходимости использования сообщающе-объяснительных способов изложения нового материала, но, зная о большой роли проблемного обучения, преподаватель должен придавать ему проблемный характер. Желательно, чтобы материал готовил студента к жизни в условиях быстро меняющегося, всё более взаимосвязанного мира, нарастающих глобальных проблем и кризисов, пониманию и восприятию себя как частицы взаимосвязанного мира;

– принцип индивидуализации и дифференциации;

– принцип фундаментализации и профессионализации, подразумевающий установление междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстаёт не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения студентов методами добытия новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков;

– принцип учёта интеграции содержательной и процессуальной сторон обучения означает, что при отборе содержания обучения необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, связанные с ним действия.

Доминирующими принципами *структурирования* содержания обучения являются:

– принцип модульности;

– принцип системности;

– принцип гибкости;

– принцип структурного единства содержания обучения, предполагающий согласованность таких составляющих, как

теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность преподавателя, деятельность студента.

*Специфическими* принципами отбора содержания обучения иностранным языком на блочно-модульной основе являются:

– аутентичность текстового материала;

– использование лингвострановедческого материала, который обеспечивает знание правил речевого и неречевого поведения в определённых стандартных ситуациях;

– коммуникативность, предполагающая наличие тем и ситуаций, с целью формировать и развить способность студентов понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией;

– интегративность, предполагающая сочетание различных видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма);

– принцип проведения аналогии с родным языком.

Практическое воплощение модульной технологии обучения позволяет реализовать её следующие функции: диагностирующую, контролирующую, сообщающую, системобразующую, направляющую, мотивационную, обучающую, деятельностьную.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очерёдность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля.

Присоединение России к Болонскому процессу даёт новый импульс модернизации образования в аспекте совершенствования форм образовательного процесса, перестройки стандартов, учебных планов и программ и их гармонизация с европейскими аналогами. Существенной модернизации требуют дисциплины языкового цикла, которые должны давать реальную языковую подготовку, необходимую студентам в профессиональной деятельности.

Структурирование содержания обучения на блочно-модульной основе может успешно применяться в обучении иностранному языку. Например, использование групповых, парных или индивидуальных проектов может применяться на основе блочно-модульного обучения.

На базе Бугульминского филиала КГТУ нами был разработан модуль индивидуального/парного проекта-анализа для студентов II курса социально-экономического факультета.

Проектная деятельность как одна из форм учебной деятельности способна, по мнению современных отечественных и зарубежных дидактов, сделать учебный процесс для студента лично-значимым, в котором он может полностью раскрыть

свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность.

Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую студентами работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Новизна подхода в том, что студентам даётся возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия [3, с.10].

Данный модуль подразделяется на 10 блоков. Каждый блок оценивается в 10 баллов. Наглядно работа с данным модулем может быть представлена в виде таблицы.

Таблица

Модуль индивидуального/парного проекта-анализа		Кол-во баллов
Блок 1	Определение темы, наличие аппарата исследования	10
Блок 2	Работа с лексическим материалом по теме	10
Блок 3	Изучение и практическое использование грамматических явлений	10
Блок 4	Экспериментальная работа	10
Блок 5	Самооценка и анализ результатов исследования	10
Блок 6	Наличие наглядности	10
Блок 7	Использование отечественной и зарубежной литературы, дополнительных информационных источников	10
Блок 8	Посещение индивидуальных консультаций	10
Блок 9	Оформление результатов проектирования в письменном виде	10
Блок 10	Презентация проекта	10

Студенты заранее знакомятся со всеми блоками данного модуля и составляют индивидуальный график работы, согласуя его с преподавателем. Работа над каждым блоком тщательно контролируется преподавателем. Осуществление контроля и консультирование со стороны преподавателя позволяет студенту самостоятельно и систематически работать над проектом. Отслеживая деятельность студента на всех этапах обучения, преподаватель имеет возможность выявить как сильные, так и слабые стороны в обучении иностранному

языку каждого студента и корректировать свою деятельность в отношении отдельного студента. Работа над данным модулем рассчитана примерно на пятьдесят часов внеаудиторной работы и выполняется в течение семестра. Каждый студент работает в индивидуальном темпе. Максимальное число консультаций – 10, но более 50% студентов требовалось не более 5 консультаций.

Новизна исследования заключена в следующем: нами охарактеризовано содержание обучения иностранным языкам

студентов неязыковых вузов, представленное разнообразием учебных модульных программ, определены доминирующие принципы его отбора и структурирования; определены специфические принципы отбора содержания обучения иностранным языкам на блочно-модульной основе.

Следовательно, провозглашая курс на интеграцию в сфере образования, участники Болонских соглашений вместе с тем со всей определённой выказались за сохранение культурного и языкового разнообразия, специфики национальных систем образования, автономии учебных заведений. В этом аспекте наиболее рациональным выступает блочно-модульный подход к обучению, позволяющий выделить конкретный «носитель» содержания обучения, обеспечивающий гибкость системы профессионального образования, адаптацию к изменяющимся социально-экономическим условиям. Модульная система обучения позволяет гибко и оперативно реагировать на потребности общества; удовлетворить запросы личности, касающиеся организации и ведения образовательного процесса.

Мобильность студентов является фундаментом для установления общеевропейского пространства высшего образования. В связи с этим, к структурированию содержания обучения на блочно-модульной основе целесообразно привлекать студентов. Модульно-рейтинговая технология даёт студентам возможность выбирать свою образовательную траекторию и свой

темп обучения. Участие студентов в составлении учебных модулей возможно как на отдельный семестр, так и на весь курс обучения. Следовательно, использование блочно-модульной технологии в обучении иностранным языкам способствует активному участию всех партнёров Болонского процесса и тем самым обеспечивает ему долгосрочный успех.

#### Литература

1. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 2-6.
2. Гальскова Н.Д., Соловцова Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 31-36.
3. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
4. Кузнецова Э.Г. Проектирование и реализация задачно-модульной технологии обучения в системе заочного образования ССУЗа: автореф. ... канд. пед. наук. – Казань: Информационно-изд. центр ИСПО РАО. – 16 с.
5. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации // Официальные документы в образовании. – М., 2005. – № 13. – С. 67-83.
6. Радугин А.А. Педагогика. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Центр, 2002. – 272 с.

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ОБ ОБРАЗОВАНИИ

**В.Е.Сараев**

*Ключевые слова:* правовая компетентность, компетентность руководителя, образовательное учреждение, самообразование, квалификация, образование через жизнь.

**Н**а современном этапе развития общества успех большинства преобразований, в том числе социально-экономических реформ, во многом определяется уровнем образования граждан, степенью их готовности к жизни в постоянно меняющихся условиях.

Образование, определенное Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании» как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [1], нуждается в обязательном правовом регулировании, так как все субъекты образовательного процесса наделяются соответствующими правами и обязанностями в данной сфере.

По данным Государственного университета – Высшей школы экономики сегодня на территории России действует 43 федеральных закона, так или иначе регулирующих правоотношения в сфере образования. Кроме этого действует более 50 нормативных правовых актов, принятых Правительством России, и более 80 нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти в сфере образования [2, с.18-22].

Все это стало следствием кардинального изменения целей общеобразовательных учреждений, сменой социальных потребностей, возросшими требованиями обще-

ства к системе образования и привело к внутренней противоречивости, непоследовательности, часто простому дублированию правовых норм в системе нормативных правовых актов разного уровня.

При этом, как отмечается в рекомендациях круглого стола «Перспективы формирования нового образовательного законодательства», прошедшего 24.10.2007г. в Москве в МГУ им. М.В.Ломоносова, «многочисленность, отчасти бессистемность и противоречивость сложившейся системы источников образовательного права резко снижают эффективность государственного регулирования образовательных отношений, приводят к искажению наиболее значимых целей образовательной деятельности, к утрате единства образовательной системы и ослаблению государственного влияния на процессы, происходящие в сфере образования» [3, с.33-36].

В сложившейся ситуации, при постоянном изменении и развитии рынка образовательных услуг возникает необходимость разработки интегрированного Федерального закона «Об образовании» и подготовки проекта федерального закона о внесении изменений в действующие федеральные законодательные акты, обеспечивающие функционирование и развитие системы образования.

Однако наивно полагать, что принятие нового модифицированного закона об образовании снимет все или хотя бы многие вопросы, возникающие в процессе реализации гражданами права на образование.

Воплощением в жизнь принятых нормативных актов во все времена, в первую очередь, были призваны заниматься профессиональные управленцы образования. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны [4]. При этом возникает серьёзная проблема обеспечения процессов модернизации российского образования специалистами с высоким уровнем юридических знаний, выявляется проблема необеспеченности кадровыми ресурсами. В Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы указано, что низкая квалификация значительной части административно-управленческого персонала не позволяет осуществлять развитие системы образования на основании внедрения эффективных форм и технологий организации и управления [5]. Данную проблему частично возможно решить за счет формирования правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения, которая выступает как специфическая характеристика личности руководителя школы, выраженная в единстве его педагогических, психологических, юридических и менеджерских теоретических знаний, практической подготовленности, способности и готовности осуществлять разнообразные виды своей профессиональной деятельности, которые удовлетворяют заданным требованиям обеспечения образовательного процесса в школе, обеспечивают необходимый уровень соблюдения интересов всех субъектов образовательного процесса.

В связи с этим, одним из важных и существенных направлений работы в данный

период времени становится формирование правовой компетентности руководителей общеобразовательных учреждений, основу которой составляет правовая компетентность как система знаний и понимания права, а также выработка алгоритма правомерных действий в соответствии с ними при решении повседневных вопросов образовательной практики. Правовая компетентность руководителя общеобразовательного учреждения приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением новых и многообразных форм предъявления и преобразования информации, с возрастающим уровнем тех запросов, которые предъявляют к нему обучающиеся, их родители, работники образовательного учреждения, общество и государство в целом.

При этом важно отметить, что требования, предъявляемые разными субъектами образовательного процесса по отношению к руководителю образовательного учреждения, различны по объёму и опираются на разные нормативные акты. Учитывая, что сегодня в сфере образования действуют нормативные акты, во многом существенно противоречащие друг другу, то задача руководителя общеобразовательного учреждения по их соблюдению становится всё более проблематичной. Кроме того, следует учитывать, что компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность руководителя как таковую, а умение решать на месте правовые проблемы как при оказании образовательных услуг, так и в процессе хозяйственной деятельности учреждения. По большому счёту, руководителя нельзя обучить правовой компетентности, компетентным он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в процессе управления общеобразовательным учреждением, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю и не противоречат действующему законодательству.

Таким образом, перед системой повышения квалификации работников образования актуализируется задача – изменения подходов к повышению квалификации, предполагающих овладение руководителями общеобразовательными учреждениями умениями, позволяющими им действовать эффективно в различных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причем особое значение в процессе повышения квалификации необходимо придавать практическим умениям, позволяющим действовать в новых, неопределённых, проблемных ситуациях, для которых нельзя наработать заранее соответствующих стандартных средств и алгоритмов действий.

Важно подчеркнуть, что управление общеобразовательным учреждением предполагает наличие интереса, предрасположенности к данному виду деятельности, но, вместе с тем, и достаточного уровня подготовленности, компетентности по правовым вопросам в сфере образования и хозяйственной работе. По наиболее распространённому определению компетентность (*competentia* – принадлежность по праву) – характеристика обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области [6, с.317]. Существует и другое определение понятия компетентности как «меры соответствия знаний, умений и опыта лиц определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем» [7, с.237]. В любом случае большинство авторов указывают, что под компетентностью следует понимать не простую суммарную совокупность, а целостную систему личностно-осмысленных знаний, умений и принятых способов действий, направленных на применение их для достижения установленных заранее компетенций. При этом подчеркивается, что компетентность – это опыт успешного осуществления деятельности по выполне-

нию определенной компетенции. В любом случае, как компетенция, так и компетентность рассматриваются как результат развития личности в процессе образования и самообразования.

Нами под компетентностью руководителя общеобразовательного учреждения предлагается понимать не только высокий уровень профессионализма, точность и совершенство исполнения заранее определённых операций, но и умение ориентироваться в постоянно возрастающем потоке правовой информации, умении справляться с возникающими в процессе хозяйственной и образовательной практики проблемами, искать и корректно использовать недостающие правовые знания при предоставлении образовательных услуг.

Сложность формирования правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения обусловлена отчасти необходимостью формирования понятийного аппарата, введения в повседневную лексику специфических юридических терминов. Данная работа необходима уже потому, что язык изначально многозначен. Это качество языка объективно создаёт проблему истолкования норм права. Именно поэтому необходимо прививать корректное обращение с формулированием правовых норм, максимально стараться исключить неоднозначность толкования тех или иных юридических терминов в правоприменительной практике. Усвоение специальных терминов должно не только обогащать понятийную сферу мышления руководителя общеобразовательного учреждения, но и влиять в итоге на становление его правовой компетентности в целом. Формирование понятийного аппарата не возможно без активного включения руководителя общеобразовательного учреждения в процесс самообразования, чтения специальной литературы, юридических журналов и справочников. К сожалению, следует признать, что уровень подачи материала некоторых изданий не всегда соответствует общепринятой терминологии, не

только юридической, но и педагогической, и психологической.

Важной задачей для системы повышения квалификации при работе с руководителями общеобразовательных учреждений становится смена приоритетов при преподавании учебных дисциплин. Анализ имеющихся методик преподавания правовых дисциплин руководителям общеобразовательных учреждений в системе послевузовского профессионального образования показывает, что практико-ориентированные курсы зачастую подменяются изложением содержания различных отраслей права, не затрагивая при этом проблем правового регулирования социальных отношений в сфере образования, характеристики правового статуса субъектов образовательной деятельности, как особого вида правоотношений. В профессиональной деятельности руководитель общеобразовательного учреждения зачастую одновременно решает многообразные профессиональные задачи. Одни из них можно заранее прогнозировать, другие возникают внезапно. Создание условий для наиболее продуктивного их решения требует овладения руководителями образовательных учреждений технологическими приемами, обогащающими профессиональную деятельность конкретными множественными способами действий, направленных на организацию учебно-воспитательного процесса. Всё это возможно только в том случае, когда в процессе повышения квалификации будут органично сочетаться теоретические знания с практическим опытом деятельности руководителя на основе использования исследовательских, проектных, диалоговых форм курсовой подготовки, а сама курсовая подготовка будет рассматриваться как процесс уровневого освоения слушателями знаний, отношений и опыта практической деятельности.

Одним из важных факторов успешного формирования правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в современных условиях явля-

ется постоянное сотрудничество общеобразовательных учреждений и учреждений системы повышения квалификации. При этом система повышения квалификации должна сосредоточиться на воспитании личности руководителя, желающей учиться всю жизнь, на предоставлении ресурсов обучения и общей оценке его результатов. Формирование компетентности, особенно правовой, невозможно без стремления руководителей общеобразовательных учреждений к постоянному самосовершенствованию и самообразованию.

В заключение необходимо отметить, что особое значение сегодня приобретает возможность развития гибкой и многофункциональной системы повышения квалификации. Предложенные формы формирования правовой компетентности в системе повышения квалификации необходимо постоянно совершенствовать, дополнять и развивать в связи с активным внедрением в практику деятельности общеобразовательных учреждений достижений научно-технического прогресса, очевидным ускорением темпов развития общества, смены его цивилизационных основ. Система непрерывной правовой подготовки в итоге должна перейти от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь».

#### Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федерального закона от 13.01.1996г. № 12-ФЗ // Российская газета. – № 13. – 23.01.1996.
2. Перечень законодательных актов Российской Федерации, регулирующих отношения в сфере образования // Официальные документы в образовании. – 2007. – № 34.
3. Перспективы формирования нового образовательного законодательства. Рекомендации круглого стола // Официальные документы в образовании. – 2007. – № 34.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-р.

5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 10.

6. Словарь иностранных слов п.р. И.В.Лёхина и проф. Ф.Н.Петрова // Государственное издатель-

ство иностранных и национальных словарей. – М., 1949.

7. Педагогика: Большая современная энциклопедия // сост. Е.С.Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2005.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

**Л.Ф.Ключникова**

*Ключевые слова:* «компетентность», «компетентный», «коммуникация», «коммуникативная компетентность».

**П**еред страной стоит необходимость в формировании коммуникативно-компетентных специалистов: образованных, коммуникабельных, предприимчивых, ответственных, нравственных, способных к сотрудничеству, владеющих культурой делового общения, готовых содействовать налаживанию межкультурных связей, с уважением относящимся к духовным ценностям других культур.

Вариативные подходы к понятию коммуникативная компетентность можно разделить на две группы.

К первой группе относятся определения коммуникативной компетентности таких учёных как А.Б.Борисов, М.В.Коломенская, О.А.Молокова, Е.И.Пассов, В.М.Филатова, А.Н.Щукин, которые рассматривают данную категорию как, прежде всего, совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения в определённом круге межличностных отношений.

Во вторую группу объединены точки зрения таких специалистов как В.П.Зинченко, Г.М.Каджаспирова, А.Ю.Каджаспиров, Б.Г.Мещерякова, П.И.Пидкасистый, которые при определении коммуникативной компетенции акцентируют своё внимание на активности личности, её коммуникативном потенциале, необходимых для реализации общения.

Таким образом, коммуникативная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков личности, необходимых для осуществления речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения.

Опираясь на мнение специалистов (Б.В.Беляев, И.Л.Бим, И.А.Зимняя, Е.И.Пассов, Л.В.Щерба, А.Н.Щукин) и результаты исследования, мы предлагаем в структуре коммуникативной компетентности выделить следующие составляющие:

1. Лингвистическая (языковая) компетентность, под которой понимается совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.

2. Речевая компетентность, означающая знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений. Она означает также способность пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетентности некоторые исследователи называют также социолингвистичес-

кой, стремясь этим подчеркнуть присущее обладателю такой компетентности умение выбрать нужные лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего.

3. Социокультурная компетентность, подразумевающая знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Сформированность такой компетентности на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и в конечном счете способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности».

4. Социальная компетентность, проявляющаяся в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией. Этот вид компетентности называют также прагматической компетентностью, желая подчеркнуть присущее владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

5. Стратегическая (компенсаторная) компетентность, под которой понимается компетентность, с помощью которой обучающийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение ею дает возможность: при чтении: а) предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге; б) догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении незнакомого сло-

ва по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.); при слушании: а) догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например попросить повторить сказанное); при говорении: а) упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения б) внести в свою речь поправки, используя выражения типа «Простите, я скажу это другому» и другие.

6. Дискурсивная компетентность (от фр. *discours* – речь), означающая знание, способности обучающегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста. Понятие дискурс означает связный текст, сверхфразовое единство. Различие же между текстом и дискурсом состоит в следующем. Если под текстом понимается некая абстрактно-формальная конструкция, то под дискурсом – тексты, порождаемые в результате общения. Следовательно, дискурс является таким речевым произведением, которое наряду с лингвистическими характеристиками обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения. Дискурсивная компетентность подразумевает знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способность порождать дискурсы в процессе общения. Наиболее употребительные типы дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения – доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.

7. Предметная компетентность, означающая умение ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности. Для будущего преподавателя языка исключительно важное значение имеет также профессиональная компетентность, приобретаемая в ходе обучения. Она обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и включает: а) знания из области дидактики, методики, психологии,

лингвистики и других наук, значимых для профессиональной деятельности педагога; б) умение организовывать учебную деятельность студентов и управлять такой деятельностью; в) умение владеть коммуникативной компетенцией, максимально близкой к уровню носителей языка; г) личностные качества, обеспечивающие эффективность педагогического труда (требовательность, вежливость, ответственность и др.). Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетентности, обеспечивающей возможность пользоваться языком в устной и письменной формах в различных ситуациях общения.

Таким образом, в состав коммуникативной компетентности входят следующие компоненты: лингвистическая, социолингвистическая (речевая), дискурсивная, стратегическая, социальная, социокультурная, предметная, профессиональная.

Анализ специальной литературы (И.Ф.Жаев, И.Ф.Комков, Е.Ш.Пассов, В.А.Сластенин, Л.В.Щерба, Е.Н.Шиянов), опыт работы автора показали, что формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения может быть на основе следующих принципов:

1. Принцип индивидуализации. Коммуникативная компетентность прежде всего проявляется в индивидуальности каждого учащегося. Ведь любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: личным опытом, контекстом деятельности. Коммуникативное обучение предполагает учет всех этих характеристик студентов, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т. д. Учет индивидуально-психологических особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта

а) способностей к усвоению языка (вид памяти, уровень фонематического слуха, способности к обобщению и др.); б) умений выполнять те или иные виды деятельности, т.е. умений учиться (более высокий уровень умения обеспечивает большую готовность к активному включению в деятельность); в) личностных свойств по интересам, мировоззрению, положению в коллективе обучающихся; г) общих интеллектуальных способностей (унаследованных и приобретенных); д) свойственных ему предпочтений при сборе информации (зрительные, слуховые, моторные); е) доминирующего характера полушарий головного мозга (левое – склонность к анализу, правое – склонность к синтезу); ж) чувствительности к окружающей среде (шум, свет, комфортность условий обучения): з) аффективного типа в учебном процессе (беспокойство, терпимость).

2. Принцип речевой направленности. Коммуникативная компетентность проявляется в речевой направленности процесса обучения. Она заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком. Прежде всего это касается упражнений. Ведь именно в них (на их основе) создаются необходимые условия обучения. Чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно полезнее.

Все упражнения должны быть такими, в которых у студента есть определенная речевая задача, и им осуществляется целенаправленное речевое воздействие на собеседника. Это либо условно-речевые, либо речевые упражнения. Проблема, таким образом, сводится не к организации учебных диалогов, а к установлению речевого партнерства. Принцип речевой направленности предполагает: а) коммуникативное поведение преподавателя, который вовлекает обучающихся в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения; б) использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения;

в) направленность произвольного внимания обучающихся на цель и содержание высказывания и в меньшей степени – на его форму. Зимняя И.А. первое, на что обращает внимание, это то, что речевая деятельность может рассматриваться как самостоятельный вид человеческой деятельности. Основными видами речевой деятельности, как известно, являются говорение, слушание, чтение, письмо, думание [8, с.73-74].

3. Принцип функциональности. Коммуникативная компетентность проявляется в функциональности обучения. Функциональность прежде всего определяет методику работы по усвоению лексической и грамматической сторон говорения. Каждому преподавателю хорошо известен факт, когда студенты, зная слова, умея образовывать ту или иную грамматическую форму, оказываются не в состоянии использовать все это в процессе общения. Причина кроется в стратегии обучения, согласно которой слова сначала заучиваются, а грамматическая форма «затренировывается» в отрыве от речевых функций, а затем организуется их использование в говорении. В результате слово или грамматическая форма не ассоциируется с речевой задачей (функцией) и затем, при необходимости выполнения говорящим этой функции в общении, не вызывается из памяти. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, на основе ее выполнения: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию, а в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы [14, с.12]. Принцип функциональности означает так же и функциональное использование знаний, правил-инструкций, которые сообщаются обучающемуся при выполнении упражнений не в полном объеме и не сразу, а только в таких количествах и в тех местах автоматизации, которые бы обеспечивали

профилактику ошибок и овладение материалом. Принципиально важным проявлением функциональности является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста. В качестве единицы отбора речевых актов выступает речевая интенция говорящего и слушающего, которая содержательно организует и регулирует их речевое поведение. Способность обучающегося реализовать интенции разного вида (контактоустанавливающие, регулирующие, информативные, оценочные и др.) является важной особенностью занятий в рамках коммуникативной методики и отражает функциональный подход к отбору и представлению учебного материала на занятиях.

4. Принцип ситуативности обучения. Ситуативность обучения предполагает обучение на основе ситуаций. Особенность принципа проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации (отсюда название метода). Это обстоятельство определяет предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых тем, интенций и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся, коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий. Лингвистическая концепция метода базируется на идеях коммуникативной лингвистики. Интерес к этому направлению современного языкознания означает известный пересмотр отношения к популярному в 1950–60-е гг. структурализму, оказавшему значительное влияние на отбор единиц языка и способы их закрепления в речи в рамках аудиовизуального и ряда других методов. Е.И.Пассов, обосновал данный принцип в ряде публикаций. В основу метода положены идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития индивидуальности в диалоге культур.

Последняя определяет конечную цель обучения иностранному языку – овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Первоначально метод предназначался для обучения говорению. Впоследствии сфера его применения расширилась на все виды устной и письменной коммуникации, включая и практику в переводческой деятельности.

5. Принцип постоянной новизны обучения. Новизна процесса обучения проявляется в различных компонентах урока. Это прежде всего новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т.д.), это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации урока (его видов, форм), и разнообразие приемов работы.

Новизна определяет такую стратегию обучения, согласно которой один и тот же материал (текст, например) никогда не предъявляется дважды в одних и тех же целях. Новизна – это постоянное комбинирование материала, которое в конечном счете исключает произвольное заучивание (диалогов, высказываний, текстов), наносящее огромный вред обучению общения, и обеспечивает продуктивность говорения. С целью увеличения продуктивности говорения преподаватель использует языковые и неязыковые знаки. Из анализа И.Ф.Комкова язык представляет собой важнейшее средство человеческого общения. Он является наиболее точным средством выражения и передачи мыслей и чувств людей. Однако было бы неправильным совершенное игнорирование других средств общения – жестов, мимики, телодвижений. Языковые знаки можно изучать с самых различных сторон, исследовать самые разнообразные их свойства. С точки зрения важности для теории и практики преподавания иностранных языков выделяются две проблемы: а) единство формы и содержания знака; б) механизм комбинирования (порождения) знаков [7, с.17].

6. Принцип проблемности обучения. Способ организации и представления учебного материала. В соответствии с этим принципом материал обучения должен представлять интерес для учащихся, соответствовать их возрасту и служить основанием для решения коммуникативных задач путем вовлечения учащихся в обсуждение содержания текстов и проблем общения. Коммуникативная задача, будучи производной от педагогической задачи и являясь ее фоном, имеет те же этапы решения, что и последняя: анализ ситуации, перебор вариантов и выбор из них оптимального, коммуникативное взаимодействие и анализ его результатов.

Так, например, при возникновении задачи объяснения нового материала педагог анализирует педагогическую ситуацию, перебирает возможные варианты объяснения, избирает оптимальные методы и затем осуществляет педагогическое действие. На всех этапах решения педагогической задачи педагог использует адекватную им технологию общения, с помощью которой организуется педагогическое взаимодействие.

Внедрение коммуникативности предполагает учет индивидуальности студента, проявляется в речевой направленности процесса обучения, в функциональности обучения, что определяет прежде всего методику работы по усвоению лексической и грамматической сторон говорения, предполагает ситуативность обучения, означает постоянную новизну процесса обучения.

### Литература

- 1 *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учебное пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
- 2 *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
- 3 *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – С.39.
- 4 *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык», 1988. – 256 с.

5. *Борисов А.Б.* Большой экономический словарь. Издание 2-е переработанное и дополненное. – М.: Книжный мир, 2006. – 860 с.
6. *Де Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики. – М., 1933. – С.38.
7. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С.51.
8. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 244 с.
9. *Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г.* Психологический словарь. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
10. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. – М., Academia, 2000.
11. *Комков И.Ф.* Коммуникация и обучение иностранным языкам. Республиканские межведомственные сборники. – Минск: Высшая школа, 1970. – С.12-24.
12. *Нечаева И.В.* Словарь иностранных слов: 4000 единиц / И.В.Нечаева. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 538 с.
13. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Русский язык. – 815 с.
14. *Пассов Е.И.* Коммуникативность обучения – в практику школы: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1985.
15. *Лидкасистый П.И.* Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: Педагогическое общество в России, 2004. – 608 с.
16. *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 3-е издание, стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
17. *Филатова В.М.* Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей, серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов, н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.
18. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., 1947. – С.51.
19. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с. ■

## АУДИРОВАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ВИД СЛОЖНЫХ УМЕНИЙ

Г.А.Калинина

*Ключевые слова:* аудирование, коммуникативная деятельность, сложный вид речевой деятельности, совершенствование сложных умений, трудности восприятия иноязычной речи.

**В** педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблемам формирования навыков и умений. В последние годы этот вопрос в современной школе стал наиболее актуальным. Педагоги считают, что умения и навыки являются обязательным компонентом и условием успешного выполнения любой учебной деятельности. Проблемам развития навыков и умений посвящены работы Л.С.Выготского, Л.В.Щербы, А.А.Леонтьева, В.А.Артемьева, С.Л.Рубинштейна и др. Развитие умений и навыков в сфере речевой деятельности изучали, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, В.П.Зин-

ченко, А.А.Алхазисвили, И.А.Зимняя, З.А.Кочкина, А.С.Зверева; концепцией поэтапного формирования умственных действий занимались П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, С.Л.Рубинштейн. Вопросами развития учебных умений занимались В.А.Онищук, Ю.К.Бабанский, К.Д.Ушинский и др. Большое значение развитию языковых умений придавали Салистра И.Д., Бим И.Л., Риверс В., Китайгородская Г.А., Р.К.Миньяр-Белоручев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.Д. Смирнов, В.А. Бухбиндер, Дж.Браун.

Развитие и совершенствование языковых умений является одной из приоритетных задач в процессе обучения иностранному языку и необходимым условием

успешной коммуникации. Овладение иностранным языком – это процесс, требующий от обучаемого определенных языковых и коммуникативных знаний и сложных умений, без совершенствования которых невозможна коммуникативная деятельность: аудирования, чтения, устной речи и письма.

Графически это можно изобразить следующим образом:



Рис. 1

Каждый из видов речевой деятельности представляет собой сложную систему в плане обучения. Какой же из них определяет в дальнейшем успех или неуспех всего практического обучения языку? От развития и совершенствования какого вида речевой деятельности зависит качество обучения иностранному языку и что мешает в достижении высоких результатов? Почему результаты итоговой аттестации чаще всего бывают чуть выше среднего, а интерес к изучению иностранного языка среди большинства учащихся долгое время остается низким?

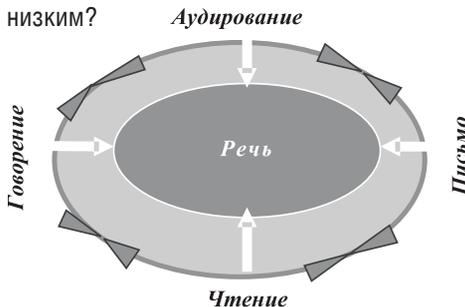


Рис. 2

Изученные научные труды и публикации методистов по этой проблеме позволяют сделать вывод о том, что нет единого мнения по этому вопросу: каждый из них отдает предпочтение любому одному или двум другим видам речевой деятельности. Разнообразие мнений по вопросу приоритетности конкретного вида речевой деятельности приводит к замешательству и молодых специалистов, и опытных учителей. Определение вида речевой деятельности, главным образом влияющей на качество знаний обучаемых по иностранному языку, является одной из основных задач для исследования.

Для изучения этого вопроса была собрана информация об успеваемости школьников по итогам четвертой и промежуточной аттестации. При математической обработке были выбраны четыре результирующих признака: аудирование, говорение, чтение, грамматика (письмо). Сначала данные сводились к дихотомии, затем рассчитывался коэффициент корреляции и определялся  $t$ -критерий для достоверности вывода.

Рассмотрим, к примеру, влияние навыков аудирования на умение учащихся воспроизводить иноязычную речь.

$N=82$  – количество исследуемых учеников.

$N_{\text{ау}}$  – количество хороших оценок по аудированию.

$N_{\text{гов}}$  – количество хороших оценок по говорению.

$N_{\text{ау-гов}}$  – количество совпадений признаков (см. табл. 1).

Полученный результат ( $=1,17$  – при норме 1,86) показал, что проявляется очень слабая связь между аудированием и говорением. Следовательно, чем больше развиты навыки и умения извлекать информацию из прослушанного иноязычного текста, тем выше способность школьника к говорению и наоборот.

Рассмотрим таблицу констатирующего исследования, в которой приводятся результаты расчетов четырех признаков: гово-

Таблица 1

**Аудирование – говорение**

N=82	P <sub>ау</sub> = $\frac{51}{82}$ 0,622	φ = $\frac{0,524-0,622-0,805}{\sqrt{0,501 \cdot (1-0,622) \cdot (1-0,805)}}$
N <sub>ау</sub> =51	P <sub>гов</sub> = $\frac{66}{82}$ 0,805	= $\frac{0,524-0,499}{\sqrt{0,501 \cdot \frac{(0,379 \cdot 0,196)}{0,074}}}$
N <sub>г</sub> =66	P <sub>ау-г</sub> = $\frac{43}{82}$ 0,24	= $\frac{0,025}{\sqrt{0,499 \cdot 0,074} \sqrt{0,039}}$
N <sub>ау-г</sub> =43		= $\frac{0,025}{\sqrt{0,192}}$

T=0,130  $\sqrt{82} = 0,130 \cdot 9,05 = 1,17$

Таблица 2

Название вида речевой деятельности	Аудирование	Чтение	Говорение	Грамматика
Аудирование		2.65	1.09	2.47
Чтение	2.65		3.40	3.52
Говорение	1.09	3.40		2.10
Грамматика	2.47	3.52	2.10	

рение, чтение, аудирование, умение и навык письма (знания грамматики) (табл. 2).

Анализ полученных результатов, приведенных в таблице, показывает, что очень сильная связь существует между чтением и другими видами речевой деятельности, и совсем нет связи между аудированием

и говорением. В соответствии с корреляционной матрицей связей, 51% из общего числа исследованных учеников хорошо владеют аудированием, при этом 49% учащихся не владеют аудированием никак или очень плохо. Таблица потерь учащихся при овладении основными видами речевой

Таблица 3

Виды речевой деятельности	Учащиеся, успешно овладевшие (в %)	Не овладевшие видами речевой деятельности
Аудирование	51	-49
Говорение	66	+15
Чтение	55	-11
Письмо (грамматика)	33	-17

Таким образом, из таблицы видно, что при данной последовательности видов речевой деятельности потери при аудировании – наибольшие (49%), хотя процент усвоения по другим видам речевой деятельности тоже не высокий.

Итак, для достижения положительных результатов в обучении иностранному языку необходимо развивать, в первую очередь, умения понимать иноязычную речь на слух. Анализ изученной литературы, посвященной проблемам аудирования,

позволил сделать вывод, что в практике преподавания методика обучения аудированию наименее разработана. Одной из основных причин недостаточного внимания к аудированию со стороны методистов является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легким умением. Существовала точка зрения, что если при обучении устной речи преподаватель сосредоточит все усилия на говорении и обеспечит овладение этим умением, то понимать речь учащиеся научатся стихийно, без специального целенаправленного обучения. Неправильность этой точки зрения доказана как теорией, так и практикой [9, с.226].

Такой точки зрения придерживаются ведущие отечественные методисты-исследователи Пассов Е.И., Елухина Н.В., Цветкова З.М., Бим И.Л., Кочкина З.А., и др., считая, что аудирование (понимание речи на слух) – самый сложный и трудный вид речевой деятельности. Современные учителя-исследователи считают, что прежде, чем тренировать учащихся в говорении на иностранном языке, они должны быть хорошо натренированы в слушании иноязычной речи [5, с.8] Восприятие ... является сложной деятельностью, не в равной мере каждому доступной [8, с.228].

Многие методисты-исследователи в своих работах акцентируют внимание на обучении аудированию, а так же отмечают, что «...усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через слушание. Поэтому аудирование должно быть развито лучше других умений, но на деле аудирование вызывает большие трудности» [9, с.17].

Трудности, возникающие в процессе восприятия иноязычной речи, объясняются существованием определенных причин.

Существует несколько причин, в силу которых обучение аудировать долгое время было поставлено неудовлетворительно. Их и сейчас можно считать актуальными: 1) ложное мнение о том, что специально обучать аудированию не следует; 2) в про-

граммах часто нет конкретных требований к уровню владения умением понимать речь на слух; 3) аудирование, как правило, отдельно не оценивается на уроках; 4) не исследованы многие вопросы, без решения которых обучение аудированию не может быть достаточно эффективным [7, с.183-184].

Каковы же трудности, связанные с процессом восприятия речи, существуют в обучении иноязычной речи?

Понять звучащую речь, осмыслить, переработав полученную информацию, отреагировать на нее есть сложный процесс даже на родном языке, не говоря уже об иностранном языке. Нужно также помнить, что воспринимаемые учащимися тексты являются разными по содержащейся в них информации, по характеру, объему, насыщенности языкового материала и множеству других факторов, которые могут вызвать трудности в понимании звучащей иноязычной речи. Все это говорит об аудировании как сложном виде речевой деятельности. Сложность восприятия иноязычной речи заключается в механизме, с помощью которого происходит процесс аудирования. Аудирование – это сложный, специфический человеческий вид внутренней речевой деятельности, которая в процессе обучения должна иметь выход во внешней план.

В процессе аудирования главный упор нужно делать на осмысление. Основной целью аудирования как вида речевой деятельности является понимание. Понимание наступает в результате осмысления поступающей информации и требует умственной переработки воспринимаемого высказывания, направленной на раскрытие связей и отношений, которые обозначены в речи с помощью слов, фраз. Осмысление реализуется в перекодировке, в эквивалентных заменах (типа перефразировки своими словами) или перекодировке вербального в образное. Таким образом, осмысление стоит в актуализации двух видов связи;

слова и понятия, слова и представления. Характерная особенность «механизмов осмысления» у изучающих иностранный язык заключается в том, что установление связи слово – понятие и слово – образ опосредовано словами на родном языке [6, с.83].

Л.С.Выготский акцентировал внимание на связи слова, звука и образа. Всякие процессы понимания, в том числе понимания языка, психологически имеют связь [3, с.204].

Процесс аудирования очень активный. Ему присуще напряженное, равномерно распределяемое внимание и произвольное запоминание.

Изучая трудности, влияющие на понимание разговорной английской речи представителями других народов, Джиллиан Браун [2] отметила основные:

- четкая артикуляция английских звуков;
- несовпадение в написании и произнесении английских звуков;
- индивидуальные особенности говорящего в произнесении звуков;
- несовпадение официального и разговорного стилей языка;
- существование диалектов языка;

Особое внимание обращается на особенности артикуляции английских звуков. Произнесение одного и того же звука во многом зависит от физических возможностей каждого говорящего. Это формы гортани, языка, нёбной дуги, щек, губ. Сюда нужно также добавить такие факторы как способ передачи звуков, темп речи, ритм, интонация, обстоятельства, при которых звучит речь: здоровый он или больной, говорит ли он с набитым ртом или свободным и ряд других причин – все это влияет на воспроизведение звука.

Нельзя не отметить трудности:

- связанные с восприятием языковой формы (фонетические, лексические, грамматические);
- связанные с восприятием содержания (предметного содержания: что произошло, с кем, когда; логика изложения – почему, зачем; общей идеи, мотива поступков дей-

ствующих лиц рассказа говорящего;

- восприятия речевого потока (темп, интонация, механическая речь, домысливание, необратимость речевого потока);
- связанные с восприятием форм общения (диалог, монолог) [7, с.186-187].

Сюда также, на наш взгляд, нужно отнести и трудности, обусловленные условиями аудирования: внешние шумы, помехи, плохая акустика, качество звукозаписи, качество используемой на занятиях техники, видимое наличие или отсутствие источника речи [1, с.5].

Естественно, что любые усилия преподавателя, направленные на достижение успеха, будут сведены на нуль, если им не будут учтены психологические аспекты, влияющие на процесс формирования умений восприятия иноязычной речи. Аудирование и понимание звучащей речи являются весьма сложной психологической деятельностью. Известно, что пропускная способность звукового канала значительно меньше зрительного, а слуховая рецепция однократно и неповторима.

Аудирование же, требуя крайне напряженной психической деятельности, вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего. Систематическая тренировка облегчит этот процесс. Бесспорно, в процессе аудирования максимально включается в работу фактор, вынуждающий слушающего извлекать необходимый языковой материал, заложенный в банк памяти. Это языковые умения, в первую очередь: знания лексического и грамматического материала. Постоянная работа по развитию умений аудирования способствует их совершенствованию, что облегчит восприятие и понимание иноязычной речи в естественной ситуации. И конечно, все это может осуществиться только при знании и правильном использовании методической системы. И задача каждого методиста будет заключаться в создании своей системы, которая путем апробации, совершенствования будет использована для достижения высоких результатов и реализации постав-

ленных целей и задач обучения в целом.

### Литература

1. Аудирование как цель и как средство обучения. Издательский дом // Приложение к газете «Первое сентября». – № 12. – 2007. – С.5.

2. Браун Д. Восприятие английской речи на слух: Книга для учителя. На англ. яз. – М.: Просвещение, 1984. – МУ, I-IV, 1-171 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1960. – 348 с.

4. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования, пути их преодоления. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам). – 360 с.

5. Обучение аудированию. [Учебное пособие] Сост.: Е.И. Пассов, А.Е. Азоровская, Е.В. Голдина, Е.Г. Засесова. Под ред. Е.И.Пассова, Е.С.Кузнецовой. – Воронеж: Метод. шк. Пассо-

ва: Интерлингва, 2002. – 40 с. (Мет-ка обучения ин. языкам: Комплект пособий, № 12). – ISBN № 5-93757-012-X.

6. Оптимизация процесса обучения иностранному языку / [Редкол.: С.К.Фоломкина и др.]. – М.: МГПИИЯ, 1982. – 236 с.: [Сборн. науч.] Моск. пединст. ин. яз. им. Мориса Тореза: Вып. 2002.

7. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 279 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т.: АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.

9. Упражнения как средства обучения: [Учебное пособие] Ч.1 / сост.: Е.И. Пассов, А.Е. Азоровская, Е.В. Голдина, Е.Г. Засесова. Под ред. Е.И.Пассова, Е.С.Кузнецовой. – Воронеж: Метод. шк. Пассова: Интерлингва, 2002. – 40 с. (Мет-ка обучения ин. языкам: Комплект пособий, № 5). ■ ISBN № 5-93757-005-7.

## ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И ГРУППОВОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ

Н.А.Краевая

*Ключевые слова:* общинженерная компетентность, формирование общинженерной компетентности будущих специалистов, сотрудничество.

**С**ложный характер деятельности военного инженера, качественное усложнение его обязанностей, требует от офицера высокого уровня профессиональной подготовки. Следовательно, определились приоритеты в инженерном образовании. Это подготовка компетентного, успешного, уверенного в своих силах специалиста, готового и способного принимать и реализовывать обоснованные решения в профессиональном и социальном аспектах. В настоящее время реализуется первый этап федеральной программы «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 27 мая 2002 года № 352. Одна из главных за-

дач этой Программы состоит в повышении качества военного образования, приведения уровня профессиональной подготовки офицеров в соответствие с требованиями военно-профессиональной деятельности.

Терминологический аппарат нашего исследования включает следующие понятия:

- **общинженерная компетентность** – интегративное качество будущего специалиста, способность и готовность эффективно выполнять инженерную деятельность;

- **формированием общинженерной компетентности будущих специалистов** называется процесс ее становления, позволяющего курсантам эффективно осуществлять инженерную деятельность.

Формирование общинженерной компетентности курсантов осуществляется на

основании разработанной модели [3]. Мы предположили, что эффективность формирования общеинженерной компетентности курсантов повысится, если данная модель будет характеризоваться системностью, вариативностью, индивидуализированностью.

Ретроспективный анализ ключевых понятий нашего исследования показал, что преобладают две точки зрения на профессиональную компетентность: 1) свойства личности (Э.Ф.Зеер, А.В.Петровский, В.В.Сериков и др.); 2) способность и готовность осуществлять профессиональную деятельность (И.Г.Агапов, Г.К.Селевко, В.А.Сластенин, Ю.Г.Татур, Е.И.Огарев, И.Г.Шишов и др.).

Изучение состояния выявленной нами проблемы в теории и практике высшей военной школы позволило сделать вывод о том, что общеинженерная компетентность не образуется самостоятельно и требует специальных усилий и условий по ее формированию. Мы придерживаемся точки зрения Н.М.Яковлевой, рассматривающей педагогические условия как совокупность мер в образовательно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение обучающимися высшего уровня деятельности [6].

В рамках данной статьи подробно остановимся на обосновании одного из педагогических условий – построение учебного индивидуального и группового сотрудничества.

Анализ организации образовательного процесса показал, что значительная часть (87%) преподавателей отмечает необходимость и важность обучения в процессе совместной деятельности, как фактора, влияющего на формирование общеинженерной компетентности. Идея сотрудничества, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося в учебном процессе – одна из основных в педагогике последних лет.

Являясь ключевым понятием междисциплинарной теории коллективной деятельности, **сотрудничество** понимается

как вид совместной деятельности, при котором люди распределяют между собой обязанности, координируют свои усилия и оказывают друг другу помощь [5].

Признавая специфику сотрудничества в условиях педагогического процесса, учеными [4] выделяются такие его признаки, как организация взаимодействия, субъект-субъектные отношения, продуктивный характер, который отражается в первую очередь в личностном развитии участников совместной деятельности, активность партнеров, основанная на взаимной мотивации и др.

Н.А.Алексеев особенно подчеркнул значимость сотрудничества как условия развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

По мнению И.А.Зимней, сотрудничество является совместной развивающей деятельностью преподавателя и обучающегося, скрепленная взаимопониманием, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. Она уверена, что «в любом варианте организации сотрудничества оно эффективнее индивидуальной работы [2, с.315].

Проблема учебного сотрудничества активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (А.А.Вербицкий, В.Я.Ляудис, А.К.Маркова, А.В.Петровский и др.).

Занимаясь проблемами учебного сотрудничества, А.А.Вербицкий, отмечает, что в его процессе может быть достигнуто равнопартнерское, субъект-субъектное взаимодействие в процессе формирования общеинженерной компетентности.

В нашем исследовании под **учебным сотрудничеством** мы понимаем взаимодействие между курсантами как субъектами образовательного процесса, в ходе которого обеспечивается продуктивное решение проблемных графических заданий с инженерной направленностью и формируется общеинженерная компетентность.

Роль преподавателя при таком построении обучения заключается в кон-

сультирования и информационно-практической поддержке, а курсанты занимают активную, самостоятельную позицию, характеризующуюся осознанием своих целей и пониманием путей и средств их достижения. Индивидуальное сотрудничество – это такая форма организации учебной и учебно-профессиональной деятельности, которая предполагает самостоятельную работу каждого курсанта в отдельности. Совместные действия подразумевают групповую работу курсантов в группах 3-6 человек или в парах.

По мнению И.А.Зимней, внутригрупповое сотрудничество, по сравнению с индивидуальной работой в решении тех же задач, повышает его эффективность не менее, чем на 10% [2]. По утверждению психологов, обстановка учебного сотрудничества способствует лучшему усвоению материала (70-75%).

Исследование как индивидуального, так и группового сотрудничества позволили В.Д.Ляудис и В.П.Панюшкину выделить две фазы и шесть форм учебного сотрудничества, соответствующие динамике становления совместной деятельности преподавателя и субъекта образовательного процесса. В.П.Панюшкиным прогнозируется третья фаза – партнерство в совершенствовании освоения деятельности [2].

В нашем исследовании к фазам сотрудничества относятся: приобщение курсантов к деятельности (преподаватель – организатор деятельности курсантов); согласование деятельности преподавателя и курсанта (преподаватель – консультант); партнерство (преподаватель и курсант – коллеги).

Необходимо отметить, что в качестве условия мы предполагаем как индивидуальное, так и групповое сотрудничество. При этом индивидуальное сотрудничество означает совместную деятельность преподавателя и курсанта, а групповое – преподаватель – курсанты.

Мы отметили важность построения учебного сотрудничества в процессе графической подготовки, целью которой яв-

ляется освоение содержания, включающее формирование графических компетенций (совокупности знаний, умений, навыков и обобщенных способов выполнения графических действий) и развитие соответствующих личностных качеств, обеспечивающих решение инженерных задач в военно-профессиональной деятельности. Причем графические компетенции являются разновидностью общеинженерных компетенций, которые наряду с другими компетенциями формируются в блоке общепрофессиональных дисциплин.

Конечной целью графической деятельности курсантов является компетентность в выполнении и чтении сборочного чертежа сборочной единицы, составные части которой подлежат соединению между собой сборочными операциями, в измерении, выполнении расчетно-графических работ. Формирование графических компетенций возможно в процессе формирования общеинженерной компетентности, представленном нами тремя этапами: ориентирующий, обучающий и личностно-преобразующий.

Решение заданий является неотъемлемой частью при построении индивидуального и группового сотрудничества. Мы рассматриваем три типа графических заданий для достижения сформированности общеинженерной компетентности. *Первый тип* графических заданий связан со стереотипным воспроизведением заученных действий; с некоторой координацией заученных действий в изменившихся условиях; с необходимостью поиска новых, еще неизвестных способов действия. Степень трудности заданий первого типа связан с тем, насколько сложным является навык и насколько он прочно усвоен. Последний фактор становится основным. В заданиях *второго типа* степень трудности связана с количеством и однородностью элементов, которые необходимо координировать наряду с описанными выше особенностями. Отметим, что учебные задания первого и второго типа в основном требуют памяти

и прочного навыка алгоритмической деятельности. Задания *третьего типа* требуют творческой активности, эвристического поиска новых, неизвестных схем действий или необычной комбинации известных.

Мы в своем исследовании пришли к важному заключению, что все типы заданий, как средства формирования общеинженерной компетентности, обеспечивали построение образовательного процесса, позволяющего подготовить курсантов и получить достоверную информацию в подготовленности будущих военных инженеров. Причем, как показало проводимое экспериментальное обучение, последовательная смена заданий (посильных, и своевременно усложняемых), приводит к формированию мотива к инженерной деятельности, сформированности потребности в применении графических компетенций, развитию наглядно-образного и словесно-логического мышления, сформированности графических компетенций, самостоятельности, самоконтроля, точности.

Процесс обучения в рамках личностно-ориентированного образования является двусторонним, охватывающим деятельность как преподавателя, так и курсанта. Освоение графических компетенций проходило в процессе формирования общеинженерной компетентности, представленного тремя этапами: ориентирующий, обучающий и личностно-преобразующий.

На *ориентирующем этапе* преподаватель приобщал курсантов к учебной деятельности, индивидуальная работа которых проводилась с использованием методических указаний по выполнению заданий с применением терминологии других дисциплин. На консультациях, также как и на практических занятиях, приоритетная роль отводилась преподавателю: преподаватель – консультант отвечал на все вопросы курсантов. На этом этапе выделили фазу учебного сотрудничества – приобщение курсантов к деятельности (преподаватель – организатор деятельности) и формы: 1) разделение действия между преподавателем

и курсантами; 2) имитируемые действия курсантов; 3) подражательные действия курсантов.

На *обучающем этапе* формирования графических компетенций мы выделили парную работу (диадную) на практических занятиях с применением терминологии других дисциплин.

Формирование графических компетенций у курсантов проходит в процессе решения заданий, которое будет наиболее эффективным при совместном решении в паре [1]. Организация парной работы курсантов во внеаудиторных условиях позволит: уменьшить количество ошибок в заданиях; повысить своевременность сдачи выполненных заданий, уменьшить количество обращений к преподавателю за консультацией; среднее время на решение одной задачи сократить. Парная работа имеет преимущество перед индивидуальной: повышает мотивацию к профессиональной деятельности, предоставляет возможность для проявления активности в постановке целей и их осуществлении, способствует развитию наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Диадная форма организации учебного процесса позволяла получить наилучший результат тогда, когда задание каждый из курсантов начинал выполнять индивидуально, но по истечении некоторого времени они объединяли свои усилия. Обмен партнерами повышал формирование мотива курсантов к инженерной деятельности. При этом снижалось число ошибок в задании и уменьшалось время, отведенное на выполнение графической работы. Совместная работа повышала личную активность в постановке целей и ее достижении. Фактор «решать вместе» активизировал мысль и речь, что формировало самостоятельность в суждениях, способствовало преодолению неуверенности курсанта в себе, формированию самоконтроля, позволяющего оценить ему графическое задание и помочь исправлению ошибок в задании других курсантов. Каждый из курсантов

пары поочередно был в роли преподавателя. Это усиливало мотивы к инженерной деятельности в учебно-профессиональной деятельности. Объясняя учебный материал своему партнеру, сам курсант усваивал его более глубоко, что формировало потребности в применении графических компетенций.

На этом этапе отметим сотрудничество преподавателя и курсанта и курсантов между собой. Учитывая индивидуальные склонности курсантов, на занятиях и консультациях применялись модели геометрических объектов, которые разрабатывались во внеаудиторное время в военном научном обществе курсантов (ВНОК). Подчеркнем, что работа во ВНОК выполнялась курсантами, как правило, к определенному занятию по теме, то есть точно в срок, что повышало ее актуальность, усиливало мотивацию, способствовало формированию графических компетенций и профессионально важных качества. Модели геометрических объектов и рефераты, выполненные в ВНОК индивидуально или в диаде, использовались не только на практических занятиях, консультациях, в процессе самостоятельной работы, а также использовались другими общепрофессиональными и военно-профессиональными дисциплинами. Такая организация обучения способствовала активизации учебно-профессиональной деятельности курсантов, формированию мотива к инженерной деятельности, потребности в применении графических компетенций, развитию наглядно-образного, словесно-логического мышления.

На практических занятиях преподаватель организовывал деятельность курсантов, привлекая их к организации занятий: подбор деталей и плакатов для демонстрации. На консультациях курсанты получали, кроме всего, сведения и от предварительно подготовленного курсанта. Таким образом, мы выделили фазу учебного сотрудничества – согласование деятельности курсантов с преподавателем и формы: 1) саморегулируемые действия

курсантов; 2) самоорганизуемые действия курсантов; 3) самопобуждаемые действия курсантов.

На *лично-преобразующем* этапе особое внимание мы уделили деловой игре, проводимой на практическом занятии при использовании терминологии других дисциплин. Переход к деловой игре стал возможен благодаря развитию умений и навыков самостоятельной работы. Самостоятельно отыскивая информацию в специальной литературе, сопоставляя различные методы и способы построения чертежа, курсанты определяли свои взгляды на тот или иной вопрос и, таким образом, оказались подготовленными к поисковому характеру проблемного обучения.

В процессе игры не исключалась помощь оказавшемуся в затруднении курсанту со стороны товарищей, но представление результатов он должен был выполнить самостоятельно, что обеспечивало повышение уровня графических компетенций наименее успевающего курсанта группы и мотивировало его отношение к общему делу. С другой стороны воспитывались навыки взаимопомощи. В деловой игре сочетались как коллективные, так и индивидуальные методы обучения. Отметим, что в ходе деловой игры усиление мотивационно-ценностного компонента общеинженерной компетентности достигалось: профессиональной направленностью; акцентом на высокую самостоятельность, необходимую для выполнения функциональных обязанностей военного инженера.

Развитие интеллектуально-познавательного компонента обеспечивалось увеличением и систематизацией графических компетенций в связи с личностным стремлением к самостоятельному решению проблемных заданий.

Совершенствование лично-деятельностного компонента общеинженерной компетентности обеспечивалось: закреплением навыка и устойчивой привычки к самостоятельной и коллективной работе (развитием взаимодействия меж-

ду курсантами); закреплением навыка к самоконтролю; готовностью к активным действиям по решению проблемного графического задания; развитием наглядно-образного мышления и словесно-логического мышления.

В результате проведения деловой игры, по мнению экспертов, было выявлено существенное положительное влияние на формирование общеинженерной компетентности курсантов. Возросли показатели успеваемости и по другим циклам дисциплин. На практических занятиях и консультациях использовались рефераты и модели геометрических объектов, которые курсанты разрабатывали в научном обществе курсантов, что способствовало расширению терминологии, формированию мотива к инженерной деятельности, потребности в применении графических компетенций, самоконтролю, самостоятельности, развитию наглядно-образного, словесно-логического мышления, точности. С результатами работ, выполненных в научном обществе курсантов, обучающиеся выступали и на конференциях. Конференция проходила на высоком уровне, если докладчику предоставлялась возможность отвечать на интересующие вопросы остальных курсантов. Такая организация работы создавала предпосылки для усиления мотивации курсантов при выполнении учебно-профессиональной деятельности, развитии активности и самостоятельности, самоконтроля, ответственности перед коллективом.

На этом этапе мы определили фазу учебного сотрудничества – партнерство, в которой преподаватель и курсант выступали как коллеги, а также форму учебного сотрудничества – равнопартнерское, субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе. Было реализовано сотрудничество преподавателя и курсанта и курсантов между собой. На консульта-

циях курсанты получали консультацию от курсанта, без участия преподавателя. Подчеркнем, что на этом этапе формировались все, выделенные нами профессионально важные качества.

Таким образом, построение учебного сотрудничества в процессе графической подготовки означает движение от фазы приобщения к деятельности через согласование деятельности курсантов с преподавателем к фазе партнерства, позволяющей максимально реализовать возможности графической подготовки с технологической точки зрения. Соответствие графических заданий трех типов ориентировочной основы действия фазам и формам учебного сотрудничества создает дополнительные возможности приближения учебной деятельности к реальной профессиональной и повышение эффективности формирования всех компонентов общеинженерной компетентности.

#### Литература

1. *Вербицкий, А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А.Вербицкий. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
3. *Краевая, Н.А.* Нормативная модель формирования учебно-профессиональной компетентности / Л.В.Львов, Н.А.Краевая // Вестник Челяб. гос. пед. университета. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2005. – № 13. – С.105-113.
4. *Леонтьев, А.Н.* Совместная деятельность, общение, взаимодействие: к обоснованию «педагогики сотрудничества» / Вестник высшей школы. – 1989. – № 11. – С.39-48.
5. *Немов, Р.С.* Практическая психология: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 320 с.
6. *Яковлева, Н.М.* Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности /

## ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ. ИСТОРИОГРАФИЯ ВОПРОСА

Е.Е.Рыбалова

*Ключевые слова:* культура, общение, коммуникация, наука, образование.

**И**нтерес к анализу процессов межкультурной коммуникации обусловлен колоссальными изменениями, которые произошли в мире во второй половине XX века. Бурное экономическое развитие многих стран, революционные изменения в технологии, глобализация экономической деятельности и другие факторы привели к увеличению интенсивности контактов между представителями различных культур. Мировое сообщество стремится к интеграции, более тесному взаимодействию между странами в различных областях, в том числе и в области образования. Включение России в международное экономическое и образовательное пространство, расширяющиеся разносторонние связи со странами объединенной Европы делают необходимой корректировку процесса подготовки специалистов с высшим образованием с учетом мировых тенденций.

В современных гуманитарных науках понятие «культура» относится к числу фундаментальных. Закономерно, что оно является центральным и в межкультурной коммуникации. Прежде чем исследовать межкультурную коммуникацию, необходимо уточнить теоретические предпосылки исследуемой проблемы, в частности, рассмотреть соотношение таких понятий как «культура» и «коммуникация». Понятие «культура» имеет множество смысловых оттенков и используется в разных контекстах. В науке обычно говорится о «культурных системах», «культурной динамике», «типологии культур» и так далее. Современные исследования, посвященные определениям культуры, показали огромный, все возрастающий интерес к этому понятию.

Когда в XVIII веке появилась необходимость осмысления специфики образа жизни человека, то возникла потребность в специальном понятии, с помощью которого может быть выражена суть этой проблемы. Латинским словом *cultura* великие деятели эпохи Просвещения во Франции и стали пользоваться для обозначения этого нового социального явления.

Согласно исследованиям лингвиста В.В.Воробьева, до середины XIX века в России понятие «культура» передавалось «словами «гуманность», «образованность», «просвещение», «воспитанность», «разумность» [5]. Отождествление понятий «культура» и «образование» было отмечено также в языках европейских стран. Подобное отождествление мы находим в труде «Великая дидактика» Я.А.Коменского, в переводах этого труда на русский язык латинскому слову «*cultura*» даются значения «образование» и «совершенствование».

В XIX веке в Германии также отождествлялись понятия «культура» и «образование» применительно к отдельному человеку. Подтверждение этому можно найти в статье Дистервега «О культуре» (1834): «Когда говорят о культуре человека, то разумеют человека не в изолированном, а в общественном, социальном состоянии. Об отдельном человеке говорят, что он воспитан, образован, а о нации, к которой он принадлежит – что принадлежит к числу культурных или некультурных (грубых, нецивилизованных) наций» [6]. В России до сегодняшнего дня отождествляются понятия «культурный человек» и «образованный человек».

Понятие «культура» – слишком многообразно, анализ научной литературы показал, что не существует единого мнения

по поводу его точной характеристики. Но это разнообразие определений интерпретаций и трактовок не смущает ученых. Оно обусловлено тем, что культура представляет собой крайне сложное и многогранное явление, выражающее все стороны человеческого бытия. Она включает в себя все, что создано человеческим разумом и руками. Каждая из наук, изучающих культуру, выделяет в качестве предмета своего изучения одну из ее сторон или одну из ее частей, подходит к ее изучению со своими методами и способами, формулируя при этом свое понимание и определение культуры. Многочисленные определения термина «культура», существующие в науке, позволяют отметить основное. Культура – это сущностная характеристика человека, связанная с чисто человеческой способностью целенаправленного преобразования окружающего мира, в ходе которого создается искусственный мир вещей, символов, а также связей и отношений между людьми. Все, что сделало человеком или имеет к нему отношение, является частью культуры. Коммуникация и общение являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Подчеркивая их важность, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации).

Крупнейший американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл в 1959 году опубликовал работу – «Немой язык» («The Silent Language»), в которой утверждал, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура, указывая на тесную связь, существующую между культурой и коммуникацией. В этой работе Э.Холл обосновал вывод о том, что межкультурную коммуникацию можно не только изучать, но и преподавать. Межкультурная коммуникация стала рассматриваться не только как новое направление научных исследований, но и как учебная дисциплина.

Процессы общения играют чрезвычайно важную роль в жизни человека. Раскрывая сущность человеческого общения,

многие ученые подчеркивают, что оно является сложным и многогранным явлением. Л.М.Архангельский рассматривает общение как коммуникацию или «обмен мыслями, чувствами, эмоциями, переживаниями в процессе и вне совместной деятельности» [2]. Г.М.Андреева определяет общение как интеракцию или обмен действиями, которые позволяют спланировать общую деятельность его участников [1]. Я.Л.Коломинский считает, что общение также отражает и выражает отношения личности [9]. По мнению А.А.Бодалева, полноценное общение – это и социальная перцепция, поскольку оно предполагает восприятие, взаимопонимание и возможность взаимовлияния людей друг на друга [3]. Д.Б.Эльконин понимает общение как коммуникативную деятельность, или деятельность общения, которая выступает самостоятельно на определенном этапе онтогенеза [10]. Такое широкое понимание связи общения и деятельности соответствует широкому пониманию самого общения как важнейшего условия присвоения индивидом достижений исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в непосредственном окружении, или на макроуровне, во всей системе социальных связей.

Рассмотрим генезис и историю развития проблемы общения. Философы античного общества высказывали определенные идеи о воспитании и обучении и их связи с процессом общения. Так, Демокрит (460-370 до н.э.) говорит о необходимости сообразовывать воспитание с природой ребенка, об использовании детской любознательности как опоры учености учения, его преобразующей силе, о вреде отрицательных примеров: «Воспитание перестраивает человека, преобразуя, создаёт (ему вторую) природу»; «Ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не учиться»; «Лучшим с точки зрения добродетели будет тот, кто побуждается к ней внутренним влечением и словесным убеждением, чем тот, кто законом и силой»; «Постоян-

ное общение с дурным развивает дурные задатки» [7,8]. О педагогическом взаимодействии воспитателя и воспитанника в спартанской системе известно из «Сравнительных жизнеописаний» Плутарха (46-120 н.э.). Суровость и жестокость в отношении к детям рассматривались как необходимое средство воспитания мужественных, смелых и закалённых людей. Платон (427-347 до н.э.) проводил идею о необходимости подчинения детей воле воспитателя, постоянного контроля над ними, высокой оценке послушания и благонравия и использования «угроз и ударов» при неповиновении.: «Он (воспитатель) не может ничего сказать или сделать без того, – говорил Платон, – чтобы не указать, что вот это справедливо, а то несправедливо, что это похвально, а то постыдно, что это свято, а то нечестиво, что это делай, а то не делай». Это свидетельствует об авторитарности подхода Платона к проблеме общения. Выступая за развивающее обучение, М.Монтень призывал к выработке самостоятельного мышления, к критическому анализу, что особенно важно в процессе общения. Он назвал школой жизни общение с окружающими людьми. Чешский педагог Я.А.Коменский (1592-1670) был первым, кто обратил свое внимание на теоретические основы проблемы общения. Гуманизм Я.А.Коменского находит свое проявление в отрицании насилия, в заботе о нуждах угнетенных и стремлении к прогрессу всего человечества. Руководствуясь гуманистическими идеями, учёный считал, что воспитание человечности – забота не только о своих ближних, но и о всём роде человеческом – задача педагога. И хотя он не сформулировал идею о роли активности личности в совершенствовании собственной природы, но уже вплотную подошел к этому положению. Я.А.Коменский углубил и развил взгляды лучших представителей эпохи Возрождения и утвердил в теории общения гуманистическую традицию. Он разработал педагогическую теорию, опираясь на интересы личности и требования общества к человеку.

Исследователи, занимающиеся проблематикой межкультурных различий, неизбежно приходили к необходимости решения вопроса о соотношении культуры и коммуникации, их взаимосвязи и взаимодействии. Следует отметить, что само понятие коммуникация в XX веке претерпело существенные изменения. Рассмотрим поэтапно изучение процессов общения со второй половины XX века.

В 1950–1960-е годы наибольший научный интерес вызывали способы формализации сообщения, его кодирование и декодирование, передача информации от адресанта к адресату. Эти исследования шли в рамках новых тогда наук: кибернетики и информатики. Общение в них рассматривалось как односторонний информационный процесс, в котором наибольшее внимание уделялось способам формализации сообщения, а большая часть определений общения сводилась к идее передачи информации от автора к адресату.

В 1960-1970-е годы аспекты процесса общения заинтересовали психологов и лингвистов, которые основной акцент сделали на психологические и социальные характеристики общения, семантическую интерпретацию коммуникативных актов, правилах и особенностях речевого поведения. Общение определено как деловые или дружеские взаимоотношения, обмен мыслями при помощи языковых знаков. Свое внимание исследователи при этом сосредоточили на психологических характеристиках участников общения, особенностях речевой деятельности, правилах речевого поведения и почти не обращались к анализу механизма общения.

В 1980-е годы различные способы общения стали изучаться социологами, которые занимались анализом социальной сущности общения, понимавшегося как следствие закономерностей функционирования общества, взаимодействия его членов, становления и развития личности, общественных институтов. Тогда же появился логико-семиотический и культуроло-

логический интерес к общению, который удовлетворялся в рамках социолингвистики и психолингвистики.

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то, прежде всего, имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией. Отсюда можно сделать следующий шаг и интерпретировать весь процесс человеческой коммуникации в терминах теории информации. Однако при таком подходе опускаются некоторые важнейшие характеристики именно человеческой коммуникации, которая не сводится только к процессу передачи информации, фиксируется в основном лишь одно направление потока информации, а именно от коммуникатора к реципиенту. При всяком рассмотрении человеческой коммуникации, с точки зрения теории информации фиксируется лишь формальная сторона дела: как информация передается, в то время как в условиях человеческого общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. Поэтому, не исключая возможности применения некоторых положений теории информации при описании коммуникативной стороны общения, необходимо четко расставить все акценты и выявить специфику в самом процессе обмена информацией, когда он имеет место в случае коммуникации между двумя людьми.

Во-первых, общение нельзя рассматривать лишь как отправление информации какой-то передающей системой или как прием ее другой системой потому, что в отличие от простого «движения информации» между двумя устройствами здесь мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом: взаимное информирование их предполагает налаживание совместной де-

ятельности. Это значит, что каждый участник коммуникативного процесса предполагает активность также и в своем партнере, он не может рассматривать его как некий объект. Другой участник предстает тоже как субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию, на него необходимо ориентироваться, т.е. анализировать его мотивы, цели, установки. В коммуникативном процессе и происходит не простое движение информации, но как минимум активный обмен ею. Это возможно лишь при условии, что информация не просто принята, но и понята, осмыслена. Суть коммуникативного процесса – не просто взаимное информирование, но совместное постижение предмета. В каждом коммуникативном процессе даны в единстве деятельность, общение и познание.

Во-вторых, характер обмена информацией между людьми определяется тем, что при помощи системы знаков партнеры могут влиять друг на друга. Обмен такой информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера. Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает, что при обмене информацией происходит изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации. Ничего похожего не происходит в информационных процессах.

В-третьих, коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию, и человек, принимающий ее, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. На быденном языке это правило выражается в словах: «все должны говорить на одном языке». Коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при

условии, что знаки и закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Дело в том, что, даже зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их неодинаково: социальные, политические, возрастные особенности могут быть тому причиной. У общающихся должны быть идентичны – в случае звуковой речи – не только лексическая и синтаксическая системы, но и одинаковое понимание ситуации общения. А это возможно лишь в случае включения коммуникации в некоторую общую систему деятельности. Необходимо провести некоторое различие между интерпретацией высказывания и пониманием его, так как пониманию обычно способствует нечто иное сверх лингвистического контекста, связанное с этим конкретным высказыванием.

В-четвертых, в условиях человеческой коммуникации могут возникать специфические коммуникативные барьеры, которые носят социальный или психологический характер. Такие барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание ситуации общения, вызванное не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание. Такие барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, и при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему общественных отношений. Коммуникация в этом случае проявляет себя как одна сто-

рона общения. Процесс коммуникации осуществляется и при наличии этих барьеров: воюющие стороны тоже ведут переговоры. Но вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется благодаря их наличию.

Отметим, что коммуникация может быть различных видов:

1. монокультурная – общение на языке, который является родным для обоих коммуникантов;

2. межкультурная – общение на языке, который является родным для одного из партнеров (общение иностранца с носителем языка);

3. метакультурная – общение на языке, который не является родным ни для одного из коммуникантов.

Межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [4].

Академический интерес к межкультурной коммуникации возник после Второй мировой войны, когда в США разрабатывались проекты помощи развивающимся странам. Основное внимание исследователей было сосредоточено на выработке навыков и умений межкультурного общения с учетом культурных особенностей стран. К этой работе были привлечены антропологи, психологи, культурологи, лингвисты. Информация для обучения межкультурному общению поступала из разных наук, поэтому межкультурная коммуникация как область научных исследований с самого начала имела междисциплинарный характер. Это коснулось как заимствования понятий и категорий, так и методов исследования. С годами междисциплинарность не только не преодолевалась, но и возрастала, что свидетельствует об исключительной сложности феномена межкультурной коммуникации. Богатство оттенков теоретического осмысления межкультурной коммуникации является ни чем иным, как отражением ее реальной многокачественности.

В настоящее время вся научная обще-

ственность нашей страны, все профессиональные сообщества обсуждают проблемы, которые требуют своего решения в свете присоединения России к Болонскому процессу: это, прежде всего, описание целей и задач современного образовательного процесса. Мы полагаем, что одним из инструментов решения поставленных задач может стать способность к межкультурной коммуникации.

В свете этой проблемы очевидно, что разработка практических курсов по межкультурной коммуникации в различных сферах общения, а в особенности, в образовательной сфере, становится важным этапом процесса реформирования системы высшего образования. Исходя из нашего опыта работы над этой проблемой, мы считаем, что практическая институализация этой области научного знания опережает ее теоретико-методологическое обоснование. Проблема создания теоретического фундамента остается актуальной. Созданию учебных пособий по межкультурной коммуникации должно предшествовать научное осмысление названных проблем,

обобщение достигнутых результатов и постановка конкретных задач, которые должны быть решены в ближайшее время и в исторической перспективе.

#### Литература

1. *Андреева Г.М.* Принцип деятельности и исследование общения // Общение и деятельность. На рус. и чешск. яз. – Прага, 1981.
2. *Архангельский Л.М.* Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М., 1978. – 64 с.
3. *Бодалев А.А.* Личность и общение. – М.: МПА, 1995. – 328 с.
4. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. – М., 1990. – С.26.
5. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
6. *Дистервег Ад.* Избранные педагогические сочинения. – СПб., 1885. – 248 с.
7. *Кан-Калик В.А.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогика. 1990. – 144 с.
8. *Кармин А.С.* Основы культурологии. Морфология культуры. – СПб., 1997.
9. *Коломинский Я.Л.* Человек: психология. – М.: Просвещение, 1986 – 223 с.
10. *Эльконин Д.Б.* Избранные педагогические труды. – Т.1. – М., 1986.

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**А.Н.Ибрагимова**

*Ключевые слова:* межкультурная компетенция, иноязычный художественный текст, лингвистический анализ, формы и методы интерпретации.

**И**нтерпретация, пожалуй, самый сложный и самый интересный аспект восприятия художественного текста. Художественный текст – это такая единица, которая может восприниматься не только как последовательность событий сюжета: вызывая определенный эмоциональный отклик, он заставляет вернуться к прочитанному и осмыслить его, то есть обратиться к интерпретации.

В современной науке художественные тексты рассматриваются как средство,

формирующее индивидуальное восприятие и личное толкование, позволяющее проникнуть в многообразие языковых форм, постичь богатство изучаемого языка [3]. В настоящее время сферами применения художественных текстов являются лингвистическое описание, научно-художественная интерпретация, а также процесс обучения иностранному языку. Большой опыт по использованию художественных текстов в учебном процессе накоплен зарубежными учеными и исследователями [1,3,4,5]. Ар-

гументируя необходимость включения художественных текстов в учебный процесс, они выделяют критерии отбора для различных видов художественных текстов, разрабатывают методики обучения с применением художественных текстов. Анализ работ зарубежных исследователей показал, что включение в процесс обучения художественных текстов целесообразно по целому ряду причин.

Во-первых, художественные тексты содержат языковые нормы во всем их многообразии. Во-вторых, они являются важными источниками лингвострановедческой и социокультурной информации. В-третьих, в силу своей специфики они позволяют повысить эффективность работы над лексическими и грамматическими навыками и умениям в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. В-четвертых, художественное произведение, так или иначе, влияет на нравственные убеждения людей, т.е. несет в себе воспитывающий потенциал. В-пятых, оно формирует критические взгляды на окружающий мир. Еще в XIX в. в «программе действий», которая может способствовать лучшему изучению чужих языков, К.Д.Ушинский указал: «На первом месте знакомство с литературой страны изучаемого языка, на втором – умственная гимнастика, на третьем – практическое владение языком» [5].

Дидактическая функция художественных текстов заключается в том, что они могут выступать как цель и средство обучения, как объект интерпретации, как средство формирования навыков и развития умений и как тематический повод для организации дискуссий по различным проблемам, что и определяет саму специфику работы с ним. В процессе обучения иностранным языкам текст используется: (а) как основа организации обучения; (б) как единица и средство обучения различным видам речевой деятельности; (в) как источник научной и культурно-страноведческой информации; (г) как средство эмоционально-эстетического воздействия

на обучаемых; (д) как предмет речевой практики и средство стимулирования речевой и познавательной активности студентов; (е) как объект лингвистического анализа и наглядная иллюстрация функционирования языковых категорий; (ж) как источник пополнения лексического запаса и расширения грамматического материала.

Основываясь на исследованиях А.З.Рахимова, мы также рассматриваем иноязычный художественный текст как:

(а) единицу культуры; (б) средство передачи социального опыта народа; (в) закодированную информацию, которая требует декодирования с помощью определенных способов; (г) средство самообразования и самовоспитания посредством отбора содержания; (д) объект понимания и усвоения; (е) средство интеллектуального развития; (ж) средство рефлексивного мышления; (з) средство целенаправленного развития и реализации творческого мышления и идеальная цель для творческой деятельности [4].

Таким образом, проанализировав саму сущность художественного текста и его функции, мы можем констатировать, что текст по своей природе имеет потенциальную возможность развивать все компоненты межкультурной компетенции (знания, отношение, умения, ценности и рефлексия). [Исходя из исследований М.Байрама [6, 7], К.Кнаппа [14], Н.Н.Васильевой [1], Дж.Летонена [12] и С.Филипс [15], М.С.Муратова [2].

Чем объемнее текст, тем больше различного вида работ может быть с ним выполнено, тем шире становится процесс интерпретации.

На сегодняшний день, одной из основных задач занятия по работе с художественным текстом являются продуктивные виды деятельности по овладению языком. Однако контролируемая реакция на языковое явление и поднимаемые проблемы являются далеко не самым продуктивным методом обучения языку, если преподаватель пользуется им неправильно. Часто работа

с художественным текстом заключается в ответах на вопросы по тексту, обсуждении проблематики и впечатлений, которые оставляет за собой текст. Сопротивление преподавателей применять другие формы и методы работы с текстом вполне объяснимо тем, что студенты попросту не хотят высказываться по поставленной проблеме. Но в случае, когда текст рассматривается как цель обучения, изучение языка повышается над привычными видами деятельности (т.е. слушанием, говорением, чтением и письмом) и ведет к развитию не обязательного и часто игнорируемого или принимаемого как должного виду деятельности – рефлексии.

Такой подход дает ученику возможность выйти за рамки привычного уровня, расширить языковую, структурную и межкультурную компетенцию, поэкспериментировать с родным и изучаемым языками. Все это влечет за собой работу с текстовыми идеями. После того, как однажды обучающийся поймет, что можно завоевывать язык самостоятельно, переход к оперированию идеями будет естественным, что чрезвычайно важно в процессе обучения интерпретации текста.

Формирование межкультурной компетенции посредством системы упражнений осуществляется в процессе обучения самой интерпретации и творческому анализу художественного текста. Специфика художественных текстов, относящихся к различным литературным формам, определяет этапы работы над ними. В обобщенном виде процесс анализа и интерпретации предполагает четыре этапа: вводный, основной, этап владения текстом и завершающий, констатирующий этап.

1. Этап введения в художественный текст и подготовки к его восприятию направлен на пробуждение интереса и может включать такие элементы как описание ситуации создания текста, биографию автора, актуализацию жизненного опыта обучающихся, сообщение исторических, культурных сведений. Важным моментом является

активное участие студентов в работе над текстом уже на первом этапе в виде докладов, сообщений, предположений.

Предваряющий этап содержит вопросы и виды деятельности, активизирующие фоновые знания о культуре, поведенческих образцах и т.д. Например, упражнение, целью которого является характеристика персонажа, в определенном смысле оценивает его культурную принадлежность. Предваряющий вопрос или работа должны быть простыми и понятными. Не столь важны сложность и объем текста, предваряющие вопросы должны быть сформулированы так, чтобы обеспечить уверенность обучающихся в том, что они действительно знают то, о чем идет речь. Сложные моменты могут быть представлены в тот момент, когда студенты готовы к их решению. Лучше задать несколько простых вопросов, чем один сложный, особенно на ранних этапах изучения языка. Эта предварительная работа направляется на обучающую цель занятия. Пока ситуация под контролем, незапланированный уход в сторону может рассматриваться как положительный знак креативного обучения и интерпретационной автономии.

2. Следующий этап – непосредственное чтение текста, глубокое проникновение в содержание с помощью анализа языковых явлений. Наиболее трудные места объясняются с привлечением родного языка. Взаимодействие между читателем и текстом обеспечивается выполнением заданий (заполнить предложения с пропусками, расставить картинки в соответствии с развитием сюжета, сравнить экстралингвистическую информацию с текстовой, восстановить последовательность описываемых событий, разбить сплошной текст на абзацы, определить верность предлагаемых высказываний, выбрать из ряда предложений то, которое соответствует содержанию текста).

3. При растущей уверенности в работе с текстом достигается третья ступень – владение текстом. Третий этап, как кон-

трастивный, является наиболее важным этапом для формирования межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция проявляется в процессе владения текстом в рамках всех своих составляющих (особенно в рамках контрастивного анализа языковых, экстралингвистических, ценностных, идейных и других реалий текста и системе текстов).

К этому периоду обучающийся умеет соотносить текст с другими текстами, что необходимо как источник информации и сравнения: текст всегда должен соотноситься с другими текстами, оцениваться и обсуждаться контрастивно (даже на самом субъективном уровне студенты оценивают текст – нравится/не нравится). Вспомогательный язык, который помогает им выражать суждения, обсуждать, критиковать, противоречить на данном этапе является фундаментальной частью владения языком: уже находясь над уровнем просто языка он становится языком выбора и процессом оценивания.

Факторы, способные развить способность владеть текстом – такие, как обращение – кто к кому обращается, какой эффект ожидается и т.п., могут достигаться несколькими способами, с помощью которых студенты могут идентифицировать убеждение, риторические вопросы, обвинение, открытое давление и т.п. Большая часть этих концептов может быть выражена даже на низких уровнях владения языком, что оправдывает возможность использования художественных текстов на всех этапах обучения языку.

Это этап интерпретации и оценки текста, в ходе которого студентам предлагается актуализировать текст, перенести действие из прошедшей эпохи в нынешнюю, трансформировать его, описать события, рассказать о том, что предвосхитило сюжет, чтобы объяснить манеру поведения персонажей. К специальным упражнениям, имеющим особое значение для формирования межкультурной компетенции, можно отнести такие упражнения как: составление соци-

окультурной характеристики персонажей по аспектам (возраст, профессия, качества характера, интересы, чувства, целевые установки, ценностные ориентации, социальные роли); выделение культурно-значимой информации рассказа, определение культурно – ценностных концептов рассказа, выделение стилистики речи персонажей, влияние культурно- исторического фона рассказа (отрывка) на основную тему и идею и др.

Большинство заданий сопровождается всевозможными схемами, ключевыми словами, оценочными фразами. В этом процессе совершенствуются фоновые языковые знания и творческие речевые умения, что носит взаимосвязанный характер.

При работе с художественным текстом умение читать имеет огромное значение. В зарубежной литературе мы выявили несколько подходов к определению «правильного» и «неправильного» интерпретационного чтения. Нижеследующий список, составленный S.Bock [17] на основе исследований Hosenfeld [11], A. U.Chamot и L.Kupper [8], J. Rubin [16], выделяет параметры успешного читателя, который обучен: (а) определять цель интерпретационного чтения, например, отслеживание развития определенного персонажа относительно сюжетной линии; (б) выбирать необходимый вид чтения (т.е., просмотровое, изучающее, детальное чтение), соответствующий данному тексту и цели чтения; (в) предсказывать развитие сюжета; (г) соотносить собственные прогнозы с настоящим повествованием и изменять или переформулировать прогнозы; (д) использовать фоновые знания картины мира; (е) использовать «предварительную переработку» (Fuzzy processing) [16], то есть допускать смутное восприятие значения до тех пор, пока не станет возможным прояснить его, пропуская незнакомые слова и пытаясь угадать их значение; (ж) использовать контекстуальную догадку (например, предшествующие и последующие предложения) для понимания значения не-

знакомых слов и фраз; (з) умеренно пользоваться словарями; (и) организовывать информацию в памяти, используя записи, выстраивая диаграммы и семантические схемы и т.п.

Исследователь С. Hosenfeld выделяет характеристики менее успешного читателя. Менее успешный читатель: (а) теряет значение предложений после того, как расшифрует; (б) читает (переводит) короткими фразами; (в); редко пропускает слова как незначимые, так как все слова «представляют» одинаково важное значение в рамках их пользы для общего значения фразы; (г) имеет отрицательное общее представление о себе как о читателе.

Таким образом, навык чтения успешно-го читателя высоко развит, и он не отвлекается во время чтения, а напрямую раскрывает основной смысл текста [11].

В работе над литературными произведениями особенно важны задания творческого характера, которые предваряются системой специально разработанных в учебном пособии упражнений. Такие задания носят проблемный характер и ориентируют на творческую переработку содержательной информации. К таким упражнениям можно отнести письма от имени героев романа, соболезнования и газетные заметки, реклама, стихи, критические обзоры и т.д. Например, упражнение на определение стилистических характеристик текста: «Find slang words and slang pronunciation» направлено на узнавание сленга в речи и объяснение выбора автора в пользу диалогической речи и использование графонов. Упражнения на поиск сленговых маркеров всегда вызывают интерес и оживление, так как показывают подвижность и социальную обусловленность языка.

Очень результативным упражнением для формирования навыка интерпретирования является написание эссе, где мысли выражаются в форме «потока сознания» или написание рассказа, выдержанного в одном из жанров (fantasy, romance, sci-fi, drama, thriller и другие). Творческое задание

ставит целью помочь студентам соотносить прозаические жанры, а также формирует навык письменной речи. Устной формой творчества может стать драматизация отрывков произведений. Выбираются отрывки из прочитанных в группе произведений или их экранизаций. Основная цель упражнений – отразить социокультурные характеристики *personages* и *setting* отрывка.

Использование в обучении учебных аутентичных видеоматериалов повышает уровень коммуникативной и межкультурной компетенции студентов. С помощью видеофильмов демонстрируются образцы вербального и невербального поведения носителей языка, их культуры и традиций. Подготовка к просмотру видеофильмов и обсуждение их содержания организуется с помощью условно-речевых и речевых упражнений. Если учебный материал эмоционально окрашен, мотивационно направлен и вызывает положительные эмоции у студента, то он практически всегда усваивается. Так, просмотр и аналитический разбор фильма «The Hours» (режиссер Стивен Долдри по одноимённому роману Майкла Каннингема) помогает взглянуть на интерпретацию по-другому, помогает понять композиционные решения построения художественного текста вообще и его деталей в частности. Кроме этого, параллельное представление трех героинь в разные эпохи, их сходство и контраст, их психологические проблемы, а также глобальные проблемы современности (СПИД) представляют широкое поле для анализа, сравнения, обобщения и размышления; активизирует профессиональные, языковые и культурологические знания и умения студентов.

Обучение аналитическому разбору текста продолжает тренировочный совместный групповой анализ современного художественного текста с поэтапной демонстрацией процесса интерпретации. Данная работа направлена не только на формирование умения анализировать текст, но и умение подтверждать свою точку зрения фактами,

умение выстраивать ответ или задавать вопросы. Затем студентам предлагается вариант уже готового письменного анализа с пояснениями. Итоговой работой по упражнению является индивидуальный письменный анализ.

Технически анализ художественного текста может производиться по разным параметрам и в вариативном порядке, в зависимости от выбранной модели интерпретации (структурно-семантической грамматической, стилистической и др.) В целом, модель интерпретации определяет и работу с ним. Лингвистический анализ текста может совмещать лингвистическую, структурно-аналитическую, грамматическую и др. модели интерпретации текста и, согласно современной зарубежной дидактической литературе, может производиться по параметрам:

**Основные:** Plot; Setting; Narration/point of view; Characterization; Symbol; Genre/Style; Background.

**Дополнительные:** Historical context; Social, political, economic contexts; Ideology; Various critical orientations; Literary theory.

Дополнительными элементами рассмотрения в зависимости от каждого конкретного текста и на усмотрение преподавателя могут стать: **Composition; Title; Idea and Theme; Detail.**

#### Литература

1. Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения. // <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm>
2. Муратов А.Ю. Структура межкультурной компетенции личности // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. – 2005. Выпуск 4. – С. 138–142.
3. Рахимов А.З. Психодидактика: учебное пособие. – Уфа, 1996. – 191 с.
4. Титкова С.И. Языковая лакуна как единица анализа лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста и специфика работы

с ней (на материале обучения русскому языку англоговорящих учащихся): Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 208 с.

5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.-Л., 1949. – Т. 7. – 321 с.

6. Byram, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum. – No 18. – Vol. 6. – Pp. 8-13.

7. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

8. Chamot A.U., Kupper, L. Learning strategies in foreign language instruction // Foreign language annals. 22.1. p.13-24.

9. Esselborn K. Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der BRD in: Ehnert R. / Schr+der H. Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen L+ndern. Frankfurt-am-Main, 1990.

10. Henrici G., Riemer C. Einf+hrung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospiele, 1994.

11. Hosenfeld C. Preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. System, 5, 1977. pp.110-23.

12. Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of interntercultural Competence // <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003.

13. Kast B. Literatur im Anf+ngerunterricht. Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift f+r die Praxis des Deutschunterrichts. M+nchen: Klett Edition Deutsch, 1990.

14. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved January 3, 2003.

15. Philips S.U. The Routinization of Repair in Courtroom Discourse // Duranti / Goodwin. 1992. p. 311-322.

16. Rubin J. Study of cognitive processes in second language learning // Applied Linguistics. № 11.2. 1981. P. 118-131.

17. Selected Articles from Creative teaching Forum Classroom. Classroom activities, 1989-1993. Washington, 1995. pp.158-157.

18. Wicke Rainer. Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten / Lernerzentrierte +bungs- und Aufgabentypen. M+nchen: Klett Edition Deutsch, 1993.

## ИНТЕГРАЦИЯ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ АВТОСЕРВИСА

**Н.М.Андреев**

*Ключевые слова:* непрерывность профессиональной подготовки, преемственность профессиональных образовательных программ, интегрированная система профессиональной подготовки специалистов, профилизация общеобразовательной школы, распределение информационных потоков в интегрированной системе, интегрированная модель профилизации общеобразовательной школы.

Непрерывность проектируемой профессиональной подготовки молодежи в настоящее время проявляется в педагогической теории и практике как одна из самых значимых тенденций. В доказательство этого утверждения сошлемся на точку зрения А.М.Новикова, который, рассматривая проблемы непрерывного образования, приводит убедительные аргументы в пользу замены парадигмы «образование на всю жизнь» парадигмой «образование через всю жизнь» [8, с. 23]. Он показывает пути построения непрерывного образования, в которых системообразующим фактором выступает «его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов» [7; 8; 9; 10].

Многоуровневость образовательных программ уже складывается сегодня в профессиональных лицеях, колледжах, вузах. Но парадокс заключается в том, что разные звенья системы (начальное, среднее, высшее, последипломное), в силу ведомственной разобщенности, выстраивают свою «многоступенчатость» только для себя, порознь. Перечни специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в этих звеньях, никак не согласованы между собой даже по названиям профессий. В частности, это наглядно проявляется в случае подготовки специалистов в области автосервиса.

Преемственность профессиональных образовательных программ частично уже выстраивается, что называется «снизу» – самими учебными заведениями. Некоторые лицеи, колледжи заключают прямые

договоры с вузами, создают преемственно связанные учебные планы и программы по родственным специальностям и осуществляют совместное обучение наиболее способных студентов, снижая его продолжительность до двух лет. Таких примеров уже много, есть интересный опыт в некоторых регионах. [2; 3; 4; 5; 6; 11]. Таким образом, налицо актуальность конструирования «сквозной» профессиограммы, и на её основе – преемственно связанного содержания многоуровневой подготовки специалистов в области автосервиса, включающей, как обязательную составляющую, содержание обучения профилированного учебного процесса в старшем звене общеобразовательной школы.

Информационная база интегрированной профессиональной подготовки выступает важнейшим этапом проектирования содержания профессионального обучения. Одним из основных требований к организации такого обучения должно стать формирование профессиональной компетентности, которая может быть определена как интегративная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию, состоящую в готовности ставить перед собой цели и принимать решения, обеспечивающие их реализацию [1].

В настоящей работе представлены результаты конструирования информационной базы интегрированной профессиональной подготовки специалистов, выполненного на когнитивно-бихевиорис-

тической платформе анализа профессионального поля автосервиса.

Информационная база интегрированной профессиональной подготовки специалиста в области автосервиса содержит два компонента: модель профессиональной

деятельности и модель специалиста. Предварительным этапом их конструирования является сравнительный анализ соответствующих компонентов в нормативных документах начального, среднего и высшего профессионального образования.

Таблица 1

Виды деятельности ОСТ 9 ПО 92 144-96 Профессия «Автомеханик»	Основные виды деятельности ГОС СПО по специальности 1705 «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта»
Выполнение работ по <b>техническому обслуживанию и ремонту автотранспортных средств</b>	Производственно-технологическая – <b>техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта и транспортного оборудования</b> в соответствии с требованиями нормативно-технических документов; выбор узлов и агрегатов автомобиля для замены в процессе эксплуатации автомобильного транспорта; проведение работ по техническому обслуживанию и ремонту транспорта; эффективное использование материалов, технологического оборудования предприятий; наладка и эксплуатация оборудования для технического обслуживания и ремонта транспортных средств; осуществление технического контроля при эксплуатации транспорта и транспортного оборудования; проведение стандартных и сертификационных испытаний; участие в обеспечении экологической безопасности эксплуатации, хранения, обслуживания, ремонта транспорта и транспортного оборудования
Контроль технического состояния автотранспортных средств	<i>Организационно-управленческая</i> – организация работы коллектива исполнителей; планирование и организация производственных работ; <b>организация безопасного ведения работ при техническом обслуживании и ремонте автомобильного транспорта</b> ; работа с клиентурой; выбор оптимальных решений при планировании работ в условиях нестандартных ситуаций; <b>осуществление контроля качества работ</b> ; участие в оценке экономической эффективности производственной деятельности; выбор рациональных нормативов эксплуатации, технического обслуживания, ремонта и хранения транспорта и оборудования; <b>осуществление технического контроля продукции и услуг; обеспечение техники безопасности на производственном участке;</b>
<b>Ведение нормативной документации по эксплуатации автотранспортных средств</b>	<i>Организационно-управленческая</i> – организация работы коллектива исполнителей;
Управление автотранспортными средствами	<i>Организационно-управленческая</i> – организация работы коллектива исполнителей;
Оказание первой доврачебной помощи	Планирование и организация производственных работ; <b>организация безопасного ведения работ при техническом обслуживании и ремонте автомобильного транспорта</b> ; работа с клиентурой; выбор оптимальных решений при планировании работ в условиях нестандартных ситуаций; <b>осуществление контроля качества работ</b> ; участие в экономической эффективности производственной деятельности; выбор рациональных нормативов эксплуатации, технического обслуживания, ремонта и хранения транспорта и оборудования; <b>осуществление технического контроля продукции и услуг; обеспечение техники безопасности на производственном участке</b>
<b>Соблюдение требований безопасности труда, производственной санитарии и гигиены, охраны окружающей среды, противопожарные мероприятия</b>	<i>Конструктивно-технологическая</i> – проектирование участков и цехов эксплуатационных и ремонтных автотранспортных предприятий; разработка конструкторской и технологической документации для ремонта, модернизации и модификации транспортных средств

В таблицах 1 и 3 приведено сравнение видов профессиональной деятельности начального и среднего профессионального образования и среднего и высшего профессионального образования соответственно. Жирным шрифтом в таблицах выделены **совпадающие** виды деятельности.

Анализ таблицы 1, проводимый с использованием психолого-педагогического инструментария проектирования содержания профессионального образования, показывает, что дублирование видов деятельности в частных моделях профессиональной деятельности начального и среднего профессионального образования (в части теоретической и практической профессиональной подготовки) составляет более 60% по отношению к учебному плану НПО и не менее 30% по отношению к учебному плану СПО.

Анализ таблицы 3 показывает, что дублирование видов деятельности в частных моделях профессиональной деятельности

среднего и высшего профессионального образования (в части теоретической и практической профессиональной подготовки) составляет около 50% по отношению к учебному плану СПО и не менее 45% по отношению к учебному плану ВПО.

Мы, с ориентацией на разработку интегрированной системы профессиональной подготовки специалистов в области автосервиса, делаем отсюда следующие выводы:

1. В условиях интеграции ступеней СПО и ВПО можно на уровне ВПО ограничиться одной практикой (преддипломной).

2. Необходима разработка интегрированных программ теоретического цикла обучения, причём должна осуществляться пролонгация интеграции программ, ранее интегрируемых на стыке НПО↔СПО.

3. Соотношение учебного времени теоретического и практического обучения на различных уровнях профессионального обучения должно быть следующим образом:

Таблица 2

НПО		СПО		ВПО	
теория	практика	теория	практика	теория	практика
30%	70%	50%	50%	70%	30%

Такое распределение учебного времени теоретического и практического обучения (см. табл. 3) обеспечивает, с одной стороны, наиболее добротную практическую подготовку выпускника интегрированной системы профессиональной подготовки специалистов в области автосервиса, с другой – освоение основного объёма теоретической части подготовки на предельно возможном уровне научности и системности, поскольку максимум теоретической подготовки смещается на уровень ВПО.

4. «Сквозные» интегрированные учебные программы (НПО↔СПО↔ВПО) выступают системообразующим фактором при определении направления профили-

зации старшего звена общеобразовательной школы. В частном случае, когда ориентирующей является профессиональная область автосервиса, к группе основных профильных учебных дисциплин должны быть отнесены следующие: математика, физика, химия, черчение и компьютерная графика (начала инженерной графики и начертательной геометрии), концепции современного естествознания и современных технологий (с включением на ознакомительном уровне таких понятий, как кибернетика, искусственный интеллект, человеко-машинная система и т.п.), основы системного анализа (с ориентацией на рассмотрение макромоделей автотранспорта как сложных технических систем).

Таблица 3

Основные виды деятельности ГОС СПО по специальности 1705 «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта»	Умения и навыки, приобретаемые в ходе освоения образовательной программы ГОС ВПО 190603
<p><i>Производственно-технологическая</i> – <b>техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта и транспортного оборудования в соответствии с требованиями нормативно-технических документов; выбор узлов и агрегатов автомобиля для замены в процессе эксплуатации автомобильного транспорта; проведение работ по техническому обслуживанию и ремонту транспорта; эффективное использование материалов, технологического оборудования предприятий;</b> наладка и эксплуатация оборудования для технического обслуживания и ремонта транспортных средств; осуществление технического контроля при эксплуатации транспорта и транспортного оборудования; проведение стандартных и сертифицированных испытаний; участие в обеспечении экологической безопасности эксплуатации, хранения, обслуживания, ремонта транспорта и транспортного оборудования</p>	<p><i>В результате прохождения 1-ой производственной практики студент должен уметь:</i> выполнять несложные функции технолога по сопровождению и контролю производства машин; разрабатывать, оформлять и свободно читать основную технологическую документацию; проектировать несложные виды технологической оснастки; осуществлять контроль соответствия изготовленной типовой детали требованиям технической документации; анализировать грузопотоки цехов и находить пути их сокращения; использовать техническую документацию, научно-техническую и нормативную литературу при решении технологических задач. <i>В результате прохождения 2-ой производственной практики студент должен уметь:</i> <b>выполнять несложные функции инженерно-технического работника при эксплуатации и надзоре, техническом обслуживании и ремонте машин, находить пути решения производственных задач и принимать решения; разрабатывать и оформлять несложную ремонтную документацию; составлять дефектные ведомости на детали и элементы; проводить освидетельствование транспортно-технологических машин и оценивать техническое состояние отдельных узлов и элементов;</b> использовать техническую документацию, научно-техническую и нормативную литературу при решении эксплуатационных и ремонтных задач</p>
<p><i>Организационно-управленческая</i> – <b>организация работы коллектива исполнителей: планирование и организация производственных работ; организация безопасного ведения работ при техническом обслуживании и ремонте автомобильного транспорта;</b> работа с клиентурой; выбор оптимальных решений при планировании работ в условиях нестандартных ситуации; осуществление контроля качества работ; участие в оценке экономической эффективности производственной деятельности; выбор рациональных нормативов эксплуатации, технического обслуживания, ремонта и хранения транспорта и оборудования; осуществление технического контроля продукции и услуг; обеспечение техники безопасности на производственном участке</p>	
<p><i>Конструкторско-технологическая</i> – <b>проектирование участков и цехов эксплуатационных и ремонтных автотранспортных предприятий; разработка конструкторской и технологической документации для ремонта, модернизации и модификации транспортных средств</b></p>	<p><i>В результате прохождения преддипломной практики студент должен уметь:</i> <b>выполнять расчетно-конструкторские или проектные работы в составе коллектива; организовывать и проводить экспериментальные исследования или испытания транспортно-технологических машин, их узлов и агрегатов; обеспечивать инженерно-технический надзор за состоянием и организацию технического обслуживания транспортно-технологических машин; подбирать, систематизировать и обобщать информационные материалы (в том числе и патентные) для проектирования конструкторских работ; выявлять и вырабатывать новые технические решения, осуществлять их анализ и оценку (в том числе технико-экономическую), производить обоснованный выбор для использования в проектной разработке</b></p>

На рис. 1 представлено графическое изображение каналов распределения информационных потоков, составляющих эту базу, в разработанной нами интегрированной системе профессионального образования.

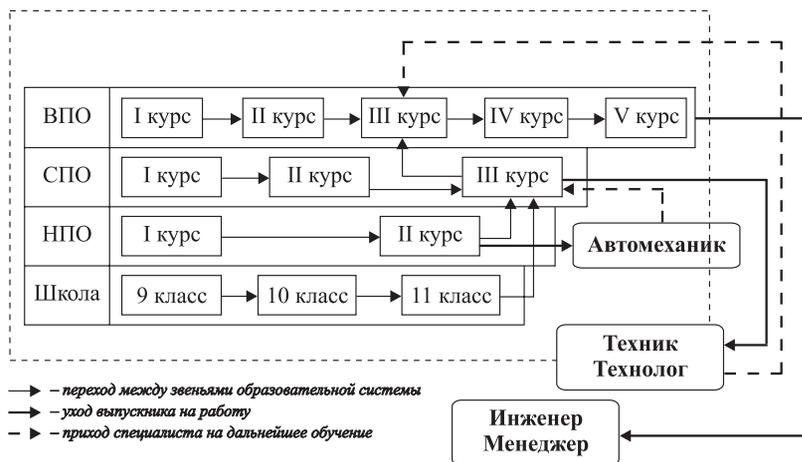


Рис. 1. Распределение информационных потоков в интегрированной системе профессионального образования

Профилизация старшего звена общеобразовательной школы, ориентированная на профессиональную область автосервиса, в сочетании с дополнительным предпрофессиональным обучением (в режиме вечерней школы) подготавливает выпускников школы к поступлению на третий курс колледжного звена интегрированной системы профессионального образования. Заметим, что эти выпускники, кроме аттестата среднего (полного) общего образования, получают свидетельство о начальной профессиональной подготовке (первый уровень НПО). За один год (траектория «11 класс → III курс колледжа») они получают профессиональную подготовку на уровне СПО (квалификация «Автомеханик») и могут либо идти на работу, либо поступить на третий курс вузовского звена системы. Этот вариант, на первый взгляд, не имеет преимуществ перед традиционной, но осуществляемой в рамках системы, траекторией «9 класс → I курс НПО → II курс НПО → III курс СПО», однако уже имеющийся опыт показывает, что при равенстве всех других компонентов профессиональной подготовки выпускники траектории «11 класс → III

курс колледжа» обладают более глубокой теоретической подготовкой. Это позволяет им более уверенно идти дальше по траектории «III курс колледжа → III курс вуза → и т.д.». Чисто традиционная траектория «9 класс → I курс НПО → II курс НПО» выпускает высококвалифицированных рабочих по профессии «Автомеханик», предоставляя последним возможность в любое время вернуться в систему на III курс колледжного звена. Аналогичная возможность предоставляется выпускникам этого звена, которые для продолжения профессионального образования могут вернуться на III курс вузовского звена.

Наиболее эффективной в системе оказывается траектория «11 класс → III курс колледжа → III курс вуза → и т.д.». Выбирая эту траекторию, выпускник профилированной (и тем самым включённой в систему) общеобразовательной школы получает высшее профессиональное образование (отметим – с добротной практической подготовкой!) за четыре года, что само по себе уже является очевидным доказательством эффективности разработанной нами интегрированной системы профессионального

ного образования. Но эта эффективность появляется не сама по себе; она – результат теоретически обоснованной и серьезно апробированной в экспериментальном учебном процессе **интеграционной модели профилизации общеобразовательной школы** как важной составляющей интегрированной системы профессионального образования.

В заключение можно отметить, что предлагаемая нами педагогическая конструкция хорошо «вписывается» в легитимное образовательное пространство многоуровневой профессиональной подготовки. Так, в терминологии Международной системы классификаторов образования, а также Федеральном законе «Об образовании» определены шесть уровней образования:

Уровень 0 – доначальное образование: первоначальный этап начального образования;

Уровень 1 – начальное образование или первый этап базового образования;

Уровень 2 – первый этап среднего образования или второй этап базового образования;

Уровень 3 – второй этап среднего образования;

Уровень 4 – послесреднее, не высшее образование;

Уровень 5 – первый этап высшего образования (не ведущий непосредственно к продвинутой научной квалификации);

Уровень 6 – второй этап высшего образования (ведущий к продвинутой научной квалификации).

С учетом этих уровней наша интегрированная система удачно вписывается в образовательном процессе следующим образом (см. рис. 2).



Рис. 2. Положение интегрированной системы на образовательном пространстве многоуровневой профессиональной подготовки

Как можно видеть из рис. 2, предлагаемая нами интегрированная система профессионального образования не выходит за рамки нормативно-правового поля, регламентирующего сегодня все уровни профессионального образования. Это означает, что для создания таких систем не требуется изменения правовой базы – она есть, и она достаточна. **Необходимо:**

- **создание интегрированного содержания на основе информационной базы анализа профессионального поля;**
- **разработка «сквозных» методик его освоения на основе интегрированных программ профессионального обучения.**

#### Литература

1. *Андреев В.И.* Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. *Гребнев И.В.* Методические проблемы компьютеризации обучения в школе / И.В. Гребнев // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 46–49.
3. *Голубков Е.П.* Маркетинг и роль в экономике / Е.П. Голубков // Маркетинг. – 1995. – № 3. – С. 72–85.
4. *Ляпина Л.Ю.* Многоуровневая подготовка специалистов гостиничного сервиса / Л.Ю. Ляпина // Профессиональное образование. – 2001. – № 4. – С. 31.
5. *Малхотра Н.* Маркетинговые исследования / Н. Малхотра. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2002. – 957 с.
6. *Мухамутзянова Г.В.* Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования / Г.В. Мухамутзянова. – М., 1945. – 220 с.
7. *Новиков А.М.* Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11–17.
8. *Новиков А.М.* Проектирование педагогических систем / А.М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 23–28.
9. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000.
10. *Новиков А.М.* Новые модели Российских учреждений базового профессионального образования / А.М. Новиков // Профessionал. – 2001. – № 3. – С. 5–8.
11. *Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 207 с.

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**С.Н.Дорошенко**

*Ключевые слова:* непрерывное образование, принцип, уровни образования, профессиональная компетентность будущего учителя изобразительного искусства.

**Ф**ормирование профессиональной компетентности в системе непрерывного образования на сегодняшний день приобретает особую актуальность. Это связано с определенными изменениями в российском образовании и, прежде всего, с глобализацией образовательного пространства и в соответствии с этим изменением требований к подготовке специалиста. Современное российское общество начинает осознавать, что учитель изобразительного искусства является ключевой фигурой, которая может определенным образом влиять на общее состояние культуры современной России. От того, каким будет современный учитель изобразительного искусства, как он будет осуществлять свою профессиональную деятельность, будет ли он способен учитывать требования, предъявляемые ему обществом, теорией и практикой художественно-педагогического образования, насколько он будет профес-

симально эффективным, насколько он будет способен учитывать требования, предъявляемые ему обществом, теорией и практикой художественно-педагогического образования, насколько он будет профес-

сионально компетентным специалистом, во многом зависит уровень образованности, воспитанности и духовности его учеников.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства в системе непрерывного образования инициирует переход теории и практики профессионального обучения на качественно иную ступень, ориентированную не только на развитие его индивидуальных способностей, но и на расширение его профессиональных возможностей.

Первые работы, посвященные непрерывному образованию, в основном были направлены на теоретическое осмысление затрагиваемой проблемы. Непрерывное образование определяется как продолжающийся всю жизнь процесс, в центре которого человек, нуждающийся в создании условий для формирования его способностей в разные возрастные периоды жизни с учетом интеграции индивидуальных и социальных аспектов его личности и деятельности. Данный подход, имеющий гуманистический характер, нашел свое отражение в исследованиях ряда ученых В.И.Байденко, А.А.Бодалева, А.А.Вербицкого, А.П.Владиславлева, И.А.Зимней, Г.П.Зинченко, Г.Л.Ильина, В.Г.Онушкина, С.Б.Орлова, Ф.И.Перегудова и др. Их исследования подтверждают тот факт, что идея непрерывного образования оформилась как закономерная реакция педагогической науки на возникшие социальные и образовательные проблемы [5, с.6].

Главная цель непрерывного образования заключается в предоставлении возможности человеку обучаться и профессионально совершенствоваться в течение всей жизни.

Основной смысл непрерывного образования, по определению академика А.М.Новикова, – это постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование человека.

А.А.Вербицкий рекомендует различать «двойственный смысл понятия» «непрерывное образование»:

– первое: «Непрерывное образование (и самообразование) человека – это процесс наращивания его личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни».

– второе: «система непрерывного образования – это совокупность образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными учреждениями и органами управления ими» [2, с.9].

Однако мы рассматриваем непрерывное образование как принцип, реализация которого позволяет учителю изобразительного искусства непрерывно профессионально развиваться и расширять свой личностный потенциал. При этом система профессионального образования, в нашем случае педагогического, позволяет создать условия для реализации принципа и осуществления процесса непрерывного формирования профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства.

В.И.Загвязинский определяет принцип как инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции. Это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание целей, сущности, содержания, структуры обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики [4, с.35].

Принципы выражают определенные закономерности обучения. Грамотная реализация принципов влияет на успешность обучения студентов, формирование их личностных качеств. Совокупность принципов позволяет характеризовать весь учебный процесс, все стороны деятельности педагога и познавательной деятельности студентов.

Принцип непрерывного образования будущего учителя изобразительного искусства тесно связан с реализацией принципа многоуровневости (многоступенчатости) [1]. Это в свою очередь предполагает наличие нескольких уровней профессионального образования – начального, среднего

и высшего, что предоставляет больше возможностей обучающемуся для выбора посильного для него образования, изменения при необходимости избранной образовательной траектории, а поставленные на каждом уровне конкретные, сопряженные цели образования психологически облегчают процесс обучения.

При этом непрерывное образование учителя изобразительного искусства характеризуется целостностью, то есть глубокой интеграцией всех подсистем и процессов профессионального образования за счет соблюдения принципов преемственности и взаимодополнительности [1] базового, среднего высшего и последипломного образования. Для успешной реализации принципа непрерывного образования содержание уровней профессиональной подготовки, включая допрофессиональную, должны быть согласованы между собой.

Преемственность образовательных программ допрофессионального, профессионального (базового, среднего, высшего), а в идеале и последипломного образования дает возможность будущему учителю изобразительного искусства более свободно двигаться в профессиональном образовательном пространстве. Это означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковываться» с «входом» в последующую программу и использовать их в качестве регулятивных норм практики. Преемственность профессионального обучения также определяется установлением необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета, выборе методов и способов деятельности по овладению содержанием, при этом преемственность охватывает не только отдельные учебные дисциплины и их межпредметные связи, но и уровни образования [3, с.41].

Реализация непрерывного образования в совокупности с принципами преемственности и взаимодополнительности обеспечивается маневренностью и гибкостью [1]

профессиональных образовательных программ и организационных форм обучения. Это подразумевает, что движение будущего учителя изобразительного искусства в художественно-педагогическом пространстве должно осуществляться с возможностью одновременного получения профессионального образования в двух или нескольких профессиональных областях, таких как дизайн, культурология, мировая художественная культура и т.д. При этом такое свободное движение в образовательном пространстве необходимо выстраивать с учетом гибкости организационных форм. Поэтому в непрерывном профессиональном образовании учителя изобразительного искусства должны развиваться различные формы обучения: заочная, вечерняя (очно-заочная), дистанционная, экстернат.

Следовательно, обеспечить возможность многомерного движения будущего учителя изобразительного искусства в художественно-педагогическом образовательном пространстве и создавать оптимальные условия для такого профессионального движения в течение всей жизни можно только с учетом реализации принципа непрерывного образования в тесной взаимосвязи с принципами целостности, преемственности и взаимодополнительности, маневренности и гибкости.

Выстраивание системы непрерывного образования вызвано необходимостью создания условий, способствующих более активному формированию профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства. А.М. Новиков рассматривает систему непрерывного образования с учетом трех позиций – к личности, образовательному процессу и организационной структуре.

По отношению к личности будущего учителя изобразительного искусства это означает, что он учится постоянно в образовательных учреждениях дополнительной или специальной подготовки без относительных перерывов и занимается самообразованием.

Возможными вариантами такого движения являются:

– «вектор движения вперед» – обучающийся, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, в процессе обучения совершенствует свои профессиональные качества и формирует профессиональную компетентность;

– «вектор движения вверх» – обучающийся постепенно переходит с одного образовательного уровня (базового и повышенного среднего профессионального образования) на другой, более высокий уровень, при этом обучение осуществляется по сопряженным планам (колледж-вуз);

– «вектор движения по горизонтали, в сторону» – это возможность расширения профиля художественно-педагогического образования, исходя из потребностей

и возможностей личности. Получение в рамках выбранной специальности дополнительной подготовки в области дизайна, декоративно-прикладного искусства и т.д.

В отношении образовательного процесса непрерывное образование выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс, которое отражается через преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому.

На всех образовательных уровнях подготовки будущего учителя изобразительного искусства и формирования его профессиональной компетентности последовательно осваивается содержание учебных дисциплин, которые в конечном итоге расширяют его профессиональные возможности (табл. 1).

Таблица 1

**Преемственность образовательной деятельности и содержания учебных дисциплин при подготовке будущего учителя изобразительного искусства**

Уровень	Цель деятельности	Характеристика содержания
Начальный ДХШ, студии, кружки, школы искусств	Создание основы для будущей профессиональной деятельности и формирование положительной мотивации	Усвоение знаний в области истории искусства, композиции, рисунка, живописи, скульптуры, а также выработка, на основе полученных знаний, необходимых умений в рисунке (техника работы графитовым карандашом), в живописи (техника работы акварельными и гуашевыми красками), в скульптуре и т.д. В содержание обучения обязательно включаются проблемные задания, которые направлены на развитие творческого мышления учащихся при решении различных композиционных задач
Средний колледж, училище	Формирование профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства	Учебные дисциплины позволяют обеспечить сознательность, глубину, прочность знаний и формировать логико-теоретическое и интуитивное мышление на основе имеющегося ментального опыта учащегося. Практические задания и упражнения расширяют умения начального уровня через освоение техники масляной живописи, различных видов графики, художественной обработки материалов, декоративного искусства, изучения основ дизайна и т.д., самостоятельного решения как учебных, так и творческих задач, нахождения решения возникающих проблем творческого плана и т.д.

Сопряженный учебный план среднего и высшего профессионального образования специальности «изобразительное искусство и черчение» позволяет определить необходимый объем знаний и содержание учебных дисциплин, оптимальных для формирования профессиональной компетентности.

В отношении организационной структуры образования, непрерывное образование обеспечивает взаимосвязь и преемственность образовательных уровней, способных удовлетворить различные образовательные потребности, возникающие у каждого учащегося.

Система непрерывного образования учителя изобразительного искусства мо-

жет быть представлена на следующих образовательных уровнях (рис. 1).

– допрофессиональное образование, которое выражено 4-х летним образованием в ДХШ, ДШИ, ДХШ колледжа;

– профильное обучение, обозначенное лицейскими группами колледжа, позволяющими осуществлять профессиональную ориентацию школьников. Профильное обучение старшеклассников нами рассматривается как основной способ реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на старшей ступени общего образования. При этом должно выдвигаться требование гибкости программ и их адаптация к склонностям и способностям учащихся;

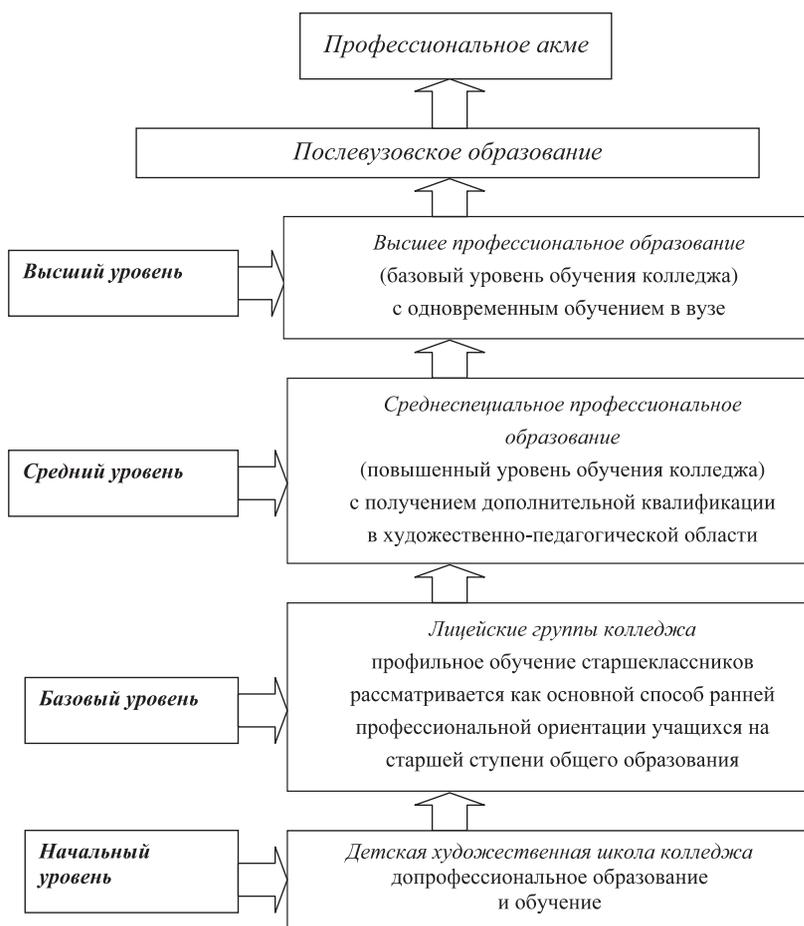


Рис. 1. Уровни непрерывного профессионального образования учителя изобразительного искусства

– среднеспециальное профессиональное образование, которое имеет две образовательные ступени: базовое и повышенное с получением специализации в выбранной художественно-педагогической области;

– высшее профессиональное образование, дающее возможность выпускникам продолжать свое образование и совершенствование в художественно-педагогической деятельности.

Дальнейшее профессиональное движение учителя изобразительного искусства связано с вузовским и послевузовским образованием, которое, тесно взаимодействуя с предыдущими образовательными уровнями, отражает непрерывность процесса профессионального совершенствования компетентного специалиста.

Следовательно, формирование профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства в непрерывном профессиональном образовании должно осуществляться при реализации следующих условий:

– организации ранней профессиональной ориентации будущих учителей изобразительного искусства;

– стимулирование учащихся к получению допрофессионального художественного образования;

– создание целостной системы непрерывного художественно-педагогического образования, которая охватывает различные социально-возрастные периоды: допрофессиональный период (период детства); период профессиональной подготовки;

– проведение педагогической диагностики;

– наличие образовательных программ для разного уровня обучения: общего художественного образования детей, базового художественно-педагогического образования, повышенного художественно-педагогического образования;

– доступность образовательных программ для учащихся с различным уровнем начального художественного образования;

– гибкость образовательных форм, которые учитывают возможности и потребности учащихся, и использование «высокой технологии» получения образования;

– создание образовательной среды, способствующей успешной адаптации обучающихся и активному включению их в процесс формирования профессиональной компетентности;

– формирование положительной мотивации учащихся к учебной деятельности и будущей профессии;

– учет индивидуальных запросов и возможностей учащихся, наличие индивидуальной образовательной траектории;

– развитие профессионального мышления, специальных умений и навыков на основе расширения ментального опыта учащегося, а также интеграции знаний, научно-обоснованной организации образовательного процесса и профессиональной практики.

Реализация принципа непрерывного профессионального образования позволяет выстраивать целостно, системно, логично, последовательно все образовательные уровни с учетом индивидуальных запросов обучающихся, на основе имеющегося у них индивидуального опыта и более успешно осуществлять процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства.

#### Литература

1. Булавенко О.А. Новые подходы к непрерывному образованию / О.А. Булавенко // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 56-62
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение – М., 1999. – 75 с.
3. Просвиркин В.Н. Преемственность в системе непрерывного образования / В.Н. Просвиркин // Педагогика. – 2005. – № 2 – С. 41-46.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.
5. Чельшева Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты. – М.: АПКПРО, 2001. – 128 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВИГАТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА-ШТУРМАНА

**А.И.Кадочников**

*Ключевые слова:* компетентностная модель специалиста, навигаторская компетентность, закономерность «инверсионного» теоретико-практического обучения.

Опыт профессионального обучения свидетельствует, что фактический уровень подготовленности выпускников не полностью соответствует современным требованиям социального заказа, что обусловлено недостаточным теоретическим обоснованием и практической реализацией изменений в содержании и оценке профессионального обучения с позиции компетентностного подхода. Данные обстоятельства снижают эффективность процесса профессионального обучения, а значит и будущей профессиональной деятельности выпускника. Особо остро эта проблема стоит перед летными вузами, выпускники которых должны в кратчайшие сроки (в течение трех месяцев) пройти процесс профессиональной адаптации и приступить к летной деятельности.

Основное противоречие заключается между системами теоретического и практического обучения, которые обеспечивают разный уровень способности и готовности выпускника к основным видам профессиональной деятельности. В теоретическом плане выпускник Челябинского ВВАУШ готовится до уровня специалиста-руководителя, а практическом – только до уровня рядового специалиста.

Повышение эффективности профессионального обучения возможно при создании условий формирования навигаторской компетентности на основе разработанной компетентностной модели специалиста-штурмана (рис. 1). Модель отражает компоненты навигаторской компетентности – когнитивный (знания), операционально-деятельностный (навыки, умения, обобщенные способы действий), личностный (личностные и профессионально-важные качества), доминирующие виды про-

фессиональной деятельности (эксплуатационно-боевая, организационно-управленческая), ступени формирования и критериально-оценочный аппарат интегративной системы оценки.

Под навигаторской (учебно-профессиональной) компетентностью мы понимаем интегративное качество личности будущего специалиста – способность и готовность эффективно выполнять учебно-профессиональную деятельность. Содержанием навигаторской компетентности является совокупность, проявленных в деятельности основных навигаторских компетентностей: эксплуатационно-боевой, организационно-управленческой. В структуру навигаторской компетентности включены компетенции ключевого, базового и специального уровня [4]. Наши исследования рассматривают вопросы профессионального обучения будущего специалиста-штурмана, поэтому мы сосредоточились на компетенциях специального и базового уровня, формирование которых возможно при изучении специальных дисциплин. Формирование навигаторской компетентности заданного уровня, определенных квалификационными требованиями, и отраженных в компетентностной модели специалиста, обеспечивается за счет поэтапного формирования ее компонентов.

Разработанный дидактический инструментарий позволяет повысить эффективность формирования навигаторской компетентности в основных видах профессиональной деятельности (эксплуатационно-боевой и организационно-управленческой). Этот инструментарий включает совокупность методов и средств профессиональной направленности, адекватных этапу формирования, сочетание групповых

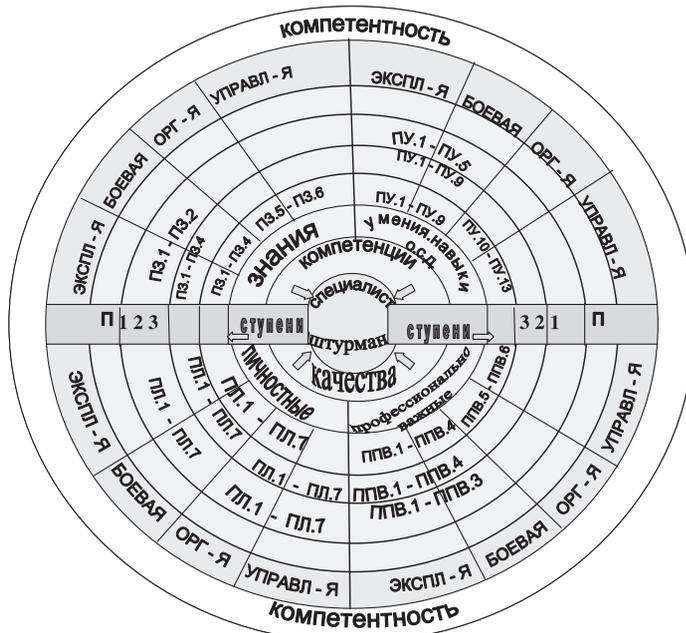


Рис. 1. Компетентностная модель специалиста-штурмана:

П – подготовительная ступень обучения; 1 – первая ступень обучения (дифференцированно-эксплуатационная); 2 – вторая ступень обучения (интегративно-эксплуатационная); 3 – третья ступень обучения (интегративно-управленческая); ПЗ.1-ПЗ.6 – показатели знаний; ПУ.1 – ПУ.13 – показатели умений, навыков обобщенных способов учебно-профессиональных действий; ППВ.1-ППВ.6 – показатели профессионально-важных качеств; ПЛ.1-ПЛ.7 – показатели личностных качеств; О.С.Д. – обобщенные способы учебно-профессиональных действий

и индивидуальных форм учебного сотрудничества между курсантами в процессе учебно-профессиональной деятельности, применение интегративной системы оценки навигаторской компетентности, основанной на построении обучения с применением междисциплинарного уровня интеграции.

В рамках данной статьи остановимся на элементе дидактического инструментария – деловой игре, как форме интенсивного и интегративного обучения [3].

Комплексность содержания изучаемых дисциплин, разноуровневость заданий, ситуаций, вводных и задач, интеграция методов и средств обучения дало название игре – комплексная, профессиональное предназначение – навигаторская, а игровая форма обучения на основе обобщенных алгоритмов будущей профессиональной деятельности специалиста-штурмана – игра.

Комплексная навигаторская игра является видом деловых игр и представляет собой интегративную форму теоретико-практического обучения и позволяет не только закрепить теоретические знания практическими навыками и умениями, но и реализовать выявленную закономерность «инверсионного» теоретико-практического обучения, когда курсант через практику начинает понимать и осознать теорию [1, 5].

Учебная деятельность, как часть жизненной событийности, несет в себе для личности необходимость постоянного перехода из одного типа поведения (вида деятельности) в другой. Это проявляется тогда, когда современный учебный процесс построен по принципу чередования аудиторных занятий с практическим производственным обучением. Движения от понятийного теоретического мышления

к практическому мышлению развивают и обогащают практические знания, формируют новые качества личности. Но, как только практика осваивается, она способствует освоению теории, уже на новом более высоком уровне, где курсант способен понимать глубинные «пласты теории» [2]. Этот взаимопереход, погружение то в теорию, то в практику направлено на формирование «опыта самопреобразования», что в свою очередь обеспечивает формирование компетентности будущего специалиста. «Теория – практика – теория» – в этой методологической конструкции заключена суть формирования навигаторской компетентности.

Остановимся на этом более подробно. Анализ сложившейся системы принципов профессионального обучения постулирует требования закрепления теории практикой. Однако теоретические исследования и собственный опыт практического обучения показали нам, что существующее на сегодняшний день одностороннее движение «теория – практика» не может обеспечить подготовку выпускника, соответствующего требованиям социального заказа. В итоге

выпускник вуза теоретически достаточно много знает на уровне *различения и запоминания* (механического, неосознанного воспроизведения текста, правил, формулировок и т.п.), при этом на уровень *понимания* (осознанного усвоения информации), *умения* (применение теоретических познаний на практике) и, особенно, *переноса* (выполнение любых практических работ в пределах программных требований), перехода не происходит. Таким образом, он не способен и не готов в кратчайшие сроки пройти процесс профессиональной адаптации и приступить к профессиональной деятельности.

Рассмотрим, в частности, один из компонентов навигаторской компетентности – когнитивный компонент  $A_1$ , который определяется по двум показателям: объему воспроизведенного учебного материала  $A_1v$ , правильности и глубине воспроизведенного материала  $A_1p$ ;

Так, на первом витке спирали «теория – практика – теория» (рис. 2) происходит усвоение запоминания учебного материала по показателю  $A_1v$  – объему неосознанного воспроизведения.

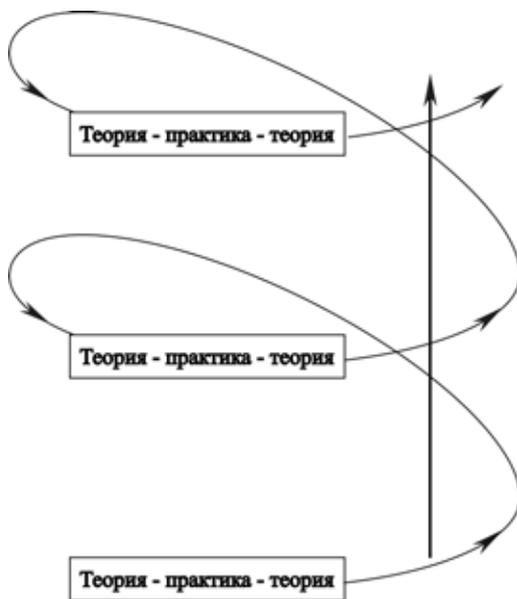


Рис. 2. Инверсионная спираль теоретико-практического обучения «теория – практика – теория»

Результаты пилотажных экспериментов показывают, что по показателю  $A_1v$  уровень обученности курсантов лежит в пределах  $A_1v = 65\% - 80\%$ , а по показателю  $A_1p$  соответствует  $6\% - 15\%$ .

Второй виток спирали – выхода на теорию, позволяет перевести акцент усвоения материала в область второго показателя  $A_1p$  – осознанного глубинного усвоения и понимания учебного материала. Результаты исследования показывают, что уровень обученности на втором витке спирали соответствует: по показателю  $A_1v = 70\% - 90\%$ , а по показателю  $A_1p = 60\% - 80\%$ .

Разработанные навигаторские игры и интегративная система оценки навигаторской компетентности предусматривают реализацию этой закономерности.

Поэтапность овладения учебно-профессиональной деятельностью обеспечивается применением в процессе обучения профессионально-ориентированных, разноуровневых игр. Каждая последующая игра содержит в себе расширенные и более сложные теоретические и практические задания, задачи и ситуации, чем в предыдущей игре. Уровень требований и нормативы оценок трансформируются, вынуждая и стимулируя обучающихся пойти в глубину теоретических знаний, обеспечивая выход на следующий виток спирали (этап обучения).

*На первом этапе обучения* достигается цель в формировании компонентов навигаторской компетентности специального уровня по элементам (эксплуатационных, боевых). Осуществляется подготовка к выполнению видов профессиональной деятельности – эксплуатационная, боевая.

*На втором этапе обучения* достигается цель в формировании эксплуатационно-боевой компетентности (интегративного качества) специального и базового уровней. Осуществляется подготовка к выполнению вида профессиональной деятельности – эксплуатационно-боевая. Формируется навигаторская компетентность рядового специалиста-штурмана.

*На третьем этапе обучения* достигается цель в формировании эксплуатационно-боевой и организационно-управленческой компетентности специального и базового уровней. Осуществляется подготовка к выполнению видов профессиональной деятельности – эксплуатационно-боевая и организационно-управленческая. Формируется навигаторская компетентность специалиста-штурмана руководителя.

На проведение одной навигаторской игры отводится 8 часов учебного времени. Регламент проведения игры предусматривает два занятия по 2 часа и одно – 4 часа. Навигаторские игры должны проводиться в течение всего периода обучения в вузе, начиная со второго курса. В конце каждого учебного года с курсантами проводится профессиональный конкурс «НАВИГАТОР».

Сценарий игры отражает повседневную профессиональную деятельность будущего специалиста. Первый день – это день предварительной подготовки к полетам, который участники игры «проживают» на двух 2-часовых практических занятиях, введенные сценарием игры в конкретную профессиональную деятельность авиационного полка. В этот день курсантам ставится задача на проведение полетов, организуется самостоятельная подготовка, тренажи на авиационной технике, контроль готовности к полетам. Занятия проводятся в классах учебно-тренажерного комплекса или в специализированных аудиториях. Второй день – это день полетов (одно 4-часовое занятие), организуется по сценарию игры на аэродроме (в лаборатории учебно-тренажерного комплекса), где курсанты выполняют полеты в соответствии с заданием. После выполнения полетов с участниками игры проводится разбор полетов.

Для определения достигнутого уровня сформированности навигаторской компетентности разработана интегративная система оценки – отражающая интегративный характер ее компонентов (когнитивный, операционно-деятельностный, личностный), позволяющая реализовать обучаю-

щую функцию контроля и воздействовать на любой из формируемых компонентов с помощью системы коэффициентов, стимулируя их формирование, в соответствии с этапами обучения.

Интегративная оценка уровня сформированности навигаторской компетентности определяется по формуле как сумма компонентов компетентности, умноженная на их весовые коэффициенты:

$$P = \left( \sum_{i=1}^4 K_i A_i \right) \times C,$$

где  $P$  – это оценка уровня учебно-профессиональной компетентности;

$A_i$  – частные значения компонентов оценки;

$K_i$  – весовые коэффициенты оценок.

$C$  – коэффициент, учитывающий условия работы штурмана в воздухе.

Сумма всех весовых коэффициентов оценки равна единице:

$$\sum_{i=1}^4 K_i = 1.$$

Оценку когнитивного компонента  $A_1$ , мы определяем по двум показателям:

– объему воспроизведенного учебного материала  $A_{1v}$ ;

– правильности и глубине воспроизведенного материала  $A_{1p}$ ;

$$A_1 = (A_{1v} + A_{1p})/2,$$

В связи с тем, что для штурмана важнейшими показателями профессиональной деятельности являются быстрота, количество и точность выполнения основных операций, оценку операционально-деятельностного компонента  $A_2$ , мы предлагаем определять по трем показателям: *временному, точностному и количественному*:

$$A_2 = \sum_{i=1}^3 k_i a_i,$$

где  $a_1, a_2, a_3$  – оценки по временному, точностному и количественному показателям,  $k_1, k_2, k_3$  – их весовые коэффициенты.

Оценка личностного компонента  $A_3, A_4$  ( $A_3$  – оценка по показателю личностных качеств,  $A_4$  – оценка по показателю профессионально-важных качеств) производится путем экспертных оценок преподавателями-экспертами.

Система оценки позволяет формировать, диагностировать и оценивать навигаторскую компетентность, а также определять ее уровень в процессе освоения специальных дисциплин.

Практическим подтверждением положительных результатов проводимых исследований являются отзывы о выпускниках из строевых частей. Из 45 обучающихся экспериментальных групп, 10 человек были назначены на руководящие летные должности в течение первого года профессиональной летной деятельности. Выпускники, не принимавшие участия в опытно-экспериментальной работе, проходят службу на рядовых штурманских должностях.

Таким образом, выявленное противоречие между системами теоретического и практического обучения, обеспечивающими разный уровень способности и готовности выпускника к видам профессиональной деятельности, разрешилось, а реализация условий формирования навигаторской компетентности на основе разработанной компетентностной модели специалиста-штурмана способствует повышению уровня и эффективности формирования навигаторской компетентности. Это позволяет сократить процесс профессиональной адаптации выпускника и обеспечивает успешность его профессиональной деятельности уже на начальном этапе профессиональной летной карьеры, как на рядовых, так и на руководящих должностях. Основные теоретические положения, подтвержденные результатами опытно-экспериментальной работы, позволили разработать учебно-методическое обеспечение, которое используется в учебном процессе.

### Литература

1. *Белкин, А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. Кн. Изд-во», 2004. – 176 с.

2. *Ефанов, А.В.* Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Ефанов. – Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2002. – 208 с.

3. *Трайнев, В.А.* Деловые игры в Учебном процессе: Методология разработки и практика проведения [Текст] / В.А. Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»: МАН ИПТ, 2005. – 360 с.

4. *Хуторской, А.В.* Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст]: учебное пособие / А.В. Хуторской. – СПб., 2004. – 541 с.

5. *Чапаев, Н.К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст] / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 2004. – 280 с. ■

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Т.В.Геворкян

*Ключевые слова:* подростковый период, переживание подростками проблем, неполная семья.

Семья является одним из самых важных и влиятельных факторов социализации подростка, поэтому семейные условия воспитания, социальное положение семьи, род занятий ее членов, материальное обеспечение и уровень образования родителей, в значительной мере определяют жизненный путь подростка. Кроме сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности. Семья выступает не только источником радости, счастья, благополучия, но может порождать трудности и проблемы, физические и эмоциональные перегрузки.

Наши исследования зафиксировали проблемы, которые наиболее остро затрагивают семью. По исследованиям И.В.Власюк, Е.М.Виноградовой, Л.А.Марченко, самая знаковая проблема – растущие цены, ими больше обеспокоены женщины (79%), возрастная группа 25-29 лет (83%) и образовательная группа, имеющая среднее и средне-специальное образование (81%). На втором месте – рост наркомании, алкоголизма, преступности, чем более обеспокоены мужчины. На третьем месте – неопределенность будущего, которая очень сильно волнует женщин, неполные семьи и семьи с 2-3 детьми. Эта проблема обычно присутствовала как актуальная, но никогда не поднималась на третье место по значимости.

Таблица 1

Рейтинг «остроты» социально-экономических проблем (в %)

Наименование жизненных трудностей	Всего по массиву	Мужчины	Женщины
Растущие цены	77,6	73,0	79,0
Рост наркомании и алкоголизма	50,8	67,0	45,0
Неопределенность будущего	45,6	28,0	52,0
Проблемы ЖКХ (размер квартплаты, качество коммунальных услуг)	39,4	31,0	42,0
Отсутствие жилья или плохое жилье	38,0	40,0	37,0
Решение проблем доступности образования	26,8	22,0	28,0
Состояние здоровья, неудовлетворительное медицинское обслуживание	24,4	21,0	25,0
Решение проблемы безработицы	22,4	17,0	24,0
Отсутствие у людей культурных и нравственных ценностей	22,4	28,0	20,0
Увеличение соц. помощи нуждающимся семьям	16,8	15,0	20,0
Коррупция, взяточничество	9,2	11,0	7,0
Обострение угрозы терроризма	8,8	11,0	8,0

Важно отметить, что почти каждый третий опрошенный выражает опасения за материальное благополучие. Если воспользоваться школьными оценками, то оценили свое материальное положение на «отлично» – 1,6%, «хорошо» – 18%, «удовлетворительно» – 44% и «неудовлетворительно» – 35% респондентов. У женщин больше удовлетворительных и неудовлетворительных оценок, а у мужчин – хороших и неудовлетворительных.

Опрос показал, что это расходы на разнообразные нужды: питание, лечение, образование, отдых, общение. Что особенно тревожно, так это то, что ограничения связаны с потребностями и интересами детей, сюда вошли не только малообеспеченные, но и среднеобеспеченные семьи.

«За последние три года приходилось ли Вам ограничивать себя, своих детей или полностью отказываться» (в %):

- от приобретения продуктов питания – 12,0;
- от приобретения одежды, обуви для ребенка (детей) – 26,0;
- от приобретения принадлежностей, необходимых для учебы или занятия спортом, музыкой или других занятий ребенка (детей) – 7,6;
- от приобретения игрушек, видеофильмов, кассет и т.д. для ребенка – 22,0;
- от занятий ребенка (детей) в платном кружке, секции, клубе и др., в музыкальной, спортивной или специализированной школе – 21,2;
- от поездок с целью отдыха, оздоровления ребенка (детей) – 64,8.

Примечание: сумма больше 100%, т.к. можно было отметить 2 и более позиций.

И только 16,8% опрошенных ответили, что им не приходилось ограничивать себя и своих детей в связи с недостатком денежных средств.

Трудности в современном социуме, в контексте рыночной экономики, по мнению ученых, объединяются в несколько групп:

- проблемы, непосредственно связанные с браком и семьей, с обязательствами перед членами семьи;
- трудности во взаимоотношениях с мужем, женой, ближайшим родственным окружением;
- трудности, связанные с воспитанием детей;
- материальные затруднения, необходимость много работать, чтобы обеспечить семью;
- препятствия, которые создаются при выполнении семейных обязанностей для повышения образования, роста профессиональной карьеры.

По данным социолога Э.М.Виноградовой, изучавшей городскую семью и социум на базе Оренбургского образовательного пространства проведено ранжирование данных о жизненных трудностях.

Учитывая тот факт, что специфика социализации подростка зависит от его возрастных особенностей, подчеркнем, что возраст подростка относится к этапу критических периодов онтогенеза, связанных с кардинальным преобразованием в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений, что он характеризуется бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности.

Определяющая особенность общения подростков – их ярко выраженный личностный характер. Изменение социальной ситуации подростков связано с их активным стремлением приобщиться к миру взрослых, с ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. Характерными новообразованиями являются «чувства взрослости», развития, самосознания и самооценки, интереса к себе как личности, к своим возможностям и способностям. При отсутствии условий для индивидуализации и позитивной реакции своих новых возможностей, самоутверждение подростка может

Таблица 2

## Ранжирование данных о жизненных трудностях (в %)

Наименование жизненных трудностей	Всего по массиву	Мужчины	Женщины
Семейные ссоры и конфликты, беспокойства по поводу возможного развода	47,2	43,0	42,9
Необходимость много работать, чтобы обеспечить семью материально	36,4	42,8	34,5
Трудности в межличностных отношениях	25,2	23,0	25
Беспокойства и заботы, связанные с детьми, их поведением	28,8	22,9	30,4
Недостаток времени и сил, чтобы заботиться о себе, для отдыха, развлечений	31,8	27,7	32,3
Беспокойства по поводу возможной супружеской неверности	21,2	13,0	23,3
Ограничение личной свободы, однообразие и монотонность семейной жизни	20,8	33,2	16,9
Злоупотребление одним из супругов алкоголем	18,8	6,0	22,8
Препятствия, которые создает семья для получения образования	165,8	1,5	22,3
Препятствия, которые создает семья для профессиональной карьеры	11,2	9,4	11,7

*Примечание:* сумма больше 100%, т.к. можно было отметить 2 и более позиций.

принимать уродливые формы, проводить к неблагоприятным реакциям.

Подростковый период – это время проверки всех членов семьи на социальную, личностную и семейную зрелость. Он протекает бурно, с внешними и внутренними кризисами и конфликтами. Часто всю семью начинает лихорадить, обостряются семейные, супружеские конфликты, все проблемы и скрытые противоречия между членами семьи выходят наружу. Такое очень часто встречается, если в семье идет спор за власть над ребенком, а он – собственник власти над ситуацией.

В этом возрасте начинается психологическое отделение подростка от родителей. Подросток может быть грубым, резким, остро критиковать родителей и других взрослых. Это как бы время расплаты за родительскую неверную позицию. И прежняя схема влияния: «Я – большой, подросток – маленький. Я знаю, как жить, а он

не знает. Я его веду». – летит в тартарары. В этой схеме «Я веду – он идет» происходит свержение родителей с пьедестала непогрешимости. Это всегда больно, когда вдруг родитель видит себя и свои идеалы в кривом зеркале, но он уже ничего не может с этим поделать.

Перед подростком открывается вся сложность окружающего мира в социальной жизни, в которой очень нелегко разобратся. Ему нужен друг – собеседник, а не моралист. Человек, который может понять все переживания юной души и не осудить, а помочь разобраться в более сложной жизненной ситуации, чем у взрослых, поскольку здесь все первые: и первая любовь, и первые взрослые разговоры и первые взрослые увлечения.

Источники возникновения проблем во взаимоотношениях родителей и подростков в нашей культуре исследовал В.Е.Каган. Один из выводов, к которым пришел автор,

состоит в том, что в тоталитарном обществе отношение родителей к ребенку не любовь сама по себе, а то, в какой мере ребенок выполняет социальные нормы. Родителей, как правило, не интересуют проблемы, переживаемые подростком, они не выступают как помощники в решении этих проблем. Наоборот, стремясь добиться от ребенка нормативного поведения, родители сами становятся источником проблем. При таких установках родители и подростки оказываются в состоянии противостояния. Поскольку родители современных подростков в большинстве своем сформировались, как личности в предшествующую эпоху, можно предположить, что полученные в нашем исследовании результаты объясняют изложенные В.Е.Каганом наблюдения. Этот вывод подтверждают данные исследования В.Б.Тарабаевой, которое проведено в 1994-1995 годах. Кроме того, что она установила высокую частоту конфликтов подростков с родителями, данные В.Б.Тарабаевой подтвердили и изложенные здесь причины возникновения этих конфликтов, нарушение подростками нормативного поведения, которое, с точки зрения родителей, является главным условием нормальных, бесконфликтных взаимоотношений со своими детьми.

Таким образом, переживание подростками проблем, возникающих как противоречие между ними и их родителями, это – скорее следствие социокультурных, чем психологических особенностей. К настоящему времени стало совершенно очевидно, что коррекция этой проблемы предполагает оказание психологом помощи, как подростку, так и родителям. Последние нуждаются, прежде всего, в смене родительских установок, изменении своей позиции в отношении своих детей, в пересмотре системы оценивания их как личностей. Полученные в нашем исследовании результаты позволяют утверждать, что работа с родителями психолога-практика должна стать основой для профилактики проблем подростков. Эта работа должна предусматривать такие

направления, как просвещение по вопросам планирования семьи, развития гуманистического воспитания в семье взамен нормативного, управленческого, развитие системы ценностей, в которой достойное место занимал бы человек, в том числе подросток.

Значительное влияние на личность подростка оказывает стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением.

Существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей.

Во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая за нарушения установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью.

Во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они.

В-третьих, понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным была и остается родительская семья как первичная ячейка общества, влияние которой ребенок испытывает раньше всего, когда он наиболее восприимчив. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере определяют жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности.

Помимо общих проблем семьи можно выделить еще несколько, одной из самых распространенных является проблема неполной семьи. Современными психологическими исследованиями Е.А.Колесниченко, В.С.Мухиной, И.В.Власюк, Л.В.Зубовой, М.М.Шипициной было доказано, что отсутствие в семье не просто отца, а, прежде всего, мужчины является важной предпосылкой отклонений в психическом развитии ребенка.

Дефицит мужского внимания в неполных семьях проявляется в виде:

1) нарушений развития интеллектуальной сферы (страдают аналитические и пространственные способности ребенка за счет развития вербальных);

2) недостаточно четкого осуществления процесса половой идентификации мальчиков и девочек;

3) затруднений обучения подростков навыкам общения с представителями противоположного пола;

4) формирования избыточной, патологической привязанности к матери.

Не менее важной является проблема алкоголизма, по мнению Е.С.Скворцовой, М.Н.Красновой и Г.И.Куценко, характер употребления алкоголя в семье оказывает чрезвычайно большое влияние на ребенка. Существование в семье «питейных традиций» становится объектом наблюдения и подражания ребенка. При этом мальчики больше стараются быть похожи на отца, а девочки – на мать, поэтому трезвенническое поведение матери при злоупотреблении алкоголем отцом, в подавляющем большинстве случаев, не становится объектом подражания сына. Будучи в большинстве своем структурно и функционально нездоровыми, семьи подростков, часто употребляющих спиртное, чаще всего оказываются не в состоянии выполнить и свою прямую задачу – воспитание детей. Отсутствие внимания к детям со стороны родителей обуславливается и другими факторами. В неполных семьях чаще встречается отсутствие надзора и внимания к ребенку, под-

ростку, чем в полных. Оказывает влияние на внимание к детям в семье и такой фактор, как уровень образования родителей. С повышением уровня образования родителей возрастает внимание, уделяемое ими своим детям. Это можно объяснить тем, что уровень образования родителей определяет в какой-то мере и уровень общей культуры семьи, широту кругозора, разносторонность интересов. А это позволяет не только следить за развитием склонностей и интересов ребенка, но и направлять его. Жилищные и материальные условия жизни семьи имеют лишь относительное значение для развития злоупотреблением алкоголем несовершеннолетними. С ухудшением материальных и жилищных условий жизни семьи ухудшается и психологический климат в ней, возрастает напряженность во взаимоотношениях между членами семьи. Неблагоприятные условия семейного воспитания в сочетании с психологическими особенностями периода отрочества приводят к формированию у подростков «группы риска» своеобразного стиля или образа жизни с характерным отклонением поведения, с выраженным влиянием подростковой группы. Бессодержательное времяпровождение, которое занимает первое место среди «факторов риска», способствует частому употреблению алкоголя подростками. Многие исследователи отмечают, что подросток, независимо от своего опыта употребления алкоголя, полученного в родительском доме, тем чаще употребляет алкоголь, чем больше у него пьющих друзей и чем сильнее социальное давление с их стороны. Для подростков характерны такие специфические психические (психологические) проявления, как стремление к самостоятельности (реакция эмансипации), сближение со сверстниками (реакция группирования). Подростки стремятся уйти из-под опеки семьи, большим авторитетом у них начинают пользоваться товарищи, сверстники из подростковой группы. Таким образом, неблагоприятные биологические факторы являются своего

рода катализатором процесса злоупотребления алкоголем. Многие исследователи единодушно подчеркивают, что формирование алкоголизма в значительной мере зависит от того, в каком возрасте произошло приобщение к алкогольным напиткам. Чем раньше ребенок впервые приобщился к алкогольным напиткам, а затем стал их систематически употреблять, тем короче период формирования алкогольной болезни. Раннее приобщение детей к алкоголю является одним из факторов, способствующих развитию пьянства и алкоголизма в старших возрастных группах. Состояние опьянения у подростков отличается первоначально большой индивидуальностью.

Также наиболее острой является проблема, связанная с появлением компьютеров. Мы уделяем большое внимание этой проблеме, поскольку она еще не полностью изучена. Проблема психологии подростка в современных условиях компьютеризации актуальна, так как смена педагогических технологий, а именно это мы сейчас наблюдаем, происходит повсеместно. Педагогические возможности образования, развития подростка с использованием компьютера по ряду показателей намного превосходят традиционные средства.

Компьютер совмещает в себе, на качественно высоком уровне, возможности различных средств наглядности, материалов с печатной основой тренировочных устройств, технических средств контроля и оценки результатов деятельности, а непрерывно улучшающиеся аудиовизуальные параметры, тенденция к переходу на естественный язык общения с пользователем, совмещение с видеоманитофоном и прочее создают предпосылки для вытеснения статичных средств образования.

Основной формой образования является целеустремленная самостоятельная, но направляемая работа обучающегося над непрерывным повышением уровня своей культуры, образованности, способности к саморазвитию, адаптации в новых услови-

ях производства и развития общества. Смена технологий обучения, впитывающая все положительное предыдущих этапов развития, должна помочь подростку превратиться в критически мыслящего, способного работать творчески для реализации своих интересов и интересов общества.

Задача родителей и педагогов помочь подростку психологически подготовиться к работе с компьютером, развить у ребенка целенаправленность своих действий, научить их планировать и контролировать.

Одним из значительных факторов социализации подростков в современном мире выступает информатизация. По мнению А.В.Кирьяковой, В.А. Красильниковой, наступившее время бурного развития информатизации в современных условиях, кроме достоинств, имеет еще и склонность к постепенному разрушению определенных сложившихся традиций, устоев жизни, что, в свою очередь, привело к изменению жизненных позиций подростков и привычного для них мира ценностей.

Серьезное воздействие на психологию подростка оказало появление и широкое распространение компьютеров, взявших на себя выполнение некоторых функций, бывших прежде уникальным достоянием человеческого мозга – функций накопления и переработки информации, управления и контроля.

Для подростка в этом море информации ценностью является возможность выйти в мир компьютерных игр. Здесь азарт, динамика, интерес. Но если потребность хотя бы в таком общении с компьютером не направлять на более высокие мотивы, может потребоваться снова более динамичная, азартная, жестокая игра, захватывающая чаще более примитивные чувства подростка. Игры – графика, где мало текста или он вовсе отсутствует, не способствуют развитию подростка, происходит деформация в сознании подростка. В таких условиях, когда процесс познания не позволяет развиваться творчески, подросток развивается иными путями, чем предыдущие десяти-

тилетия. Современному подростку труднее самоорганизовываться.

Необходимо помочь подростку понять, найти себя не только в компьютеризованном пространстве.

По своему воздействию на психику, компьютеризация может включить как позитивные, так и негативные аспекты. С одной стороны, система виртуальной реальности, которую наблюдает подросток, используя компьютер, позволяет ему реализовывать социально-одобряемые способы расширения символического опыта. Моделирование, проигрывание и своеобразное «проживание» различных ситуаций, использование компьютера для реализации различных творческих идей способствуют развитию воображения, творческих способностей, познавательных потребностей, самоактуализации. С другой стороны, по мнению А.Е.Войсунского, Ю.Д.Бабаева, в современных условиях компьютеризации возникает такая способность для подростков, как анимизации системы фантастических представлений о наличии у человека, животных, растений, предметов независимого существования – духа, души. У подростков «размывается» понятие «живой – неживой». Компьютеры, в их понятии, способны мыслить и действовать, но не способны чувствовать. Проявление анимизации у подростков – это определенная психическая аномалия, начало будущих патологических изменений личности, которая является сигналом о дискомфорте в общении. «Оживление» компьютера позволяет подростку частично преодолеть этот дискомфорт, наполнив работу с техническим устройством необходимым эмоциональным содержанием.

В современных условиях компьютеризации возникает дефицит человеческого общения, окрашенного эмоционально-личностными отношениями и создающего тот неповторимый психологический микроклимат, который способствует психическому развитию подростка. Эта проблема связана, прежде всего, с эмоциями.

Способствуют уходу от действительности компьютерные или электронные игры, а также поглощенность подростков разработанными видами программирования. Замена реального жизненного опыта, практических действий, оперирование компьютерными символами, знаковыми моделями мешает нормальному психическому развитию подростка. У подростка сужается интерес только до новинок информационных технологий, наблюдается тяга следовать моде в области информационных технологий, развивается эгоцентризм. Подросток, сосредотачиваясь на собственных интересах, связанных с работой на компьютере, не замечает никого и ничего вокруг себя.

По мнению А.Е.Войсунского, Ю.Д.Бабаева, это крайняя форма и состояние отчуждения психологического аутизма, который выражается в «бегстве» подростка от контактов с действительностью и погружении в замкнутый мир собственных переживаний. Подросток начинает утрачивать способность интуитивно понимать окружающих, неадекватно эмоционально реагирует на поведение тех, кто с ним общается. Ухудшается речь подростка, происходят психологические нарушения, связанные со снижением возможностей подростка произвольно управлять своим мышлением. Подросток отключается от мучительных мыслей вокруг ограниченных тем и желаний, избегает контактов с окружающими, потребность в совместной деятельности с кем-либо отсутствует.

XXI век – век информатизации и глобализации, со своей системой ценностей, отношением общества и государства к проблемам образования, культуры, семьи. Есть категория ценностей, которая во все времена являлась абсолютной, но и есть и другая категория – ценности непостоянные, которые изменяются от исторических, мировоззренческих позиций. Эволюция ценностей общества происходит непрерывно – одни категории обесцениваются, другие становятся более значимыми, появляются новые, изменяются приоритеты.

В этом контексте современная семья, будучи одной из базисных ценностей общества, подвержена множеству изменений. Особенно ярко они проявляются тогда, когда мы обращаемся к проблемам воспитания современного подростка. Именно поэтому зафиксирован всплеск внимания ученых к этой проблеме.

#### Литература

1. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков. – Изд-во Михайлова В.А., 1998.

2. *Бабаев Ю.Д., Войскунский А.Е.* Электронная библиотека социологического факультета МГУ им М.В. Ломоносова. Лекция: «Амбивалентность психологических последствий информатизации». – М., 2004.

3. *Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург: Южный Урал, 1996. – 188 с.

4. *Кирьякова А.В., Красильникова В.А.* Информатизация образования: Аксиологический аспект // Вестник ОГУ. – 2002. – № 5.

5. *Фурманов И.А.* Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. – Мн., 1997. ■

## О РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Р.К.Шаехова, Р.И.Латыпова**

*Ключевые слова:* образование, дошкольное образование, инвариантность и вариативность образования, самоценный период развития, ценность изучения культурно-исторического наследия, национальная культура, творческий процесс, психическое развитие ребенка, «открытие для других», «открытие для себя».

**И**дея введения дошкольного образования заостряет необходимость создания единой системы дошкольного – начального образования. Сегодня вряд ли кто-нибудь станет оспаривать, что дошкольное и начальное образование представляет собой единый развивающий мир.

В связи с этим приходится признать, что при всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия «образование», смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного анализа и обоснования. В буквальном смысле образование – это «становление образа». Однако в педагогике это понятие понимается по-разному. В одних случаях, это идеальный образ, исторически обусловленный, более или менее четко зафиксированный в общественном сознании социальный эталон; в других – образ мыслей, действий человека в обществе; в-третьих, – образ мира; в-четвертых – «образ человеческого», «собственно человеческое качество».

Сказанное позволяет говорить, что дошкольное образование означает создание образа человека в дошкольном возрасте (в возрасте 5-6,5 лет), в котором закладываются основы личностной культуры и предопределяется жизненный путь личности. А процесс становления личностной культуры происходит через «присвоение ребенком богатств человеческой культуры» [2, с.459].

Следует отметить, что культура – это не только уже сложившийся, наличный опыт людей, но и их творческий потенциал, развивающийся в исторической перспективе и определяющий возможность психического развития тех, кто этой культурой овладевает. Каждое поколение, проживая стадию своего вхождения в мир культуры, обязательно обогащает этот потенциал новыми возможностями. Современная педагогическая наука рассматривает детское развитие как процесс приобщения ребенка к этому миру и самоопределения в нем.

Еще в 1967 г. М.Н.Скаткин со всей остротой поставил вопрос о необходимости включить в ядро содержания образования культурную компоненту [8, с.14]. В развитии этой линии в 1970-1980-х гг. И.Я.Лернером, В.В. Краевским и др. был сделан поистине революционный шаг – они разработали модель содержания образования, соотносенную со структурой социокультурного опыта человечества. Это содержание предлагалось строить на основе четырех основных элементов социокультурного опыта: «опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций» [4, с.15].

Авторы модели впервые включили в содержание образования «опыт творческой деятельности». Заслуживает внимания оценка приведенной модели В.В.Давыдовым: «Опыт творческой деятельности должен быть не одним из рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения и отношения человека к миру). В этом случае обучение и воспитание детей с самого начала будет направлено на развитие их личности» [2, с.144].

И действительно, если бы «опыт творческой деятельности» понимался авторами в качестве ключевого, системообразующего звена модели, то, вероятно, и «опыт познавательной деятельности» фиксировался бы для них не только и не столько в знаниях, сколько в проблемах, «опыт осуществления известных способов деятельности» – не столько в «умениях действовать по образцу», сколько в способностях перестраивать эти умения и образцы там, где

это нужно. Да и «опыт осуществления эмоционально-ценностных ориентаций» мог бы быть рассмотрен с точки зрения развития, раскрытия и реализации основного в человеческой личности – ее творческого потенциала (Э.В.Ильенков, В.В.Давыдов).

Все это создало бы условия понимания освоения культуры как творческого процесса. Именно в этой форме **освоение культуры и выступает основой психического развития ребенка.**

Однако освоить всё созданное человечеством ребенок может только усилием и трудом собственной мысли, собственного воображения. Ребенку предстоит как бы переоткрыть то, что уже вписано в орбиту общественного опыта людей, воспроизвести некоторые существенные черты их творческого поиска, который в итоге привел к созданию всей системы предметов культуры.

Кудрявцев В.Т. отмечал, что необходимо различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя». В первом случае цивилизация пополняется новыми техническими изобретениями, произведениями искусства, научными открытиями. Во втором – на передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества [3, с.34-51].

Вхождение ребенка в человеческий мир – это непрерывная цепочка «открытий для себя». Результат «открытия для себя» – не столько создание нового предмета, сколько изменение в самом ребенке, возникновение новых способов деятельности, знаний и умений. Иначе, «открытие для себя» – это во многом «открытие себя», хотя довольно часто не осознаваемое самим «открывателем». Об этом говорится и в исследованиях Л.С.Выготского, который связывал творчество с «созданием новых форм поведения, их освоения и развития» [1, с. 246].

Развитие творческих способностей должно превратиться в средство приобщения детей к фундаментальным началам

культуры, обеспечивающей становление у ребенка целостной системы универсальных человеческих способностей и свойств (категориального восприятия, осмысленных переживаний, умения ориентироваться на позицию другого человека, произвольности, целеполагания и т.д.), а также формирование связанных с ними знаний, умений и навыков. Решение этой задачи осуществимо лишь в условиях развивающего образования в период дошкольного детства. «Нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться. Цель развивающего образования как раз и состоит в том, чтобы его углубить и расширить» [2, с.142].

Именно в этой своей форме творчество является наиболее востребованным в старшем дошкольном возрасте. Отсюда следует, что дошкольное образование должно быть только развивающим.

Во-первых, оно ставит своим приоритетом вооружение ребенка исторически выработанными средствами ориентации в собственном внутреннем мире и изменения этого мира в ходе построения многообразных социальных контактов с другими людьми.

Во-вторых, в процессе дошкольного образования ребенок получает возможность впервые приоткрыть для себя социальное значение и индивидуальный смысл учения как деятельности, направленной не просто на усвоение некоторой суммы знаний, умений и навыков, а на расширение собственных возможностей, инструментами которого являются последние.

В-третьих, в процессе дошкольного образования ребенок овладевает способами построения, а не просто выполнения собственной деятельности, авторской позицией внутри этой деятельности [3, с.131-132].

Все виды детской деятельности (предметно-манипулятивная, игровая, изобразительная, конструктивная и т.д.) общественны по своему происхождению, содержанию и форме. Поэтому ребенок с первых стадий своего развития является общественным существом... А «присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер» [2, с. 459- 460].

Выше было сказано, что образование – это введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни. В зависимости от цели выделяют различные уровни образования. Таким образом, если осмыслить цели и оценить результаты дошкольного образования, то в самом обобщенном виде его можно охарактеризовать так: **дошкольное образование – есть вид образования, процесс присвоения ребенком богатства человеческой культуры, направленный на формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста как субъекта детских видов деятельности, общения, процесс вхождения личности ребенка в культуру и социум.**

В таком понимании дошкольное образование не может быть осуществлено без глубокого изучения культурно-исторического наследия своего народа. Все самое ценное, что веками сформировано мудростью и культурой народа, должно стать частью системы образования и воспитания. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, – как справедливо отмечал великий педагог К.Д.Ушинский, – имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа...» [9, с.161].

В нынешних условиях экономических преобразований в обществе, диктующих «идеалы» массовой культуры, когда образцы культуры других стран активно внедряются в жизнь, быт, мировоззрение наших детей, народные игры, устное народное творчество, музыкальный фольклор, на-

родное декоративно-прикладное искусство должны найти отражение в содержании образования. Строить образование и воспитание в отрыве от национальной культуры – значит, считать последующее поколение людьми без роду и племени.

Национальная культура является областью для совершенствования, развития личности. Ребенок, живя в орбите национальной культуры, может в полном объеме проявить инициативу, самостоятельность, творчество.

Исследования последних лет, как в нашей стране, так и за рубежом, свидетельствуют о такой закономерности: чем раньше приобщать детей в современном мире к яркому, красочному народному творчеству, тем быстрее и плодотворнее удастся развить образное мышление ребенка как основу развития творческой личности.

Традиционное народное творчество наиболее понятно и близко детям, ибо по своей наглядно-образной специфике оно зачастую доступнее восприятию ребенка, нежели профессиональное. Непосредственность, красочность, декоративность средств выражения народного искусства близки внутреннему миру детей, соответствуют особенностям их творчества. Нетрудно обнаружить много общего в творчестве народных мастеров и детей. И там и здесь мир воспринимается по-особому радостно, мажорно, и так же радостно и празднично воплощается он в их работах.

Развитие творческих способностей детей возможно на основе освоения окружающей культурной среды, «погружения» личности в сокровищницу национальной культуры, глубокого проникновения в ее эстетический, нравственный, сущностный смысл, овладения ее выразительными средствами. При этом личность не только усваивает и воспроизводит опыт предшествующих поколений, но и вносит свой вклад в его развитие. Личность при этом выступает как субъект национальной культуры, участник культурно-исторического процесса.

Формирование системного знания о национальной культуре в условиях образовательного процесса является одним из важнейших факторов стимулирования развития новой образовательной политики.

Поэтому системе дошкольного образования должен быть присущ характер национального образования, что предусматривает обеспечение права изучать родной язык, освоение национальной культуры, обогащение ее культурой народов совместного проживания, ориентация на культуру как ценность, приобщение к ценностям мировой культуры [10, с.55].

Включение национальной культуры в систему дошкольного образования должно осуществляться через использование педагогического потенциала элементов национальной культуры – язык, детская литература, история, музыка, изобразительное искусство, театр, фольклор, народные песни, народные танцы, народные игры – в образовательном процессе.

Гармоничное восприятие национальной (этнической) культуры может базироваться на целостных представлениях ребенка. Иначе говоря, на том, на что он может опереться в своих ориентациях в сфере национальной детской литературы, национальной музыки, народных танцев, игр и др. Основная идея данной особенности национальной культуры заключается в преодолении противоречия между целевой установкой на формирование целостного ее восприятия и предметной раздробленностью содержания образования. Поэтому работу следует начинать с включения отдельных элементов национальной культуры в содержание дошкольного образования, а далее, по мере расширения информации, необходимо использовать способы ее обобщения. Усваиваемые детьми знания по национальной культуре должны содержать в себе все принципиально важные структурные составляющие, которые раскрывают ее содержательный аспект. При этом полученные знания с целью формирования собственного представления детей о

национальной культуре должны быть систематизированы. Целостность национальной культуры указывает на минимальный, необходимый набор ее элементов, подлежащих использованию в образовательном процессе. Причем эти элементы должны вводиться не разрозненно и суммативно, а посредством понятийного синтеза, содержательного обобщения и систематизации [8, с.13-14].

Национальная культура должна естественно и органично войти в содержание региональной программы дошкольного образования. В ее содержании целостность национальной культуры может проявляться:

- в раскрытии содержания основных ее структурных компонентов и взаимосвязей между ними в специально организованных учебных занятиях;

- в интерпретации концептуальных идей национальной культуры через учебные занятия, детские праздники, развлечения и игры;

- в разработке интегрированных комплексов занятий на основе синтетических видов искусства, содержательных межпредметных связей.

Интеграция ценностей национальной культуры и системы образования рассматривается в дидактике как процесс постоянного совершенствования и развития содержания образования, его целей, ценностей, смысловых установок.

Общеизвестно, что усвоенное в детстве, когда впечатления особенно сильны, остается с человеком на всю жизнь, постепенно превращаясь в личные взгляды, убеждения, мировоззрение.

Причиной падения нравов, проявления грубости и зла, антигуманности среди населения явилось отлучение в прошлом детей и молодежи от традиций и обычаев родного народа. Перефразируя педагогическую формулу Г.Н.Волкова, можно сделать такой вывод: без исторической памяти нет традиций, без национальных традиций нет культуры, без культуры нет гуманности, без

гуманности нет воспитания, а без воспитания, как известно, нет личности. Как справедливо отмечает известный ученый, академик Д.С.Лихачев: «...важно воспитывать молодежь в моральном климате памяти: памяти семейной, памяти народной, памяти культурной, ибо подобно тому, как личная память человека формирует его совесть, так историческая память народа формирует нравственный климат, в котором живет народ». Уважение к трудовым традициям предков, их мудрости и культуре, обрядам и обычаям – это чувство необходимо воспитывать с раннего возраста. Поэтому задачей современной системы образования является «передача будущим поколениям человеческого опыта в его национальной форме» (5, с.16). Это значит, что одной из задач дошкольного образования должна стать задача воспитания национального самосознания: чем выше национальное самосознание человека, тем бережнее его отношение к культуре и традициям другого народа, тем уважительней и плодотворней его взаимоотношения с людьми другой национальности. Нельзя познать чужую культуру, отрешившись от своей собственной. Забывая культуру и историю своего народа, мы тем самым подвергаемся забвению самих себя, своих воспитанников и вместе с тем удаляемся от общечеловеческих ценностей [10, с.83].

Освоение национальной культуры, духовности родного народа, обогащение ее культурой народов совместного проживания, ориентация человека на культуру как на ценность позволят в дальнейшем ребенку глубже понять культуру мировую. Лишь такой широкий взгляд на культуру собственного народа, восприятие ее в контексте более масштабных культурных процессов может стать основой формирования и развития творческой личности, позволяющей ей не просто пассивно созерцать национальную культуру, а внести в нее свой индивидуальный вклад, включаться в культуросозидающий процесс [6, с.58].

Хотелось бы надеяться, что процессы введения дошкольного образования в национально-региональных условиях России, рассчитанного на детей 5-6,5 лет, позволят не только принципиально по-новому отнестись к данному возрастному периоду развития личности ребенка, но и пересмотреть содержание образования. При отборе содержания дошкольного образования необходимо ориентироваться на две основные тенденции в современном российском образовании – инвариантность и вариативность образования.

#### Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1926. – С. 246.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. *Кудрявцев В.Т.* Тропинки: Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования. – М.: Вентана Граф, 2007. – 144 с.
4. *Краевский В.В.* Содержание образования. 2-е изд. – М., 2001. – С.15.
5. *Лихачев Б.Т.* Общие проблемы воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1979. – С.16.
6. Национальная школа: Концепция и технология развития / год ред. Жиркова Е.П. – М.: Просвещение, 1993. – С.58.
7. *Скаткин М.Н.* Что нужно знать о проблемах современной дидактики // Приложение к журн. «Народное образование». – 1967. – № 1. – С.14.
8. *Тюников Ю.С., Хасанова Г.Ф. Харисов Ф.Ф.* Национальное самосознание: сущность: сущность и принципы формирования. – Казань, 1994. – С.13-14.
9. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – М., 1974.
10. *Харисов Ф.Ф.* Национальная культура и образование. – М.: Педагогика, 2000. – 272 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Е.Н.Абузярова**

*Ключевые слова:* социальное партнерство, самоактуализация, технология управлений.

**С**овременная система образования, являясь фактором социально-экономического прогресса, представляет собой сферу сосредоточения стратегических интересов общества. Генеральным направлением ее развития является реализация целенаправленного и непрерывного образования порастающего поколения.

Эффективным механизмом в решении данной проблемы может стать *система социального партнерства*. Изучение истории вопроса социального партнерства во внешкольном (дополнительном) образовании показало, что условия, существовавшие в конце 90-х годов XX века, были недостаточно оптимальны для формирования единой партнерской позиции.

Рассматривая вопросы социального партнерства в сфере дополнительного об-

разования детей, можно выделить *внутреннюю среду* – образовательное учреждение дополнительного образования детей, воспитанники, педагогический коллектив, родители; *внешнюю среду* – федеральные, региональные и местные органы управления образованием; органы труда и занятости, работодатели, профсоюзы, общественные организации, другие учреждения производственной, социальной и правоохранительной сфер [2, с.20].

Согласно позиции современных исследователей (Л.Н.Буйлова, А.Я.Данилюк, А.В.Золотарева, Ю.Е.Калугин, В.А.Караковский, Н.М.Яркова и др.), системообразующим компонентом в достижении и развитии социального партнерства является интеграция основного и дополнительного образования, как способа максимальной ре-

ализации функции образования, воспитания и развития детей, что предполагает, с одной стороны, «внешнюю интеграцию» – подчинение всех компонентов системы единому педагогическому процессу, с другой стороны, «внутреннюю интеграцию» – взаимопроникновение элементов различных направлений образования, приводящие к формированию качественно нового целого.

Социальное партнерство – это сопряжение действий различных социальных институтов, которое выражается в самоактуализации участников образовательного процесса, добивающихся позитивных изменений в образовательной сфере, то есть перевода потенциальных форм системы образования в их актуальное состояние. При этом степень и процесс такой самоактуализации у различных социальных институтов могут быть различными. У образовательных институтов они носят более целенаправленный, осмысленный и профессионально выверенный характер, в то время как другим участникам партнерских отношений в большей степени присущи элементы стихийности, непредсказуемости и в то же время нестандартных подходов и решений. Чем в большей степени удается согласование целей социальных партнеров, тем более эффективными становятся их практические действия по решению образовательных и воспитательных задач [1, с.17-18].

Технологии (методы, формы, средства) социального партнерства следует рассматривать через призму *технологий управления*. На уровне учреждения они могут быть следующими: разработка программ развития (деятельности) учреждений; проектирование и обеспечение эффективных коммуникаций внутри учреждения; разработка и заключение договоров о социальном партнерстве, межведомственных программ, координационных планов совместной деятельности, положений и других локальных актов; организация координационных (общественных) советов учреждения, органов государственно-общественного уп-

равления учреждением; создание системы мониторинга эффективности социального партнерства; научно-методическое обеспечение социального партнерства и др.

Технологиями социального партнерства на уровне образовательного пространства муниципального округа могут быть: исследование социального заказа участников образовательного процесса на образовательную деятельность в целом и услуги дополнительного образования, в частности, в масштабах района (города); создание системы информационного обеспечения социального партнерства, в том числе единого банка мониторинга его эффективности; сбор, проведение районных /городских/ конференций по проблемам социального партнерства; формирование мотивации субъектов социального партнерства через организацию городских и районных конкурсов «Социальный партнер», «Лучший меценат» и т.п.; создание муниципального Координационного совета социального партнерства и др.

Сопоставляя теоретические выводы и анализ состояния практики, мы пришли к выводу о необходимости разработки критериев и показателей оценки эффективности социального партнерства.

В качестве основных критериев эффективности социального партнерства в дополнительном образовании детей можно определить:

1) *актуализацию* (интерес к совместной деятельности, общению, коммуникации с другими людьми, к предмету деятельности; представления о цели и причинах своего участия во взаимодействии; эмоциональное сближение, установление эмоциональных отношений);

2) *сознательность социального партнерства* (понимание целей партнерства и ясное представление его результатов; полный или частичный анализ ситуации социального партнерства; понимание причин успехов и неудач в процессе партнерства; согласование взглядов; сопереживание, сопричастность; взаимонаправленные от-

ветные действия, осознание правил социального партнерства);

3) *последовательность* (четкое формулирование цели и глубокое осознание ситуации партнерства; конструктивное реагирование на изменение ситуации социального партнерства и предложение своих результативных способов; распределение ролей в процессе социального партнерства; осознанное принятие на себя обязательств, регулирование собственной деятельности; взаимопомощь);

4) *аналитичность* (анализ ситуаций социального партнерства, процессов его моделирования; самооценка и самоанализ результата социального партнерства; наличие эффективных приемов самовыражения в процессе социального партнерства; сближение или изменение взаимных точек зрения, интересов и ценностных ориентаций).

Накопленный опыт практической деятельности позволил нам выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий, включающих организационный и педагогический уровни, обеспечивающий эффективное социальное партнерство в сфере дополнительного образования детей, способствующий как успешной социализации ребёнка, так и повышению конкурентоспособности учреждения дополнительного образования детей.

Нами было выделено *два уровня условий*:

1) *организационные* (обеспечивают динамичность протекания процесса социального партнерства): готовность социальных партнеров к процессу социального партнерства; выработка общей стратегии и тактики совместной деятельности; создание субъектной среды;

2) *педагогические* (обеспечивают содержательную и технологическую сторону социального партнерства): мотивы, ценности, приемы, способы организации и анализа социального партнерства.

Предлагаемое нами разделение на

уровни – процедура условная, предпринимаемая с целью конкретизации и более полного представления всех обстоятельств социального партнерства. Оба уровня аспектов представляют собой взаимосвязанный комплекс. Тем самым следует подчеркнуть, что необходимый результат можно получить при обязательной их взаимосвязи.

Анализ опыта работы муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр развития творчества детей и юношества «Радость» г. Орска» показал, что содержание социального партнерства заключается в разработке, принятии и реализации локальных актов, регламентирующих работу учреждения; выработке предложений по оптимизации данного процесса; привлечение органов административно-общественного управления учреждением к участию в данном процессе.

Результативность данного взаимодействия определяется качеством функционирования воспитательной системы учреждения. Воспитательная система Центра «Радость» – это целостный социальный организм, прошедший становление в процессе совместной выработки ценностей, норм, задач социальной деятельности через сотрудничество и сотворчество поколений. Главная воспитательная задача Центра – *сформировать жизнеспособную личность, готовую к самостоятельному выбору путей преодоления жизненных коллизий и препятствий, сохраняя человеческое достоинство, одаривая других своим участием, талантами, идеями*.

Одним из условий действенного функционирования воспитательной системы является такая форма как общественное управление. Структура общественного управления учреждением представлена следующими органами: *Совет учреждения, педагогический совет, научно-методический совет, художественный совет, молодёжный совет, детский совет лидеров, родительский комитет, совет руководите-*

лей структурных подразделений, Координационный городской совет социального партнерства. Все перечисленные формы самоуправления, их общественная составляющая прописаны в Уставе учреждения. На рабочих совещаниях рассматриваются проекты нормативных актов, регулирующих педагогический процесс, обсуждаются вопросы обновления содержания образования, освоения инноваций и другие. К экспертизе образовательного процесса, оценке качества организации мероприятий активно привлекаются родители. Цель экспертизы – совместное определение актуальных задач развития. Таким образом, для полноценного социального партнерства в дополнительном образовании детей целесообразно четкое определение роли и места социальных партнеров, их внутреннее взаимодействие.

С целью практической проверки влияния социального партнерства на конкурентоспособность УДОД был проведен эксперимент.

В рамках констатирующего этапа эксперимента (2002–2003 гг.), организуемого с целью изучения начального состояния объектов исследования, была выявлена внутриведомственная изолированность в понимании возможностей социального партнерства в образовательном пространстве дополнительного образования детей, неумение планировать и проектировать совместную с партнерами деятельность. В связи с этим создалась необходимость разработки целевой программы «учреждение дополнительного образования детей – сообщество» и подготовки субъектов образовательного процесса к партнерскому взаимодействию.

**Формирующий этап эксперимента** (2004–2005 гг.), проводимый с целью *апробировать на практике модель социального партнерства, позволяющую создать целостное образовательное пространство в интересах развития личности ребёнка*, выявил причины, препятствующие развитию сотрудничества, партнерских отношений

между учреждением дополнительного образования детей и другими социальными институтами. На данном этапе осуществлялась реализация модели социального партнерства, её корректировка с целью нахождения оптимального варианта в масштабах отдельных учреждений и муниципального округа – города Орска. Логическим завершением формирующего эксперимента явилась организация исследования эффективности социального партнерства, изучение уровня удовлетворённости субъектов ходом и результатами процесса, увеличение количественного состава партнеров, разработка системы подготовки субъектов процесса к продуктивному взаимодействию.

В ходе **контрольного этапа** экспериментальной работы, организуемого с целью проведения *анализа изменений, произошедших в результате социального партнерства*, были выявлены изменения, которые произошли в деятельности опытных учреждений и муниципальной системе образования в целом. Содержанием контрольного этапа стало определение уровня социального партнерства, значения дополнительного образования в процессе социального партнерств, обоснование педагогических условий эффективности социального партнерства. Были разработаны методические рекомендации по организации социального партнерства в образовательных учреждениях, программы обучения кадров учреждений технологиям организации эффективного социального партнерства в муниципальном округе.

Результаты эксперимента позволили констатировать: в сфере дополнительного образования детей *социальное партнерство* может стать средством достижения высоких качественных показателей, обновления его содержания, повышения личностной ориентированности субъектов, успешности социализации воспитанников. Кроме того, социальное партнерство выступает как средство социальной и экономической эффективности работы образовательного учреждения и формирования его кадровой политики. Совокупность данных средств

способствует повышению конкурентоспособности учреждения дополнительного образования детей.

Проведенное нами исследование показало общепедагогическую значимость его результатов. В то же время, оно не претендует на исчерпывающий анализ проблемы. Результаты работы позволяют наметить перспективы дальнейших исследований данной проблемы, которые связаны с обоснованием инновационных механизмов организации социального партнерства в сфере дополнительного образования детей.

#### Литература

1. Голованов Р.В. Педагогические аспекты

развития социального партнёрства в сфере дополнительного образования детей (на примере Московской городской станции юных туристов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2007. – 27 с.

2. Жуковский И.В., Жуковская А. Партнерство в образовании // Внешкольник. – 2001. – № 10.

3. Золотарева А.В. Интеграция дополнительного и других сфер образования – проблема исследования ярославских учёных и практиков // Внешкольник. – 2001. – № 2(12). – С.3.

4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

5. Щегинская А.И. Проблемы интеграции общего и дополнительного образования, развития воспитания в системе образования // Внешкольник

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Р.В.Голованов

*Ключевые слова:* соорганизация действий, социальное партнерство, «подход», системный подход, «система», метод моделирования, педагогическая модель.

**В** современных условиях дополнительное туристско-краеведческое образование детей, как комплексное средство разностороннего развития подрастающего поколения в познании и доступном улучшении окружающего мира и самих себя в процессе занятий туризмом и краеведением, является одним из важных направлений системы дополнительного образования детей.

Социальное партнерство в системе дополнительного образования детей – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений дополнительного образования детей с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на согласование и реализацию интересов участников этого процесса, прежде всего главного

потребителя «образовательного» туристско-краеведческого продукта – ребенка.

Способ осуществления социального партнерства в системе дополнительного образования детей – социальный диалог, в который вступают стороны с целью достижения консенсуса по вопросам, представляющим взаимный интерес. Где социальный диалог является необходимым в связи с тем, что только в его русле, русле партнерских отношений в образовании и экономике, могут стать действенным средством повышения качества и эффективности дополнительного образования детей. Именно, социальный диалог способен содействовать организации новой внешней и внутренней среды учреждений дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля. Данный процесс становится механизмом саморазвития, са-

моорганизации и адаптации туристско-краеведческой деятельности к современным социально-экономическим условиям.

В качестве социального партнера учреждений дополнительного образования детей города Москвы могут выступать: семьи воспитанников, государственные и местные органы власти, образовательные учреждения, учреждения культуры и спорта, общественные организации, заключившие соглашение по формированию и исполнению образовательного заказа Московской городской станции юных туристов, объединившие свои усилия по организации социального партнерства с целью получения конечного результата – повышения эффективности и качества дополнительного туристско-краеведческого образования детей.

Анализ теоретико-методологических основ организации социального партнерства в системе дополнительного туристско-краеведческого образования детей и связанная с этим проблема поиска оптимальных путей формирования данного взаимодействия требуют разработки системы понятий социального партнерства.

Понятийная составляющая представляет собой, как правило, целостную совокупность понятий. Для нашего исследования ключевым будет понятие «подход», посредством которого будет разработана модель социального партнерства в системе дополнительного туристско-краеведческого образования детей.

Анализ философской и педагогической литературы привел нас к пониманию того, что «подход в науке рассматривается как методологическое, логико-гносеологическое образование, отражающее направленность поиска, границы которого четко не определены. Другими словами, подход представляет собой комплекс принципов и методов, систему понятий, выполняющую методологическую функцию» [1, с.92]. Следовательно, подход не имеет четких границ применения и может выступать как принцип познания.

В педагогической науке понятие «подход» многозначно. Так, И.А. Зимней подход рассматривается: во-первых, в качестве мировоззренческой категории, в которой отражаются установки субъектов обучения как носителей общественного сознания. Во-вторых, данное понятие представляет собой глобальную и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, включающую все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия» [2, с.75].

Большинство ученых утверждают, что подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- Основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования образовательно-воспитательной практики;
- Принципы как исходные положения или главные правила осуществления образовательно-воспитательной деятельности;
- Приемы и методы построения процесса образования и воспитания.

Обобщая точки зрения различных ученых, отметим, что подход в педагогике выполняет функцию методологического принципа, на основе которого происходит изучение той или иной педагогической проблемы.

Опираясь на теоретические положения, рассмотренные нами в предыдущем параграфе, мы считаем, что формирование социального партнерства может проходить с точки зрения системного подхода. Он играет ведущую роль в нашем исследовании. Считаем важным для нашего исследования рассмотреть его подробно.

Системный подход – это, прежде всего, общенаучный метод анализа любого изучаемого педагогического явления, «в основе которого лежит понимание объектов как систем» [3, с.172], кроме того, данный подход дает понимание интеграции методов и приёмов, сопряженных с принятием решений, направленных на организацию дополнительного туристско-краеведческого образования детей.

Следует отметить, что сущность системного подхода как общенаучного метода анализа всех факторов, влияющих на изучаемое явление, которые необходимо учитывать перед принятием того или иного решения, раскрывается в исследованиях ряда ученых. В педагогических исследованиях он активно рассматривается в трудах Б.С. Гершунского, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др.

Системный подход позволяет выявить и систематизировать связи, возникающие в процессе социального партнерства, упорядочить знания, информацию, циркулирующие в данном процессе. Использование системного подхода предполагает применение специальных понятий и методов, соблюдение определенных принципов. Сначала о понятиях. Ключевым понятием данного подхода является «система».

Термин «система» – это предельное общение, в котором наблюдатель подчеркивает аспект реальности, интересующий его данный момент. Существует достаточно много определений этого понятия. Например, система – множество, в котором реализуется заранее данное отношение  $R$  с фиксированными свойствами  $P$ . Другое определение системы – совокупность элементов, связанных друг с другом в единое целое, способная изменять свое состояние и обладающая свойствами, отличительными от свойств элементов, образующих систему. В этом определении элемент – простейшая неделимая часть изучаемого объекта, выполняющая функции. Внутреннее состояние такого элемента количественно характеризует свойства реального объекта.

Всякое уточнение или конкретизация определения системы влечет за собой уточнение определения внешней среды – совокупности объектов, изменение свойств которых влияет на систему, а также тех объектов, чьи свойства меняются в результате поведения системы. Кроме того, при рассмотрении какого-либо объекта как системы в ней подчеркивают ряд свойств.

Во-первых, это целостность объекта. Любое образование, либо множество объектов может быть названо системой. Если ее рассмотрение как целого оправдано с какой-либо точки зрения и может помочь исследователю ответить на поставленный вопрос, решить сформулированную задачу. В основе системы лежит процесс – последовательное закономерное изменение свойств объекта, его параметров.

Во-вторых, наличие цели изучения, критерия, обуславливающего существование данного объекта как целого.

В-третьих, рассматриваемый объект определяют как часть, подсистему некоторой большей системы, где подсистема определяется как группа выделенных из системы элементов, объединенных на основе какого-либо свойства.

В-четвертых, изучаемый объект сам, в свою очередь, дробится на подсистемы, т.е. характеризуется структурой, под которой подразумевается определенные и относительно устойчивые отношения между её элементами и подсистемами.

Наряду с понятием «система» в «терминологическую составляющую» системного подхода входят и такие понятия, как:

- системность – отличительная особенность сложно организованных объектов (систем) природной и социальной действительности, выражающаяся в наличии у таких объектов интегральных свойств и качеств, отсутствующих у их элементов;

- компонент – это какая-либо часть системы, вступающая в определённые отношения с другими её частями;

- элемент – минимальная единица системы, которую в её рамках можно считать неделимой;

- структура – это способ установления устойчивых связей и отношений между элементами системы в процессе их взаимодействия и интеграции;

- связь – наличие взаимной зависимости, обусловленности, общности между чем-нибудь;

– системообразующий фактор – это существенное обстоятельство, создающее и поддерживающее целостность, устойчивость и неповторимость системы.

Второй составляющей системного подхода являются принципы, т.е. исходные положения и основные правила деятельности по познанию и преобразованию системных объектов.

Принцип целостности. Он назван первым потому, что именно целостность считают главным критерием отнесения того или иного объекта к классу систем, а самого процесса познавательной или практической деятельности – к разряду системных.

Принцип коммуникативности (связи). Ученые не без основания утверждают, что познать систему означает прежде всего изучить её коммуникации – внутренние и внешние связи.

В системах, особенно социального типа, существует огромное количество связей. Философы – системологи И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин выделяют семь групп связей:

- 1) связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств;
- 2) связи порождения, имеющие и другие наименования – генетические;
- 3) связи преобразования;
- 4) связи строения, которые нередко называют структурными;
- 5) связи функционирования;
- 6) связи развития, которые вызывают существенные изменения в строении объекта и формах его жизни;
- 7) связи управления.

Принцип структурности. Благодаря устойчивости структур обеспечивается целостность системы, упорядоченность взаимодействия её компонентов. Наряду с устойчивостью (разумеется, относительной) структура обладает и такими качествами, как подвижность и изменчивость. Именно с такими свойствами структуры многие ученые связывают возможности преобразования системы и появления у неё нового интегрированного (системного) качества.

Принцип управляемости и целенаправленности. Цель в управлении следует рассматривать не только как важнейшие элементы социальных систем, но и как системообразующие факторы их функционирования и развития.

Принцип развития. Развитие системы определяется в науке как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающий формирование её нового интегративного свойства и переход с одного уровня целостности на другой.

Изложив исходные положения – принципы системного подхода, обратим внимание на третью составляющую системного подхода, т.е. на **методы** познания и преобразования педагогических систем. Системный подход применительно к процессу организации социального партнерства проявляется в рассмотрении его как модели, обладающей целостностью, состоящей из нескольких блоков. Системный подход и метод моделирования сложных явлений представляют возможность многостороннего исследования любого объекта.

Выделение какой-либо системы в качестве объекта моделирования требует:

- наличие некоторого объекта – оригинала, состоящего из множества элементов,
- существования наблюдателя – исследователя;
- задачи, определяющей для наблюдателя границы рассмотрения объекта моделирования, выделения его существенных свойств.

При этом вырабатывается некоторая система представлений в виде рисунков, графиков, макетов, механизмов, т.е. строится модель рассматриваемого объекта, выступающая абстрактным или материальным его заменителем.

В нашем исследовании под моделью мы будем понимать представление исследуемого объекта в некоторой форме, отличной от формы его реального существования, изучение которой дает о нем новое знание.

По мнению многих ученых (В.А. Михеева,

В.А.Штоффа и др.) модель отражает не все свойства реального объекта, а лишь существенные для исследования поставленной задачи. В известном смысле можно считать модель «карикатурой» реального объекта. Между моделью и объектом существует взаимное соответствие, которое устанавливается рядом правил. У модели имеется определенная структура (статическая или динамическая), отвечающая структуре объекта моделирования. Реальный объект может быть таким, что получить информацию о некоторых свойствах путем непосредственного контакта с ним невозможно. Нужен заменитель – модель, которая позволит изучить эти свойства более просто и наглядно [4, с.111].

Моделирование может выступать:

– во-первых, как познавательный процесс, содержащий переработку информации, поступающей из внешней среды, о происходящих в ней явлениях, в результате чего в сознании появляются образы, мысленные модели, соответствующие объектам;

– во-вторых, как процесс построения некоторой модели в виде объектов – заменителя, связанного определенными соотношениями подобия с объектом – оригиналом.

Таким образом, метод моделирования – это создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса либо его части. Моделирование возможно в процессе изучения и экспериментирования отдельных частных педагогических форм, методов работы, их взаимосвязи между собой: в организации крупномасштабных исследований.

В числе определений, взятых нами за основу, значимыми мы считаем определение педагогической модели.

Педагогическая модель, по мнению Е.В.Романова, – это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существен-

ные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный давать новое знание об объекте исследования.

Педагогическая модель по мнению Трубиной Л.Н., выполняет следующие функции:

– идеального или рабочего образца для взаимодействия участников образовательного процесса;

– образца для сравнения, сопоставления, определения правильности выбранных форм, средств и методов этого взаимодействия;

– наглядность содержания, организации и развития процесса воспитания;

– проверки правильности и полноты теоретических и практических творческих знаний и умений.

Моделирование предполагает обязательное прохождение следующих этапов: 1. предварительный анализ процесса или объекта исследования (оригинала); 2. построение и последующее изучение модели данного оригинала; 3. перенос полученной информации на исследуемый процесс или объект исследования (оригинал); 4. анализ достоверности, эффективности модели [10, с.98].

Моделирование является циклическим процессом. Это означает что, осуществив один цикл построения модели, можно, а иногда и нужно, сделать второй, затем третий и т.д. При этом знание об исследуемом объекте будут расширяться и уточняться, а модель объекта постепенно совершенствоваться.

Ввиду того, что предметом нашего исследования является процесс организации социального партнерства, то необходимо исследовать и его структуру, и его функции. Мы остановили свой выбор на структурно-функциональной модели, т.к. отношение к функции имеет более однозначный характер, нежели функция к структуре.

По мнению Б.А.Глинского, Гота, если определена структура, то, при соблюдении

относительно стабильных условий, выполняется функция: «основываясь на подобии структур, мы можем получить достоверные (или высокой степени вероятности) функции модели и оригинала (структурно-функциональные модели), но, основываясь на подобии функции, мы можем получить недостоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобии структур модели и оригинала (структурно-функциональная модель), моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ [5, с.130].

Для создания модели социального партнерства в системе дополнительного туристско-краеведческого образования детей мы выделили три этапа.

Подготовительный – сбор данных о востребованности образовательных услуг (полезно создать маркетинговую службу).

Организационный – теоретическая разработка модели социального партнерства, создание организационно-содержательных условий её функционирования, определение круга социальных партнеров, заключение необходимых договоров.

Функциональный – апробация и корректировка модели, регулярный мониторинг эффективной системы социального партнерства. Создание оптимальных условий возможно в том случае, когда проводится предварительная диагностическая работа по изучению образовательной ситуации, в которой функционирует образовательный комплекс. Данная аналитическая деятельность должна включать в себя: качественный анализ состояния дополнительного туристско-краеведческого образования детей и изучение потребностей и запросов на образовательные услуги.

На наш взгляд, учреждение дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля должно организовывать социальное партнерство с целью удовлетворения: образовательных потребностей заказчиков, в первую очередь детей и их родителей; потребности самого учреждения в развитии разнообразных по уровню

и содержанию программ дополнительного туристско-краеведческого образования детей; повышении конкурентоспособности на рынке образовательных, оздоровительных и досуговых услуг по профилю деятельности; интеграции совместных усилий с участниками социального партнерства для разностороннего развития личности ребенка средствами туризма и краеведения; оздоровления и рекреации подрастающего поколения в выходные дни и каникулярное время; организации социально значимого досуга детей и подростков; реализации совместных социально значимых программ и проектов дополнительного туристско-краеведческого образования.

На основе системного подхода нами разработана теоретическая структурно-функциональная модель социального партнерства в системе дополнительного туристско-краеведческого образования детей на примере Московской городской станции юных туристов департамента образования города Москвы.

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса социального партнерства: цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов. И отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между субъектами и элементами данного процесса.

Функциональные компоненты теоретической модели представляют собой устойчивые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование социально-педагогической системы.

Спроектированная модель организации социального партнерства в системе дополнительного туристско-краеведческого образования детей как фактора эффективности и повышения качества дополнительного образования детей как целостное образование, включающая в себя взаимосвязанные блоки целеполагания, содержательный, функциональный, организаци-

онный, аналитический и результативный блоки, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования социального партнерства, определить соответствие поставленной цели конечному результату. Особенностью разработанной модели является единство содержательного, процессуального и результативного аспектов реализации социального партнерства учреждений дополнительного образования детей, что находит отражение в блоках модели.

Результативным аспектом реализации социального партнерства учреждения дополнительного туристско-краеведческого образования детей является интеграция усилий всех участников социального партнерства с целью повышения качества до-

полнительного образования детей.

#### Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002. – 528 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. изд. 2, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Изд. корпорация Логос, 1999. – 384 с.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянова и др.; под ред. С.А. Смирнова – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
4. Михеев, В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: Учеб. для вузов. – М.: Экзамен, 2001. – 448 с.
5. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного познания / Б.А. Глинский – М.: Изд-во

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ

**А.В.Болонкин**

*Ключевые слова:* туризм, туристско-краеведческая деятельность.

**Р**омантизм и детская увлеченность странствиями и путешествиями способствуют проявлению одаренности и самовыражению ребенка, облегчают выбор ориентиров его последующей жизни.

Туризм – один из наиболее массовых видов спорта в стране. Спектр занимающихся туризмом очень широк. Начав заниматься туризмом в детстве, человек, как правило, пронесит это увлечение до весьма преклонного возраста.

Туризм – это увлекательные путешествия, познание природы, людей, страны. Приобретение навыков самостоятельности, школа действий в экстремальных ситуациях, школа ответственности друг за друга, разностороннее физическое, духовное и нравственное развитие.

Реализуя идеи здорового образа жизни, занятия туризмом и краеведением позволяют психологически подготовить личность к деятельности в нестандартных ситуациях, формируют заботливое отношение к окружающей природе, к людям.

Проблема воспитания подрастающего поколения, будущих взрослых граждан новой России, их физического оздоровления, духовного развития сегодня, стоят особенно остро. Это осознают педагоги, психологи и родители. Это понимают общественные деятели и политики. Сегодня, возможно, как никогда прежде, необходимо искать подходы к уму и сердцу детей и подростков.

Одним из таких путей является туристско-краеведческое движение. Через туристско-краеведческую деятельность оказыва-

ется психолого-педагогическое воздействие на личность, создаются условия для развития гармонично развитого человека.

Туристско-краеведческая деятельность учащихся должна быть насыщена комплексным содержанием. Передовая педагогическая практика давно использует туристско-краеведческую деятельность, как эффективное средство разностороннего воздействия на развитие подрастающего поколения. Туристско-краеведческая деятельность проникает в жизнь ребенка, помогая ему в учебе, в школе и вне ее, заполняя свободное время новыми впечатлениями, знаниями, перспективами.

Важное государственное значение имеет социальная направленность туристско-краеведческого движения. Его социальная задача заключается в том, что, во-первых, привлекает наиболее социально незащищенные слои населения, т.к. является наиболее дешевой и доступной формой отдыха и деятельности; во-вторых, является школой социальной адаптации воспитанников детских домов к стрессовым ситуациям в жизни современного общества; в-третьих, участвует в решении большого числа прикладных вопросов, например, в проведении допрофессиональной подготовки молодежи, связанной со службой в армии, работой в спасательных отрядах поисково-спасательных формирований МЧС и по другим направлениям, в основе которых лежит деятельность человека в природной среде.

Значение туристско-краеведческой деятельности в углублении знаний по учебным дисциплинам, получаемым в общеобразовательной школе, воспитания у детей трудовых навыков, дисциплины и морально-волевых качеств, раскрывается во многих научных и методических источниках.

Развитие и формирование личностных качеств средствами туристско-краеведческой деятельности – это результат взаимодействия личности ребенка, в целенаправленно организованной воспитательной

среде (учреждении образования в целом, объединении дополнительного образования туристского профиля, педагогический коллектив, деятельность педагога, руководителя туристского похода, его дидактическая и технологическая системы, некоторые условия и воздействие особенностей пребывания в детском доме) и стихийно воздействующей окружающей среды.

Цель развития и формирования личностных качеств воспитанника детского дома в детском объединении туристско-краеведческого профиля – содействовать индивиду в его всестороннем развитии и воспитании, обеспечении сознательного выбора профессии, соответствующего профиля ВУЗа для продолжения образования.

Содержание развития и формирования личностных качеств воспитанника средствами туристско-краеведческой работы – это интегральная часть учебных программ дополнительного образования туристского профиля и программ воспитательной работы образовательных учреждений, где определено, конкретизировано содержание развития и воспитания по отдельным образовательным областям и годовым циклам (годам обучения).

Процессы воспитания и формирование личностных качеств пройдут более эффективно, если в процессе дополнительного образования туристско-краеведческого профиля будут организованы:

- целенаправленная психологическая подготовка воспитанников детских домов к активному образу жизни, выработке активной жизненной позиции при тесном взаимодействии с руководителем туристского походного коллектива, воспитателей, учреждения дополнительного образования;
- формирование личностных качеств (отношение к учению, отношение к труду, долг и ответственность, дисциплинированность, коллективизм и товарищество, доброта и отзывчивость личности, правдивость, простота и скромность, береж-

ливость, инициативность и самостоятельность и др.);

- самодеятельность детского, подросткового коллектива в туристско-краеведческой работе будет развиваться в должностно-ролевой системе самоуправления при соблюдении следующих условий:

1. Общественно-полезной направленности.

2. Активности воспитанников.

3. Самостоятельности.

4. Инициативности.

5. Творчестве.

6. Грамотном педагогическом руководстве (осуществляемом с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников).

- Учет общечеловеческих позиций:

1. Ценность человеческой жизни.

2. Стремление воспитанников к добру и красоте.

3. Самоутверждение личности воспитанников, т.е. каждый имеет право реализовать возможности и способности, которые в нём заложены.

- систематическое выполнение каждым должностно-ролевых обязанностей и практических заданий творческого и исследовательского характера в период туристско-краеведческого похода;

- лично-ориентированная работа повышающая уровень развития направлена на формирование положительных качеств личности воспитанников.

Особенно важным в воспитательно-образовательном процессе является неразрывная связь туризма и краеведения, позволяющая исследовать и познавать окружающий мир, а через него и самого себя.

Дополнительное образование туристско-краеведческого профиля во многих случаях является стартовой площадкой для базового профессионального образования человека, становления его будущего мастерства.

Детско-юношеский туризм сохранил и продолжает развивать в своей системе

комплексные туристско-краеведческие слеты, а с 1993 года активно развивает профильные полевые туристские лагеря («Юные туристы-спасатели», «Юные экологи», «Юные геологи» и др.). Туристско-краеведческие лагеря, слеты и соревнования по туристскому многоборью, оказывают значительную роль в формировании нового человека средствами туристско-краеведческой и спортивной деятельности, которая становится эффективным средством воспитания, концентрирует в себе функции оздоровления, физического и общекультурного развития личности.

Теоретические основы педагогики раскрыты в трудах Макаренко А.С., Сухомлинского В.А., Каптерева П.Ф., Клемантович И.П., Зверевой О.А., Ганичевой А.Н., Крупининой О.В., Садаковой Л.Г. и др., а при рассмотрении педагогических аспектов воспитания подрастающего поколения под влиянием систематических занятий туризмом, краеведением, экскурсиями мы опирались на труды Остапца-Свешникова А.А., Константинова Ю.С., Дрогова И.А., Смирнова Д.В., Маслова А.Г., Зориной Г.И. и др.

Вопросы формирования личностных качеств раскрыты в работах Иванова И.П., Скаткина М.Н., Гальперина П.Я., Кибальницкой С.Л., Рубинштейна С.Л., Яковлевой М.Г., Сокольниковой Ю.П.

Теория физического воспитания, наряду с физической культурой и спортом, рассматривают туризм как одно из средств воспитывающего воздействия на подрастающее поколение. Воспитание, будучи частью социализации личности воспитанников, осуществляется через просвещение, обучение и организацию жизнедеятельности. Жизнедеятельность подростков проходит в организациях и группах, создающих условия для участия воспитуемых в различных видах деятельности – познавательной, предметно-практической, коммуникативной, игровой, спортивной.

Наиболее эффективной формой развития массового детско-юношеского

туризма являются туристские игры, увлекающие воспитанников перспективой участия в соревнованиях и позволяющие охватить почти 100% контингента детского дома; при совместной деятельности педагогов и воспитателей, учителей физической культуры, обеспечивается их успешное проведение.

С 1999 года идет интенсивный рост участия воспитанников детских домов и школ-интернатов в профильных туристских лагерях, как по количеству участвующих команд, так и по представительству регионов страны. Это свидетельствует о популярности подобных специализированных мероприятий для осуществления возможности обмениваться опытом туристско-краеведческой работы с детьми-сиротами.

Станции (центры) юных туристов активно используют разнообразные формы проведения туристско-краеведческих мероприятий для воспитанников детских домов и школ-интернатов, постоянно совершенствуя их организационную и содержательную стороны.

Участие подростков в туристско-спортивной жизни способствует формированию личностных качеств через самоутверждение юных туристов в среде сверстников, реализации физической энергии, участие в состязаниях, спортивной борьбе, совершенствование туристских знаний, умений и навыков, рост спортивных результатов и общение в социально здоровой среде.

Программы профильных полевых туристских лагерей, походы и путешествия, соревнования по туристскому многоборью моделируя «экстремальные» ситуации и обучая детей грамотному и безаварийному выходу из этих ситуаций, развивают такие качества как быстрота мышления в принятии правильных решений, ответственность за коллективные действия команды, а также готовят подростков к участию в технически сложных путешествиях, совершенствуют физические и технические спортивные

навыки: ловкость, сноровку и др. качества личности спортсмена.

Включение в содержание дистанций туристского многоборья таких компонентов, как топография, ориентирование на местности, медико-санитарная подготовка, оказание первой доврачебной помощи, поисково-спасательные работы, краеведческие задания, заявка тактики прохождения дистанции и др. предполагают разностороннее, гармоничное формирование личности спортсмена, а не простую гонку за спортивным результатом.

В процессе воспитания личности средствами туризма и краеведения исключительно важное значение имеет формирование личностных качеств.

Только зная существенные индивидуальные особенности воспитанников объединения дополнительного образования туристско-краеведческого профиля, выяснив их источники, педагог дополнительного образования (руководитель туристского похода) может создать оптимальные условия для формирования личностных качеств.

На основе изучения и обобщения теории и практики формирования личностных качеств средствами туризма и краеведения, а также по результатам опытно-экспериментальной работы можно сделать следующие выводы:

1. На занятиях и тренировках в постоянном общении с педагогом и сверстниками формируются личностные качества ребенка. Содержание программ дополнительного образования туристско-краеведческого профиля предоставляет большие возможности для осуществления индивидуального подхода в формировании личностных качеств. Но во время образовательно-воспитательной деятельности в стенах детского дома невозможно полностью сформировать личностные качества, поэтому они продолжают формироваться в походно-спортивной и экспедиционно-краеведческой деятельности.

2. Воспитательная работа в походе, экспедиции способствует развитию индивидуальных способностей ребенка через включение их в соответствующую должностно-ролевую туристскую самостоятельность, тем самым помогает развивать их личностные качества. Но без помощи учреждения дополнительного образования сложно обеспечить высокие результаты воспитания подростков и формирования у них положительных, общественно-целевых личностных качеств. В отличие от других социальных институтов педагоги учреждения дополнительного образования детей воздействуют на подростка во время проведения туристско-краеведческого мероприятия, ежедневно и располагает почти неограниченными возможностями в формировании его личностных качеств.

3. Туристский поход оказывает глубоко эмоционально ярко окрашенное психологическое воздействие на личность подростка. Но, вернувшись после завершения похода в свой микро- и макросоциум, постепенно подросток проявляет в большей части те сформированные личностные качества, которые получают одобрение (положительную оценку) в его детском доме, коллективе сверстников и друзей. Задача педагога дополнительного образования (руководителя похода) состоит в том, чтобы подростки, вернувшись из похода, продолжали бы занятия в объединении дополнительного образования, активно участвуя в его жизни и тем самым в процессе формирования личностных качеств.

4. Знание и постоянное изучение педагогом дополнительного образования общих и индивидуальных, возрастных и типологических особенностей воспитанников обеспечивает наиболее эффективное формирование личностных качеств личности. Индивидуальные различия – это, прежде всего, различия в задатках физиологических, в особенностях свойств нервной системы, на основе которых формируются психическая жизнь личности подростков –

участников туристско-краеведческой работы, все ее психические процессы, ее особенное и индивидуальное.

5. Основопологающим условием эффективности формирования личностных качеств путем индивидуального подхода является самосовершенствование самого педагога дополнительного образования (руководителя похода).

Педагог должен уметь понимать внутреннее состояние воспитанника. Для этого педагогу следует развивать в себе такие способности как эмпатия, доброжелательность, искренность, конгруэнтность. Кроме этого, педагог должен принимать подростка таким, какой он есть, выявлять его положительные качества и, опираясь на них, исправлять недостатки.

6. Индивидуальный подход в формировании личности школьников должен осуществляться в дополнительном образовании в трех направлениях: в процессе личностно-качественной образовательно-воспитательной деятельности и в походно-практической деятельности, в работе с воспитателями детского дома.

7. Методы и приемы воспитания средствами туризма и краеведения в своем многообразии могут охватывать целесообразным влиянием всю жизнь подростков и педагогов. Методы воспитания представляют собой научно обоснованные способы педагогически целесообразного взаимодействия с подростками туристских объединений и организаций, и самоорганизацию жизни подростков, психолого-педагогического воздействия на их сознание и поведение, стимулирование их деятельности и самовоспитания. Методические приемы – это часть метода, способствующая решению какой либо частной и организационной задачи туристско-краеведческой деятельности. Без использования всего многообразия личностно-ориентированных методов и приемов воспитания не может быть осуществлен индивидуальный подход в формировании личностных качеств

воспитанников детских домов в туристско-краеведческой работе.

Следовательно, при целесообразной организации воспитательно-образовательной работы туристско-краеведческих объединений детей, включении в содержание их деятельности активных форм краеведения, исследований окружающей среды, экспедиций и путешествий по родному краю, спортивных состязаний и игр, соревнований и слетов юных туристов и других мероприятий, имеющих влияние на формирование

личностных качеств, ориентацию подростков на будущую трудовую деятельность и адаптацию в социальной среде, возрастает эффективность и результативность педагогического процесса. Детско-юношеский туризм и краеведение, обладающие широким аспектом средств и методов воздействия на детей, подростков и юношей в их социальном становлении, адаптации к самостоятельному вхождению в социум и занятию там достойного места, формируют положительные личностные качества. ■

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ФУТБОЛЬНОГО КЛУБА

**А.В.Богданов**

*Ключевые слова:* социализация личности, дотрудовая стадия, трудовая стадия, послетрудовая стадия.

**П**роцесс развития личности подростка немаловажен вне его социального развития, вне активного взаимодействия с социальной средой, в которой происходит присвоение личностью всего культурно-исторического опыта, делающего человека человеком.

Социализация личности представляет собой двусторонний процесс. С одной стороны, это усвоение индивидом системы норм, ценностей, образцов поведения и взаимодействия с другими людьми, позволяющего ему функционировать в качестве члена общества путем вхождения в систему социальных связей. С другой стороны, это процесс активного воспроизводства индивидом социального опыта в процессе активной деятельности, в рамках взаимодействия с другими людьми, включающего индивида в общую систему общественных связей.

Содержание понятия социализации состоит в том, что это процесс «вхождения индивида в социальную среду», «усвоения им социальных влияний», «приобщения его к системе социальных связей». Таким об-

разом, оно совпадает с широким смыслом слова «воспитание», которое понимается как воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта. Субъектом воспитательного процесса, т.е. носителем этого опыта, может выступать как отдельный человек, так и определенный общественный институт, и все общество в целом.

Выделяются три сферы, в которых, прежде всего, осуществляется становление личности ребенка как активного социального субъекта: деятельность, общение, самосознание. В сфере активной деятельности социализация предполагает выявление и освоение особо значимых аспектов деятельности, причем не просто уяснение их, но формирование личностного смысла и индивидуального стиля деятельности. Такие процессы как целеполагание, мотивация деятельности, планирование и оценка результатов деятельности, освоение определенных ролей и осмысление их значимости осваиваются личностью лишь в ходе реализации деятельности. Изначально эта деятельность должна носить коллективный

и специально организованный характер, поскольку именно при соблюдении этих условий деятельность становится транслятором опыта социального взаимодействия, и средством формирования социально-психологических качеств личности.

В контексте социализации общение неразрывно связано с деятельностью. Становление личности как субъекта общения происходит как через умножение контактов человека с другими людьми, так и через освоение новых типов контактов на каждом возрастном рубеже, в каждом виде совместной деятельности. Качественные изменения в сфере общения ребенка связаны, в первую очередь, с освоением навыков децентрации (умения ориентироваться на партнера), рефлексии (способности оценивать себя в глазах других людей) и эмпатии (способности к сопереживанию). Эти процессы являются основными механизмами получения информации о партнере по взаимодействию, обеспечивая более точное его восприятие и высокий уровень коммуникативной компетентности в целом.

Наконец, третья сфера социализации – развитие самосознания личности. В самом общем виде можно сказать, что процесс социализации означает становление в человеке образа его «Я». Образ «Я» не возникает у человека сразу, а складывается на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний. Самосознание предполагает понимание личностью себя в качестве некоторой целостности, в определении собственной идентичности. Развитие самосознания в ходе социализации определяется приобретением определенного социального опыта в рамках деятельности и общения. Соответственно, выбор вида деятельности, а также ситуации общения будет непосредственным образом участвовать в формировании представления личности о себе. Через призму деятельности, в которую вовлечен ребенок, осуществляется оценка его эффективности в этой деятельности, а в процессе взаимодействия с другими де-

тями и взрослыми постоянно происходит «коррекция» самооценки в сравнении с ними, а также с образом, складывающимся в глазах других, что и является основой формирования всех компонентов «Я»-образа, включая осознанность «Я», самоприятие, самоотношение.

Процесс социализации может быть понят только как единство изменений всех трех обозначенных сфер. Они, взятые в целом, создают для индивида «расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается, осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных отношений. В ходе освоения действительности подростку свойственно стремление к активному творческому преобразованию, которое задействует весь его личностный ресурс. В этом процессе раскрывается индивидуальность подростка: осваивая внешний мир, он осваивает собственное «Я», которое является одновременно орудием преобразования окружающей действительности [2, 68].

Непосредственной микросредой, в которой происходит социализация, является социальная группа, в которую включен человек. В течение всего жизненного периода, а также в каждый конкретный момент жизни, человек включается в большое количество групп, а его личность развивается как бы на пересечении этих групп. Такие группы представляют собой микросреду, вписанную в систему общественных отношений и преломляющую определенным образом весь социальный опыт. В этой микросреде происходит непосредственное приобщение к системе социальных связей через усвоение социальных влияний группы. Главной особенностью малой социальной группы является тот факт, что общественные отношения в ней опосредованы межличностными, т.е., в пределах малой группы социальный опыт передается в категориях личностных смыслов. Микросреда предьявляет общие параметры социализации, диктуемые обществом, в виде конкретных требований, которым должна соответство-

вать личность, чтобы иметь право членства в этих группах. Таким образом, характеристики малых групп, в которые включен подросток, выступают воплощением того социального опыта, овладеть которым ему предлагается в ходе становления как социально активной личности. С другой стороны, именно конкретная малая группа является тем социально-психологическим пространством, которое предоставляет личности возможность воспроизводить в процессе общей деятельности и общения ранее усвоенный ею социальный опыт.

С этой точки зрения, включение человека в различные социальные группы задает весь процесс социализации. Количество групп, в которые включен человек, определяет разнообразие контактов и видов деятельности, социальных ролей и стилей поведения, полноту «Я»-образа. Характер взаимоотношений и структура взаимодействия в пределах группы, а также соотношение групп определяет качественные параметры социально-психологических свойств личности подростка. Среди существенных для социализации факторов, определяемых малой группой, можно отметить следующие:

- уровень развития группы (от случайной, стихийной группы до коллектива);
- структура группы (коммуникативная, ролевая) и место в ней индивида;
- тип взаимодействия, характерный для группы (кооперация, конкуренция);
- уровень конфликтности и типы конфликтов;
- степень опосредования межличностных отношений деятельностью группы;
- виды и формы деятельности группы;
- нормы и ценности, принятые группой.

В современной науке выделяют три основные стадии социализации: дотрудовую, трудовую и послетрудовую, поскольку предполагается, что усвоение социального опыта происходит, прежде всего, в ходе трудовой деятельности. Дотрудовая стадия социализации охватывает период жизни человека до начала трудовой деятельнос-

ти. В свою очередь эта стадия разделяется на два более или менее самостоятельных периода:

а) ранняя социализация, охватывающая период от рождения ребенка до поступления его в школу;

б) стадия обучения, включающая весь период юности. К этому этапу относится все время обучения в школе.

Дотрудовая стадия является ключевой для успешной социализации личности, поскольку именно на этой стадии происходит становление личности как социально-психологической реальности. Включение подростка на этой стадии в определенную групповую деятельность, опосредованную общением, обуславливает развитие мотивационно-потребностной, коммуникативной сфер личности, усвоение системы ценностных ориентаций, овладение возрастными, гендерными, статусными ролями, необходимое для дальнейшей адаптации в обществе.

Таким образом, социальное становление человека происходит в течение всей его жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников – все это социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации. По нашему мнению, к ним можно отнести и футбольный клуб как подразделение учреждения дополнительного образования детей и молодежи.

Основные цели, которые ставит перед собой футбольный клуб, отражают два основных направления, в которых развивается процесс социализации. Первое направление – формирование социально-психологических качеств личности, то есть, тех уникальных свойств, которыми обладает лишь человек и лишь благодаря тому, что рождается и развивается в человечес-

ком обществе. Как уже было отмечено, к социально-психологическим качествам относятся жизненные цели и мотивы, определенные потребности, система ценностей, самосознание личности и т.д. Второе направление – овладение конкретными навыками общения и взаимодействия с людьми, построения отношений, участия в общественной жизни. Оба направления тесным образом взаимосвязаны, и их выделение является, скорее, условным, поскольку формирование личности происходит в процессе овладения социально-психологическими навыками.

Первому направлению соответствует та часть работы футбольного клуба, которая направлена на приобщение ребенка к культурным, общественным, духовным ценностям, на раскрытие его творческого и общественного потенциала. В связи с этим направлением работы можно обозначить следующие задачи:

Включение подростков в состав группы с определенными ценностями и нормами поведения, заданными в виде правил и критериев оценки поведения, методов воспитания, используемой символики, примеров взрослых с целью усвоения участниками группы этих норм и ценностей.

1. Включение подростков в активную, творческую деятельность, а также поощрение творческого подхода к любой деятельности, внимание к индивидуальным способностям и возможностям воспитанника.

2. Организация совместной деятельности таким образом, чтобы смысл ее стал лично значимым для участников, а вклад в общее дело мог служить критерием самооценки.

Другой, не менее важный комплекс задач, нацелен на организацию взаимодействия со взрослыми и другими детьми на основе общей коллективной деятельности. К данному комплексу относятся такие задачи:

1. Приобщить подростков к опыту построения личных отношений на основании участия в совместной деятельности.

2. Приобщить воспитанников к опыту существования в детском коллективе (группа высокого уровня развития), позволяющему освоить и закрепить новый групповой статус, новую роль, выработать определенную социальную интуицию.

3. Способствовать выработке навыков более эффективного общения при решении общегрупповых задач.

4. Способствовать развитию навыков адекватного восприятия партнера по взаимодействию (эмпатии, идентификации, рефлексии).

В основе постановки задач стоит стремление научить подростков двум важнейшим социально-психологическим навыкам: навыку свободного и глубокого общения и навыку совместной деятельности.

Если учесть, что многие дети и подростки лишены полноценного общения в семье (дети из неполных, неблагополучных семей, единственный ребенок в семье) и в школе (конфликтные отношения с педагогами и одноклассниками), и что большинство подростков демонстрирует те или иные проблемы в общении, становится понятно, что командный вид деятельности обладает уникальными возможностями в этой сфере. Современные подростки любят общаться, но не умеют использовать общение для самораскрытия, сближения, организации совместной деятельности. Зачастую они не умеют говорить о том, что их интересует, боятся говорить о том, что их волнует, раскрываться в общении и даже не подозревают, что можно получать удовольствие от познания другого человека. Поскольку в школьный период общение более, чем в каком-либо другом возрасте, влияет на психическое развитие, перед футбольным клубом стоит задача научить детей полноценно общаться, а также чувствовать и познавать других людей.

Современная молодежь теряет чувство коллективных ценностей [4, 88], в массовом сознании преобладают ценности индивидуалистические, поэтому попытки организовать совместную деятельность часто наталкиваются на неумение идти на комп-

ромисс, учитывать общие, а не личные интересы, жертвовать своими потребностями во имя общего дела. В результате подростки чувствуют себя невостребованными, ненужными, страдает их потребность ощущать свою причастность к чему-то большому, общезначимому. В пространстве футбольного клуба, с его организованной деятельностью, направленностью на интересы группы, а также на достижение общего успеха, становится возможным научить подростков делать что-то вместе, обучить навыкам сотрудничества, привить интерес к совместной деятельности.

В процессе социализации, на наш взгляд, обязательно наличие двух компонентов: усвоение социального опыта и формирование готовности подростка к его преобразованию. Футбольный клуб рассматривается как социальная среда и важный фактор воздействия на подростка. С одной стороны, он создает условия для удовлетворения потребностей, интересов, целей воспитанников, способствуя их взаимному обогащению, формированию новых устремлений; с другой – в команде происходит отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами. Реализация программ рассматривается как средство, повышающее эффективность процесса социализации, которая проявляется в том случае, если:

- в основе коллективной жизнедеятельности футбольного клуба лежит личностно-ориентированный подход;
- педагог – творческая личность, способная к гуманистическому стилю деятельности и общения с детьми;
- содержание и организация жизнедеятельности ребенка в клубе направлены на удовлетворение его интересов и потребностей, предоставляют ему свободу для творчества и самостоятельности;
- жизнедеятельность клуба сочетает массовые, групповые и индивидуальные

формы деятельности;

- главная функция педагогического управления заключается в создании условий для саморазвития, самовоспитания и самореализации подростка;

- процесс воспитания представляет собой целенаправленную систему, в которой гармонично сочетаются специально разработанная программа жизнедеятельности с индивидуальной корректировкой, с системой самоуправления и саморазвития.

В этой связи определены критерии и показатели, с помощью которых можно измерить эффективность процесса социализации подростка в условиях футбольного клуба:

1. Ценностно-ориентационный, предполагающий интериоризацию цели деятельности футбольного клуба, реально отражающую социальные нормы отношений в обществе, включенность его в имитационно-деятельностную эвристическую среду. Он выражает стремление к самоопределению, самореализации, предоставляющие подростку возможность выразить себя в различных видах социальной деятельности.

2. Коммуникативный, который включает в себя вариативность выбора видов социальной деятельности, форм его социального взаимодействия и групп общения, взаимосвязь между отношением личности к деятельности и возникающими в ней межличностными отношениями в условиях футбольного клуба.

3. Познавательно-преобразовательный, как отражение мотивационной сферы подростка, демонстрирующий изменения, происходящие с ним в процессе общения и деятельности. При специально организованной деятельности футбольный клуб располагает богатством и разнообразием социальных связей, благоприятной атмосферой для творческого саморазвития, что обусловлено рядом особенностей: здесь могут быть представлены все ведущие виды деятельности (коммуникативная, спортивная, трудовая, познавательная, образовательная, валеологическая и т.д.);

взаимодействие подростков в клубе носит нетрадиционный характер по содержанию и форме включения их в те или иные сферы деятельности, что способствует проявлению инициативы и социальной активности; происходит постоянный самоанализ всего, что делается, в том числе и участия каждого подростка в жизни клуба; внедрение механизма самоуправления, где каждый может стать участником сводных объединений, максимально реализовать себя в процессе социального творчества.

Для определения организационно-педагогических условий эффективного функционирования программ социализации подростка в футбольном клубе, мы обратились к сущности понятия «условие». Современные психолого-педагогические исследования (М.А.Ушакова, Н.М.Яковлева и др.) подтверждают, что рассмотрение категории «условие» в качестве видовой пары понятий «среда», «обстановка» неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения и развития педагогического явления, а это значит, что в число рассматриваемых объектов программы социализации подростка могут попасть и случайные объекты. В этой связи, изучая организационно-педагогические условия эффективного функционирования программ социализации подростка в футбольном клубе, мы должны выявить комплекс необходимых и достаточных условий.

Под необходимыми условиями эффективного функционирования программ социализации подростка в футбольном клубе мы понимаем условия, без которых программа не может быть реализована в полной мере. Необходимость выделенных условий вытекает из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы детских творческих объединений, результатов констатирующего этапа эксперимента.

Под достаточными условиями эффективного функционирования программ социализации подростка в футбольном клубе мы понимаем условия, которых достаточно для нормальной работы программы.

Достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы. Полученные данные свидетельствуют об эффективности процесса социализации личности подростка в детском оздоровительном лагере и, следовательно, позволяют сделать вывод о достаточности предложенных условий. Таким образом, мы будем говорить о комплексе условий, подчеркнув, что случайные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Исходя из вышеизложенного, под организационно-педагогическими условиями реализации программ социализации личности подростка в детском футбольном клубе мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер в процессе социализации подростка, обеспечивающих достижение ими более высокого уровня социализации, а именно:

- диагностика процесса социализации личности подростка;
- организация конструктивного взаимодействия педагогов и подростков на основе сотрудничества, партнерства и лидерской позиции взрослого;
- организация самоуправления с ценностно-ориентированной системой взаимоотношений;
- организация и проведение подготовок педагогов для работы по программе социализации подростка.

В качестве средств социализации личности подростка в условиях футбольного клуба мы рассматриваем следующие возможности:

- временного детского коллектива;
- коллективной творческой деятельности;
- игровой деятельности с традициями и ритуалами;
- тренинговых занятий;
- стимулирования здорового образа жизни.

Таким образом, повысить успешность социализации подростка в условиях футбольного клуба возможно при помощи реализации специально разработанной

программы.

#### Литература

1. Здоровый образ жизни и борьба с социальными болезнями. – М.: ИС АН СССР, 1988.
2. *Иваненков С.П.* Проблемы социализации

современной молодежи: Монография. – 2-е изд., дополненное. – СПб.: ИПК «Синтез-Полиграф», 2003.

3. *Ковалева А.И.* Мера социально-типического в процессе социализации // Дискурс: Социол. студия. – М., 2002. – Вып. 2.

4. *Чупров В.И.* Молодежь в общественном

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Р.Я.Шамьюнов**

*Ключевые слова:* здоровье, валеология, соматическое здоровье, физическое здоровье, психическое здоровье, нравственное здоровье, дополнительное образование детей.

**С**овременные темпы развития общества предъявляют все более высокие требования к человеку и объему его деятельности. Вопрос значительного повышения физического и духовного потенциала становится первостепенным. В системе общекультурных ценностей высокий уровень здоровья человека во многом определяет возможность освоения им всех остальных ценностей и в этом смысле является основой, без которой процесс развития человека малоэффективен.

Здоровье – важный фактор жизнедеятельности человека, означающий не только свободу деятельности, но и обязательные условия его полноценного участия в физическом и умственном труде, в общественной и личной жизни. Согласно заключению экспертов Всемирной организации здравоохранения, если принять уровень здоровья за 100%, то состояние здоровья лишь на 10% зависит от деятельности системы здравоохранения, на 20% – от наследственных факторов, на 20% – от состояния окружающей среды. Остальные 50% зависят от самого человека, от того образа жизни, который он ведет [3, с.126].

Ученые С.П.Боткин, П.Ф.Лесгафт рассматривали здоровье человека, прежде

всего, как функцию приспособления и эволюции, функцию воспроизводства, продолжения рода и гарантию здоровья потомства. Нарушение, недостаточность этой функции они оценивали как важнейшую причину патологий.

В.М.Бехтерев много сил отдал борьбе за оздоровление общества. С охраной здоровья населения, улучшением условий его жизни, повышением благосостояния, ростом культуры он связал перспективы развития личности и общества. Особое внимание исследователь уделял сохранению и укреплению детского здоровья. Автором разработана комплексная программа решения указанной задачи, включающая систему гигиенических, медико-биологических, социальных и психологических мероприятий. Проблемы физического и психического здоровья человека рассматривались Бехтеревым в контексте осуществляемой им антиалкогольной кампании.

Г.Л.Билич, Л.В.Назарова, взяв за основу определение здоровья Всемирной организации здравоохранения, считают необходимым и оправданным добавить два фактора. По их мнению, «здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия и способность приспосабливаться к постоянно меняющимся

условиям внешней и окружающей среды и естественному процессу сохранения, а также отсутствие болезней и физических дефектов».

В Большой медицинской энциклопедии здоровье трактуется как состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения. В то же время на протяжении своего развития организм меняет формы взаимодействия с условиями окружающей среды, при этом меняется не столько среда, сколько сам организм.

И.И.Брехман, основоположник науки о здоровье – валеологии, определяет здоровье как «способность человека сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации».

Сегодня медицинская проблема здоровья подрастающего поколения становится категорией педагогической, актуализируя различные подходы в образовании: культурологический, гуманистический, духовно-нравственный, социальный, психологический и др. [1, с. 9].

Первым русским ученым, изучавшим проблему человека с позиции психологии, физиологии и педагогики в их совокупности, был М.В.Ломоносов. Именно такой подход, по его мнению, позволял получать объективную информацию о человеке, которую необходимо знать педагогам.

В связи с этим, одним из наиболее эффективных методов решения выделенной проблемы, сегодня признано содействие формированию культуры здорового образа жизни детей и молодежи через образовательные учреждения.

В настоящее время принято выделять несколько компонентов (видов) здоровья.

1. Соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуаль-

ного развития, опосредованная базовыми потребностями.

2. Физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма.

3. Психическое здоровье – состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию.

4. Нравственное здоровье – комплекс характеристик мотивационной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе [3, с.319].

Современная ситуация организации жизнедеятельности детей и подростков в соответствии с парадигмой развивающего образования вызывает усиленное внимание общества к учреждениям, удовлетворяющим образовательные потребности, нереализуемые в других учебных заведениях. По сути, речь идет об учреждениях дополнительного образования детей, которые, по сравнению с иными образовательными сферами, имеют комплекс преимуществ.

Важной функцией дополнительного образования детей является создание условий, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников, обеспечивающих развитие личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентации, что способствует проявлению целенаправленного добровольного использования ребенком свободного времени для наиболее полного развития своих потенциальных возможностей в разных видах деятельности. Направленность на творческое развитие личности, поливозрастной и полипрофессиональный характер занятий в объединениях способствуют осмысленному выбору ценностных установок и жизненных приоритетов на здоровье, здоровый образ жизни и самореализацию (А.Г.Асмолов, В.И.Андреев, Л.Н.Буйлова, А.Я.Журкина, М.Б.Коваль., О.Г.Тавстуха, А.И.Щетинская).

О.В.Перих отмечает, что в деятельности учреждений дополнительного образования существует ряд специфических особенностей в формировании культуры здорового образа жизни воспитанников: учреждения дополнительного образования имеют наибольший удельный вес в организации образовательной деятельности в сфере свободного времени детей; образовательная деятельность данных учреждений основана на личных интересах, добровольности, инициативе и самостоятельности самих воспитанников; сформированные на базе сети внешкольных учреждений, учреждения дополнительного образования имеют мощный кадровый и программно-методический потенциал, традиции и опыт воспитательной работы с подрастающим поколением, налаженную систему связи с социальными институтами; наличие нормативно-правовой базы, более четко регламентирующей оздоровительную деятельность учреждений дополнительного образования в сравнении с другими типами образовательных учреждений.

Дополнительное образование детей – это идеальная модель формирования культуры здорового образа жизни при условиях валеологизации учебно-воспитательного пространства и интеграции технологий сохранения и укрепления здоровья в образовательные программы и учебные планы педагогов.

Примером практического решения данной проблемы может служить опыт педагогов *областного Дворца творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко г. Оренбурга*, где в рамках реализации образовательной программы «Бодибилдинг» созданы необходимые условия для формирования культуры здорового образа воспитанников.

Имеющее место в предыдущие годы, ослабление внимания административных структур к проблеме сохранения и укрепления здоровья молодежи, сокращение финансового и ресурсного обеспечения физкультурно-массовой работы, коммерциализация спорта, уменьшение количества действующих

спортивных сооружений, доступных для детей и молодежи, привели к резкой дифференциации в возможностях физического развития подростков и молодежи, к утрате ценностей физической культуры для большого контингента молодого поколения.

Эффективным противостоянием в этой ситуации явилось создание в 2001 году секции бодибилдинга при областном Дворце творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко. Следует заметить, что за последние годы возрос приток детей в секцию бодибилдинга. Это вызвано более ранним физическим развитием детей и желанием родителей дать своим детям основы общей физической культуры, сформировать правильную осанку, воспитать чувство уверенности в себе, так как все это не обеспечивается в полной мере школьными учреждениями.

*Программа образовательной деятельности по бодибилдингу* создана на основе многолетнего опыта работы с подростками с учетом уже существующей литературы в этой области.

*Новизна* представленной программы состоит в том, что она ориентирована на воспитанников подросткового возраста с учетом особенностей развития девушек и юношей на этом возрастном этапе.

*Цель данной программы:* сохранение и укрепление здоровья воспитанников на занятиях бодибилдингом.

*Задачи в области обучения:*

– способствовать формированию знаний, умений, навыков в области физкультуры и спорта, медицины и основ безопасной жизнедеятельности человека, диетологии, психологии общения;

– научить занимающихся составлять комплекс упражнений и рацион питания, соответствующие возрасту;

– содействовать формированию навыка самостоятельного планирования и составления программ тренировок;

*Задачи в области воспитания:*

– способствовать формированию активной жизненной позиции (воля, терпе-

ние, аккуратность, целеустремленность, креативность, инициативность, быстрота реакции, умение ориентироваться, общительность);

– содействовать профилактике асоциального поведения;

– способствовать формированию положительной мотивации к здоровому образу жизни;

– способствовать становлению мировоззрения, расширению кругозора в области спорта у подростков.

*Задачи в области развития:*

– способствовать развитию физических качеств и способностей воспитанников (сила, выносливость, гибкость);

– способствовать укреплению физического здоровья девушек и юношей.

Концептуальную основу данной программы составляют следующие *принципы*:

– субъективный подход в процессе обучения, развития и воспитания: учёт индивидуальных психологических, физиологических особенностей, способностей воспитанников;

– систематичность и системность в усвоении школьниками знаний в области физиологии, гигиены, женского и мужского бодибилдинга;

– лично-деятельностный характер образовательного процесса – развитие мотивации личности к самопознанию, саморазвитию, самореализации, ситуация успеха для каждого воспитанника;

– принцип преемственности-передачи знаний старших – младшим, движение от простого к сложному;

– принцип гуманизации – процесс обучения бодибилдингу направлен на развитие подростка, его уникальность.

*Отличительные особенности* данной программы от уже имеющихся в области бодибилдинга заключаются в том, что автор предпринял попытку создать программу, ориентированную только на подростков: юношей и девушек. Данная программа отличается от существующих разработок по бодибилдингу, представляющих собой

сборники комплексов упражнений и советов по питанию, тем, что предусматривает адекватные подростково-юношескому возрасту физические нагрузки, рекомендации по составлению рациона питания, направленные на формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья, профилактику асоциального поведения, приобретение воспитанниками знаний, умений, навыков в различных предметных областях.

Программа разработана для воспитанников 14-20 лет. Срок реализации дополнительной образовательной программы составляет 3 года, общее количество часов – 648. Все занятия проводятся в форме тренировки. Тренировка проводится с группой подростков не более 15 человек в индивидуально-групповом режиме три раза в неделю по 2 часа на каждом году обучения. К занятиям допускаются все желающие подростки, прошедшие врачебный контроль и имеющие допуск врача на посещение занятий бодибилдингом.

Реализация программы «Бодибилдинг» предусматривает наличие трех этапов обучения.

Первый этап – подготовительный (первый год обучения), рассчитан на возраст 14-16 лет.

Второй этап – базовый (второй год обучения), рассчитан на возраст 16-18 лет.

Третий этап – этап совершенствования (третий год обучения), рассчитан на возраст 18-20 лет.

*Подготовительный этап* обучения (первый год) направлен на формирование опорных знаний, умений и навыков по бодибилдингу. Проба своих сил, способностей в бодибилдинге – первый шаг подростка к самопознанию. В начале учебного процесса воспитанники работают по предложенному педагогом индивидуальному образовательному маршруту. Задача педагога на данном этапе – наметить правильную технику выполнения упражнения. *Индивидуальный образовательный маршрут* – это путь движения воспитанника в аспекте поз-

навательной деятельности с учетом его индивидуальных способностей, возможностей и целевых установок. Индивидуальный маршрут разрабатывается самим учащимся при консультировании и сопровождении педагога. Он позволяет не только планировать объем и последовательность, но и темпы выполнения упражнения.

*На базовом этапе* обучения (второй год обучения) педагог дифференцированно работает с детьми, учитывая уровень освоения обучающимися содержания преподаваемого предмета. Осуществляет совместную с воспитанниками углубленную работу в совершенствовании знаний и умений, техники правильного выполнения движений. Второй этап обучения позволяет определить лучший, наиболее приемлемый комплекс тренировок для конкретного атлета.

*Этап совершенствования* (третий год) характеризуется направленной работой на усовершенствование отстающих в развитии группы мышц (икроножные, камбаловидные мышцы, мышцы предплечья, внутренний пучок бицепса, нижняя часть пресса, косые и межреберные мышцы спины и пресса, нижние широчайшие мышцы спины и другие мелкие мышцы).

Также в программу включены часы общения с воспитанниками, которые проводит педагог раз в месяц. Цель часов общения – профилактика асоциального поведения, установка на здоровый образ жизни, развитие навыков общения. Предлагаемые темы: «Я и мое здоровье», «Моя жизненная позиция», «Я и вредные привычки» и т.д. Данные темы общения педагогом разрабатываются с учетом возраста воспитанников, потребностей, интересов, уровня взаимоотношений и групповой сплоченности в коллективе. Часы общения проходят в форме бесед, дискуссий, встреч с детьми из других спортивных объединений, с медицинскими работниками.

Определение результативности первого этапа обучения производится в форме зачета, на котором воспитанник демонстри-

рует знание теоретических основ вопроса. На втором этапе – осуществляется в форме контрольной тренировки, где проявляются полученные знания, умения и навыки. На третьем этапе способы определения результативности представлены в виде конкурсов. Кроме вышеперечисленных способов определения результативности на каждом этапе проводится изучение мотивации по методике Т.Д.Дубовицкой, ценностных ориентаций по методике Е.Б.Фанталовой и изучение уровня удовлетворенности качеством образовательных услуг. Полученные данные каждого воспитанника заносятся в карту достижений. При регулярных посещениях тренажерного зала, выполнении рекомендаций тренера, правильном питании, чистоте выполнения упражнений учащиеся гарантированно достигают положительных результатов в зависимости от конкретной задачи. Опыт реализации данной программы позволяет уверенно прогнозировать конечный результат практически индивидуально каждого воспитанника.

Здоровье можно определить как баланс между физическим, психологическим и социальным самочувствием. Поэтому педагог должен одинаково оценивать как психологическое, так и физическое состояние занимающихся, а также выбирать такую организацию и направление при планировании тренировочного процесса, которое бы соответствовало социальным условиям. Эффективность формирования знаний, умений и навыков во многом зависит от правильного подбора методов и приёмов обучения. Программа «Бодибилдинг» построена таким образом, что обучение, воспитание и систематическая физическая активность – единый педагогический процесс, формирующий гармонически развитую здоровую личность воспитанника.

#### Литература

1. Глебова Е.И. Здоровьесберегающая педагогика: Истоки и перспективы развития / Е.И. Глебова, Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд. РГППУ, 2005.

2. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества / под науч. ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. – Казань-Оренбург: Центр инновационных технологий, 2001.

3. Соловьёв Г.М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы / Г.М. Соловьёв. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. ■

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В.Зотова

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, экологическая культура эколого-ориентированного сознания, метод экологической эмпатии, метод экологической рефлексии, метод экологических экспектаций, метод экологической заботы, коактивности.

Одной из самых актуальных проблем современности является взаимодействие человека с природой: XXI век характеризуется смещением акцентов с материальных продуктов на продукты интеллектуальной деятельности, возрастающей потребностью в ресурсосберегающих технологиях и ростом проблем экологического равновесия. Еще в начале минувшего столетия экология из отрасли биологии и фундаментальной науки превратилась, в сущности, в общественное мировоззрение. Без новой системы взглядов на мир и место человека в нем будущие поколения обречены на физическое уничтожение. Решение экологических и социальных проблем как глобального, так и регионального характера, возможно только при создании нового типа экологической культуры, экологического мировоззрения, экологизации образования в соответствии с актуальными потребностями личности и гражданского общества. Экологическое воспитание – не только сумма знаний, но и оценка, осознание экологической ценности природы в ее единстве с человеком. Экологическая грамотность в совокупности с правильной экологической оценкой позволяет сформировать не только экологическое мышление, но и верное поведение в обществе.

Формирование экологического мировоззрения должно базироваться на опреде-

ленной совокупности знаний, в частности, знаний основ экологии, которые необходимо закладывать, уже начиная с дошкольного возраста [4].

Проблема формирования у старших дошкольников эколого-ориентированного сознания отличается важностью и актуальностью, поскольку экологическая культура – это базис новой гуманистически-технологической культуры XXI века, выражающая характер и качественный уровень отношений между современным обществом и природой.

Формирование основ экологической культуры начинается с дошкольного детства в первом звене непрерывного образования. Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека, его целостной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается отношение к природе, к миру, к самому себе. На современном этапе формирование эколого-ориентированного сознания – одно из главных направлений в преодолении экологических проблем. Сознательное и бережное отношение к природе каждого человека, должно формироваться с детства – это социальный заказ общества. Экологическое воспитание дошкольников можно рассматривать, как процесс формирования осознанно-правильного отношения детей к объектам природы, с которыми они непосредственно контактируют.

В Российской системе образования параллельно с общеобразовательной школой функционирует сеть учреждений дополнительного образования детей (УДОД), создавая условия для развития деятельности разнообразных объединений детей и подростков. Воспитание, в том числе и экологическое, должно осуществляться совместными усилиями педагогов общего и дополнительного образования, что отмечается в Концепции модернизации российского образования и других документах.

Дополнительное образование детей представляет собой гармоническое единство познания, творчества, общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность и увлеченность свободным поиском пути к мастерству и постижению смысла жизни. При этом обучаемый самостоятельно и добровольно избирает содержание и эмоционально-ценностные ориентиры деятельности, взрослого специалиста (педагога дополнительного образования), то или иное объединение увлеченных единомышленников. Все виды добровольных детских объединений, независимо от их профиля, способствуют развитию способностей к самопознанию и самоопределению, позволяют полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний в интересующем виде деятельности. Удовлетворяя постоянно изменяющиеся индивидуальные, социокультурные и образовательные потребности детей и подростков, дополнительное образование расширяет культурное пространство самореализации личности, стимулирует её к творчеству, формирует гуманистические ценностные ориентации, помогает овладевать различными способами деятельности в соответствии с интересами, социальными запросами, темпом, уровнем, объёмом восприятия и усвоения необходимых знаний, умений, навыков. В учреждении дополнительного образования детей неисчерпаемы возможности создания ситуации успеха для каждого воспитанника, сочетания ви-

дов организации его досуга с различными формами образования в таких сферах, как деятельность, общение и самопознание.

На современном этапе развития общества возрастает роль дополнительного экологического образования в формировании личной ответственности подрастающего поколения за состояние окружающей среды, распространении в обществе такого мировоззрения, обладатель которого на производстве и в быту будет постоянно и адекватно учитывать интересы охраны окружающей среды, стремиться к снижению антропогенной нагрузки, в том числе, к экономии природных ресурсов и уменьшению количества отходов, проявлять свою гражданскую позицию личным участием в природоохранных акциях.

Цель экологического воспитания дошкольников в учреждении дополнительного образования детей – формирование начал экологической культуры – базисных компонентов личности, позволяющих в дальнейшем успешно присваивать в совокупности практический и духовный опыт взаимодействия человечества с природой, который обеспечит его выживание и развитие.

Формирование эколого-ориентированного сознания – сложный и длительный процесс, требующий кропотливой работы, происходит на протяжении всей жизни, а особенности старших дошкольников определяют место и значимость данного возрастного периода в этом процессе. Эколого-ориентированное сознание – это часть общественного и индивидуального сознания, совокупность знаний, убеждений, навыков человека в деле взаимодействия его с природой. Эколого-ориентированное сознание означает следующее:

- осознание сущности экологических законов и правил;
- понимание причин противоречий (конфликтов) в системе общество-природа как несоответствие социальных закономерностей природным законам;
- осознание опасности глобальной экокатастрофы и локальных экокризисов;

– моральный выбор способа целенаправленной деятельности, которая согласуется с экологическим императивом;

– познание себя и отношение к себе и окружающему миру как части самого себя;

– становление «Эко-Я», а не «Эго-Я».

Защита природы как защита самого себя; не человек мера всех вещей, а природа [1].

Экологическое сознание ребёнка-дошкольника переходит на более высокий уровень, если создаётся интерес, установка на восприятие природы, окружающего мира, занятия затрагивают чувства ребёнка, вызывают сопереживания. Важно, чтобы ребёнок мог оценить поведение человека в природе, высказать своё суждение.

В раннем возрасте ещё трудно выделить компоненты экологического сознания. Однако уже в этом возрасте следует создать условия для общения с природой и для активной деятельности (уголки природы в группе, зелёные зоны на участке детского сада, проведение прогулок, занятий с привлечением живой природы и т.п.)

Примерно на 4-5 году жизни более отчетливо начинают выявляться элементы экологического сознания ребёнка: интерес к природе, к определённым видам деятельности, эмоциональные реакции, более глубокие оценки поведения в природе. С шестого года жизни формируется способность к мотивированной оценке поведения в природе.

Анализ дефиниций «сознание», «эколого-ориентированное сознание», а также психологических особенностей развития сознания в период дошкольного детства позволил сформулировать понятие «эколого-ориентированное сознание детей старшего дошкольного возраста». Являясь особой формой нормативно-оценочного отражения отношений человека с окружающей природой, окружающим миром в процессе его жизни и деятельности, эколого-ориентированное сознание, по нашему мнению, отражает динамическое равновесие структур сознания и накладывающихся на них постоянно меняющихся потоков информации

экологического содержания, обеспечивающее эколого-ориентированное поведение в обществе. Вследствие этого, эколого-ориентированное сознание ребенка можно определить и охарактеризовать как целостное образование, свойство личности, являющееся результатом эколого-ориентированной деятельности, отношений, интегрирующее в себе систему значений и смыслов и обладающее возрастной и индивидуальной специфичностью. Следовательно, в работе педагога по формированию эколого-ориентированного сознания одно из значимых мест должно отводиться формированию и прояснению значений и актуализации личностных смыслов с учетом этой специфичности на основе организации эколого-ориентированной деятельности.

Педагогическими предпосылками формирования эколого-ориентированного сознания детей в учреждении дополнительного образования детей являются наиболее значимые научные и научно-методические идеи, подходы, концепции, послышки, раскрывающие систему взглядов на проблему возможностей и особенностей экологического воспитания детей в целом; овладения дошкольниками экологическими знаниями, формирования представлений об окружающей среде, экологического мышления, культуры чувств (положительного эмоционального отношения к природе) и экологически оправданного поведения; и на основании этого – отбора содержания, средств, методов, приемов соответствующей педагогической деятельности.

Разработка педагогических основ формирования эколого-ориентированного сознания детей дошкольного возраста опирается на диалектику взаимосвязи между эмоционально-чувственным, интеллектуальным и эстетическим компонентами их развития. Диалектика данной взаимосвязи является обеспечением целостности процесса формирования эколого-ориентированного сознания дошкольников.

Анализ научной литературы, педагогической практики позволили условно

выделить особенности эколого-ориентированного сознания дошкольников с учетом возрастной периодизации. Выявлено, что старшие дошкольники способны давать определения понятиям на основе их структурирования, достаточно точно их дифференцируют. В старшем дошкольном возрасте дети способны узнавать повадки животных, различать по голосам птиц, описывать растения, увязывать названия растений с их свойствами, понимать приносимую ими пользу. Трудовая деятельность в сфере природы усложняется, становится более инициативной, разнообразной, систематизированной.

Детское сознание определяется как «сознание», как совокупность знания с другими важными составляющими, а именно: с комплексом чувств и эмоций, переживаний, душевных порывов и намерений, отраженных в мысленных действиях. То есть, это – «Я» вместе со своим знанием, с отраженным и переработанным набором значений. Какие же элементы экологического сознания наиболее характерны для дошкольников? Это, во-первых, потребность в общении с природой. Во-вторых, эстетические и этические переживания. Переживание в процессе общения с природой индивидуально для каждого ребенка и может иметь различные эмоциональные оттенки, положительные или отрицательные. При положительных формируется признание ценности природы, эстетическое к ней отношение, происходит духовное обогащение личности.

Диалектическое взаимодействие значений, смыслов, экологической активности, этического, эстетического переживаний, потребность в общении с окружающей средой и т.д. обеспечивает целостность личности ребенка, динамизируя ее внутреннюю структуру и внешние проявления.

В связи с этим можно говорить о возможности наличия специфической этапности процесса формирования эколого-ориентированного сознания дошкольников. Первоначальный этап заключается в уточне-

нии, обогащении и коррекции эколого-ориентированных представлений, знаний детей, стимулирование восприятия природы, окружающей среды, проявления отдельных этических, эстетических чувств и эмоций. Второй этап предполагает укрепление эколого-ориентированного сознания, подразумевающее «восхождение» от представлений к понятию и от него – к ряду других понятий, раскрывающих и структурирующих первоначальное. Последующее «развертывание» эколого-ориентированного сознания связано с освоением детьми наиболее общих понятий, умений, навыков и др. На этом этапе детей не только побуждают к освоению и проявлению более широкого диапазона чувств и эмоций, потребности в общении с природой, но и способствуют их осознанию, расширению этих знаний и перехода их на более высокий уровень – уровень овладения понятиями не только узкоутилитарного, прикладного характера, но и общечеловеческого, фундаментального.

Таким образом, формирование эколого-ориентированного сознания детей отражает динамику такого рода изменений, которые способствуют переводению недостаточно оформленных, смутных несистематизированных представлений экологического содержания, неосознаваемых и недостаточно развитых чувств и эмоций, недостаточно мотивированных эколого-ориентированных действий, отношений на более высокий уровень.

Эколого-ориентированное сознание детей отображают свойства сознания: активность сознания выражается в активности ребенка, проявляющейся в его инициативности и самостоятельности; интенциональность сознания соотносится с направленностью эколого-ориентированного сознания на освоение окружающей среды, природы и определяет его предметность и т.д. Поэтому критериями оценки сформированности эколого-ориентированного сознания детей выступают самостоятельность, адекватность, мотивированность его проявлений.

Критерий «самостоятельность» соотносится со свободой и самостоятельностью. Критерий «адекватность» выражается в социально-экологических отношениях детей, сформированности природоохранного поведения, понимании ценности природы и ответственности человека за её сохранение. Критерий «мотивированность» связан с потребностью в общении с представителями животного и растительного мира, сопереживания им, проявления доброты, чуткости, милосердия, проявления эстетических чувств, умения и потребности видеть и понимать прекрасное в природе.

Постановка задач и отбор содержания формирования эколого-ориентированного сознания у детей старшего дошкольного возраста в учреждении дополнительного образования детей должны осуществляться на основе ряда принципов: гуманизма, целостности, интеграции, природосообразности, культуросообразности, последовательности и систематичности, воспитания в деятельности, нравственного обогащения средств воспитания, ведущей роли воспитателя, активности, адекватности, индивидуальности, единства социализации и индивидуализации, дифференциации и индивидуализации.

В силу возросших познавательных способностей в старшем дошкольном возрасте методы и формы работы по формированию эколого-ориентированного сознания могут быть весьма разнообразны. Их взвешенный и адекватный отбор – неотъемлемая часть экологического воспитания.

Например, очень эффективны игровые методы. Даже в старшем дошкольном возрасте игра остается ведущей деятельностью. С другой стороны, обусловленные возрастом познавательные способности старших дошкольников, позволяют значительно усложнить структуру и содержание игр. В играх различного вида (сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных, словесных и др.) дети получают возможность получить в интересной, увлекательной форме

самые разнообразные знания о родной природе, окружающей среде.

Сохраняет свою актуальность метод наблюдения, иллюстративно-наглядный метод, который помогает закреплять и уточнять представления детей, полученные в ходе непосредственного восприятия природных явлений. С его помощью можно формировать знания об объектах и явлениях природы, окружающей среды, которые в данный момент наблюдать невозможно (например, о жизнедеятельности редких видов животных родного края).

По классификации Л.М. Маневцовой и П.Г. Саморуковой к иллюстративно-наглядным материалам следует относить: дидактические картины, репродукции с художественных картин, фотографии, диапозитивы, модели, диафильмы, кино- и телефильмы [3].

Помимо перечисленных, традиционных видов наглядно-иллюстративного материала, желательно использовать наглядные материалы на электронных носителях (обучающие компьютерные программы для детей (экологического содержания), DVD-фильмы и т.п.). Очень большие перспективы имеют в этом плане мультимедийные презентации, выполненные в программе PowerPoint. Слайды мультимедийных презентаций обладают исключительным качеством изображения. Они яркие, привлекательны для детского восприятия. Педагог дополнительного образования может отбирать информацию для создания слайдов по собственному усмотрению. Это могут быть экологические карты региона, изображения объектов природы родного края и т.п. Произвольность выбора скорости подачи слайдов на монитор позволяет педагогу по ходу занятия делать необходимые пояснения, отвечать на вопросы детей, стимулировать их активность.

Формированию у старших дошкольников эколого-ориентированного сознания может происходить с использованием нетрадиционных методов. Интересную, оригинальную классификацию методов

экологического воспитания, в частности, предлагают С.Д.Дерябо и В.А.Ясвин [2].

Метод экологической эмпатии (от греч. *empathēia* – сопереживание) заключается в педагогической актуализации сопереживания ребенком состояния животного (или растения), а также сочувствия ему. Данный метод стимулирует понимание ребенком тех состояний, которые испытывает живое существо, через отождествление с ним (сопереживание), а также переживание собственных эмоций и чувств по поводу состояния живого существа (сочувствие).

Метод экологической идентификации (лат. *identificare* – отождествлять) заключается в актуализации постановки ребенком себя на место того или иного живого существа, погружения себя в ситуацию, обстоятельства, в которых оно находится. Этот метод стимулирует процесс психологического моделирования состояний природного объекта, способствует лучшему пониманию этих состояний, углубляя тем самым представления ребенка о данном объекте.

Метод экологической рефлексии (лат. *reflexio* – обращение назад) заключается в актуализации самоанализа ребенком своих действий и поступков, направленных на мир живых существ, с точки зрения их экологической целесообразности. Данный метод стимулирует осознание ребенком того, как его поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает. Этот метод имеет важное значение в коррекции стратегий и создании мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия ребенка с миром природы.

Метод экологических экспектаций (англ. *expectation* – ожидание). Его суть в следующем: ребенок заранее готовится к встрече с природным объектом, психологически настраивается на эту встречу, планирует свое поведение таким образом, чтобы не навредить природе, чтобы соответствовать тем «требованиям», которые предъявляются миром природы к людям, вступающим с ним в общение.

Метод экологической заботы, коактивности (от лат. *coactio* – содействие). Заключается в педагогической актуализации экологической активности ребенка, направленной на оказание помощи и содействие объектам живой природы ближайшего окружения, особенно в трудных для них ситуациях. Данный метод стимулирует проявление поддержки, деятельного участия в жизненных ситуациях природных объектов.

#### Литература

1. Грехова, Л.И. Экологическая подготовка детей в дошкольных образовательных учреждениях. – Ставрополь: ГП «Ставропольская крайевая типография», 1998. – 272 с.
2. Дерябо, С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 476 с.
3. Мир природы и ребенок. (Методика экологического воспитания дошкольников): Учебное пособие для педагогических училищ по спец. «Дошкольное образование» / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцова, Е.Ф. Терентьева; под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 319 с.
4. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 186 с. ■

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА В КЛУБНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

А.А.Михайлов

*Ключевые слова:* внеучебная деятельность, внеучебное время, клубное объединение.

**В**неучебная деятельность в клубных объединениях характеризуется как фактор совершенствования личности, способствующий увеличению самостоятельности подростка в целеполагании, планировании, осуществлении внеучебных занятий по интересу при наличии тактичного, поддерживающего социально-педагогического сопровождения взрослых. Спецификой внеучебной деятельности является ее осуществление в свободное время, в часы досуга подростка, содержание определяется собственным выбором субъекта.

В педагогике накоплен значительный опыт по организации деятельности детей и подростков в клубе. Организацией и исследованием клубной деятельности занимались как отечественные педагоги-классики, так и современные исследователи. Идеи и взгляды отечественных педагогов составляют базис, основу теории и практики организации клубной деятельности подростков. Подчеркивается, что основой функционирования клубного объединения должны быть свобода, беспрограммность, гибкость, интерес. Детские клубы способствуют развитию социальных и коммуникативных навыков, активности подростков.

Анализируя особенности внеучебной деятельности подростков в клубном объединении, Борытко Н.М. выделяет следующие основные принципы организации клубной деятельности детей и подростков: добровольность объединения людей с общими интересами; самодеятельность и самоуправление; учёт возрастных и социокультурных особенностей воспитанников; созидательная направленность клубной деятельности.

В психолого-педагогической науке категория «внеучебная деятельность» опре-

деляется как совокупность занятий по интересу и отражает занятость школьника во время после обязательной учебной деятельности (уроков, дополнительных занятий с учителем, домашних заданий). Внеучебная деятельность школьника выступает как лично регулируемая (вне влияния взрослых), и педагогически (непосредственно или опосредованно) организованная.

Содержательная внеучебная деятельность дополняет и расширяет кругозор школьника, повышает эффективность его учебной деятельности, способствует улучшению успеваемости и успешности в социальном взаимодействии. При этом учебная деятельность воспринимается как обязательная, принудительная, продиктованная необходимостью и, следовательно, непривлекательная. Внеучебная деятельность, напротив, является необязательной. В её организации и осуществлении непосредственно участвует сам подросток.

Рассматривая сущность и особенности внеучебной деятельности, необходимо обратиться к понятиям свободного (для взрослых от обязательного профессионального труда) и внеучебного времени (для учащихся свободного от обязательной учебы), в сфере которого она протекает.

Внеучебное время – это та часть общего бюджета времени школьника, которое свободно от занятий в школе и подготовки обязательного домашнего задания. Оно включает в себя время, затраченное на домашние дела и другие бытовые потребности, время для удовлетворения физиологических потребностей (сон, питание и т.п.) и собственно свободное время. Именно свободное время наполнено той желаемой, востребованной для личности деятельностью, которое наиболее полно отвечает потребностям и возможностям подростка.

Педагогическая проблема при этом заключается в том, чтобы это время было заполнено социально одобряемыми, личностно развивающими занятиями позитивной направленности.

В настоящий момент категория «свободное время» достаточно полно изучена: раскрыты его сущность и содержание, определено его значение в развитии личности, выявлены факторы, влияющие на содержание деятельности человека в свободное время.

Анализ литературы по философии показывает, что сущность свободного времени раскрывается посредством анализа категории «свобода». Свобода в философии – это способность человека овладевать условиями своего бытия, преодолевать зависимости от природных и социальных сил, сохраняя возможности для самоопределения, выбора своих действий и поступков. Свобода, таким образом, проявляется в целенаправленной деятельности человека, способствующей самореализации.

Свобода реализуется в той степени, какой достигла в своём развитии субъективность. Субъективность – это категория, которая выражает сущность внутреннего мира человека, исходное начало в человеке, это форма бытия человека. Чем выше степень развития субъективности, тем в большей степени деятельность личности свободна. Субъективность проявляется в активном и самостоятельном выборе личностью форм её деятельности и поведения на основе самостоятельного принятия решений.

С педагогических позиций доказано, что по своему содержанию свободное время – это самое богатое время в детстве, заполненное, как правило, общественно-полезной деятельностью, направленной на духовное и нравственное развитие личности, формирование её трудовой и социальной активности, самовоспитание и саморазвитие, физическое совершенствование. Свободное время является принципиально значимой сферой жизнедеятельности че-

ловека, так как определяется, прежде всего, интересами и потребностями, а не необходимостью.

Подростковый возраст представляет собой период становления личности. Это ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию – это самопознание, самовыражение и самоутверждение [1].

Подростковый возраст, по мнению Р.С.Немова, – это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Общение с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, даёт возможность подростку смотреть на себя по-новому. Стремление идентифицироваться с себе подобными порождает столь ценимую в общечеловеческой культуре потребность в друге. Подросток, не игнорируя учёные, придаёт особое значение общению, где он расширяет границы своих знаний, развивается в умственном отношении, делясь своими знаниями и демонстрируя освоенные способы умственной деятельности, постигает разные формы взаимодействия человека с человеком, учится рефлексии своих и чужих поступков, высказываний, эмоциональных проявлений.

Успехи в среде сверстников в подростковом возрасте ценятся более всего. При всей ориентации на утверждение себя среди сверстников подростки отличаются крайним конформизмом в подростковой группе. Группа создаёт чувство «Мы», которое поддерживает подростка и укрепляет его внутренние позиции, очень часто он может согласиться с точкой зрения группы.

Качественные изменения в структуре личности ребёнка, возникающие в подрост-

ковом возрасте, приводят к значительному расширению его сферы деятельности, а так же к качественному изменению характера этой деятельности, её усложнению. В этих условиях и возрастает потребность в раскрытии своего потенциала. Тогда подросток ищет возможность самоактуализации и самореализации во внеучебной деятельности, так как именно эта сфера жизнедеятельности подростка располагает значительными возможностями в выборе разнообразных форм деятельности.

Наше исследование, проведенное на базе клубных объединений г.Оренбурга, показывает, что такие условия, где подросток смог бы проявить самостоятельность в посильных для него делах, реализовать свои способности, удовлетворить свои потребности, может создать клубное подростковое объединение.

Это объясняется, прежде всего, свободой, которая является одним из основных условий функционирования объединения. Кроме того, педагогический потенциал их устройства и функционирования обеспечивает выявленные исследователями характерные составляющие: самореализацию как смысл включенности личности в объединение; самоорганизацию как механизм, образующий объединение подростков; самодеятельность как способ существования объединения; самоуправление как средство, обеспечивающее функционирование объединения; социальную реальность как содержательный источник организационной самодеятельности и сферы реализации активности.

Социально и педагогически значимой является участвующая и поддерживающая функция взрослых, ответственных за педагогические последствия организованной самодеятельности; важна возрастающая включенность детей в общественные отношения.

Литвак Р.А. трактует понятие «детское общественное объединение» как самостоятельную интеграцию детей и взрослых, объединённых на добровольной основе

для совместной деятельности в целях удовлетворения индивидуальных и социальных потребностей, способствующую социализации личности ребёнка. Малиновский А.В. подчеркивает, что детское объединение – разновидность малой группы, функционирующей как социальная организация, имеющей свободно формируемую организационную структуру, демократическую иерархию «взрослый-ребёнок» и активные личные социальные отношения, осуществляемые в ролях, содержание которых формирует взаимодействие внутри группы.

Активность подростков в объединениях отражает их потребность в осуществлении социально и личностно значимого действия. Благодаря своему участию в различных формированиях, подростки начинают стремиться к творческому самовыражению, к самоутверждению в новом сообществе. Такого рода стремление характеризует ориентацию детей на подготовку к жизни. В детских объединениях они начинают реально участвовать в системе социальной деятельности.

Объединённое в различные самодеятельные формирования, подрастающее поколение имеет возможность продуктивно осваивать систему жизненных ценностей, знаний, норм культуры демократического общества. Участие в общественно полезном детском движении, независимо от его формы и статуса, открывает возможность каждому растущему человеку осознать свою самоценность в обществе, повышает социальную активность.

Существует большое количество форм детских и подростковых объединений: союз, федерация, ассоциация, клуб, дружина, студия, мастерская, организация. Каждая из перечисленных форм объединений выражает его реальную конкретную характеристику существования во времени, пространстве (объединения по месту жительства, в Доме детского творчества, во Дворце культуры и т.д.). Объединения могут консолидировать детей одного и разных возрастов. Они различаются по своим

целям, направленности деятельности, программам деятельности, по количеству и составу участников, характеру взаимоотношений, связей, по внутренней структуре и характеру влияния на детей и подростков.

Наиболее распространённым как в теории, так и в практике термином, охватывающим все формы групповой деятельности, является «клубное объединение». Определение «клубное» несёт в себе информацию о клубном характере самой общности, о её культурном назначении, добровольности, общности интересов, определённости состава участников, определённом социальном статусе и, что самое существенное, о включённости в сферу педагогического влияния.

Организация деятельности детей и подростков в клубе стала особым видом педагогической деятельности. В последние десятилетия клубная работа с подростками активно изучается социальной педагогией. Клубная деятельность используется социальными педагогами как в целях профилактики, так и социальной реабилитации и коррекции. М.В. Шакурова в этой связи подчеркивает, что посещение клуба способствует включению подростка в многообразные социально ценные и личностно значимые виды деятельности, в гуманистически ориентированные межличностные отношения со сверстниками и взрослыми; формирует опыт социального поведения, необходимый для успешного вхождения в систему социальных отношений; выявляет и развивает интеллектуальные, коммуникативные, экспрессивные, инструментальные способности [5].

Анализируя деятельность клубного учреждения как социально-педагогического феномена, на базе нашего исследования мы выявили следующие приоритетные направления: организация культурно-досуговой деятельности детей и подростков, организация допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки детей и подростков, организация оздоровления детей, организация социальной защиты, помощи

и поддержки детей и подростков, организация рекреации, компенсации и коммуникации детей и подростков, организация социальной адаптации детей и подростков, организация работы с родителями.

В современных условиях многие исследователи сходятся во мнении, что задача клуба – не только занимать свободное время школьников и развлекать их, но и стимулировать, прежде всего, их деятельностную активность, воздействуя на их чувства, формируя личность.

Внеучебная деятельность подростков в клубе – это деятельность, прежде всего, самих подростков, это добровольно организованная группа людей с относительно стабильным составом членов, имеющих общий интерес к какой-либо отрасли знания или занятия на досуге, регламентирующая совместную деятельность рамками способностей, организацию общения, просвещения, общественно полезных акций или проведения совместного отдыха [4].

Клубы могут иметь одно направление работы (художественное, техническое, туристско-краеведческое, спортивное, натуралистическое и т.д.), объединять следопытов, книголюбов, киноведов, цветоводов и т.п., или быть многопрофильными, организующими одновременно несколько направлений деятельности детей, подростков, молодёжи. Принцип интереса предполагает свободу участия в деятельности клуба. 46% опрошенных основной причиной ухода из клубных объединений назвали потерю интереса к деятельности. Поэтому побуждение подростка к тому или иному виду деятельности в свободное время, как и включение в неё, должно исходить из учёта его интересов, поскольку неучтённый интерес – это неудовлетворённая потребность. Кроме того, интерес не только удовлетворяет потребность, но и способен породить её. То, к чему раньше подросток проявлял поверхностный интерес, может его увлечь, превратиться в объект постоянной деятельности, а, следовательно, в потребность, то есть стать интересом постоянным, глубоко

ким.

Реализация принципа интереса требует учёта и такого фактора, как стремление подростка к самореализации и социализации. Человека в интересной ему деятельности привлекает возможность проявлять изобретательность, находчивость, нестандартность решения, сообразительность. Творчество в клубном объединении рассматривается нами как на уровне отдельной личности, деятельность «для себя» (лично значимая деятельность), так и на уровне микросоциума, клубного коллектива, в котором происходит эта деятельность, деятельность «для других» (социально значимая деятельность) [3].

Лично значимая деятельность основана на потребностях отдельной личности в саморазвитии, самореализации, познании. В такой деятельности подросток делает открытия для себя, то есть познаёт то, что уже давно открыто и создано человечеством и даётся новым поколениям как культура, которую нужно освоить, сделать своей.

Социально ориентированная деятельность основана, прежде всего, на потребности поделиться результатами своей деятельности с другими, в признании окружающими значимости своей деятельности и себя как её субъекта. В данном случае не играет роли форма, в которой это осуществляется, важен сам факт действия, который можно расценивать как общественный акт. Потребность в такой деятельности обусловлена самой сущностью человека. Для подростка же, в силу его возрастных особенностей, это является более актуальным, чем для взрослого.

В практике клубных объединений социально значимая деятельность осуществляется при участии в социальных акциях, спектаклях, при проведении выставки, выступления хора. Сущность данной деятельности – демонстрация результатов, достигнутых подростками в деятельности в клубном объединении, распространение определённых знаний, взглядов. Осущест-

вление такой деятельности свидетельствует о высоком уровне внеучебной деятельности подростков, об их сознательном и активном отношении к ней.

Для педагогов клубного объединения, создающих условия для субъект-субъектного взаимодействия, характерно активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов, неудач. Им свойственно глубокое понимание подростка, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. Такая позиция по отношению к подросткам, участникам клуба, способствует созданию благоприятного социально-психологического климата, что делает деятельность в клубном объединении более привлекательной для ребёнка.

Резюмируя, подчеркнём, что внеучебная деятельность подростков в клубном объединении включает в себя следующие направления: лично значимая деятельность; социально-ориентированная деятельность; коммуникативная деятельность (общение с другими участниками клубного объединения и общение с педагогом). При наличии взаимосвязи и взаимообогащения данных направлений, внеучебная деятельность в клубном объединении позволяет подростку раскрыть свои возможности, свой потенциал, развить социально значимые качества с целью адаптации в обществе, удовлетворить свои потребности в общении, познании, самопознании, командной деятельности, развивая при этом субъектную позицию.

#### Литература

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников: учебное пособие по психологии. – Ростов н/Д, 2000. – С.115.
2. Золотарёва А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. – Ярославль, 2004.
3. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга: учебник / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – М.: Флинта, 1998. – 240 с.
4. Дополнительное образование детей / под

ред. О.Е. Лебедева. – М., 2000.

5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Слостёни-на. – 4-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 200 с.

6. Чманов В.П. Место досуга – детские клубы

(опыт работы детских клубов по месту жительства центра «Досуг» Н.Новгорода) // Дополнительное образование. – 2001. – № 11. – С. 35-38.

7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002. ■

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ЧЕЛОВЕКУ

**А.Ю.Калитова**

*Ключевые слова:* толерантность, отношение, человек.

**С**реди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, педагогика изучает проблему формирования толерантного отношения учащихся к человеку.

В настоящее время данная проблема стоит особенно остро. Это объясняется целым рядом причин: резкое расслоение мировой цивилизации по экономическим, социальным, морально-этическим, другим признакам и связанный с этим рост нетерпимости, религиозного экстремизма; обострение межнациональных отношений, вызванное локальными войнами; проблемами беженцев, сменой моральных парадигм и т.д. Терпимость в настоящее время в большей степени, чем когда бы то ни было в истории – не просто отвлеченный философский идеал, а практическое условие выживания человечества.

Важную роль в формировании толерантного отношения учащихся к человеку играют родители, педагоги, психологи. Их воспитательные воздействия направлены на гуманизацию взаимоотношений в детском социуме, системе детско-родительских отношений, которая (гуманизация) обеспечивает удовлетворение культурно-личностных потребностей в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями.

В Париже 16 ноября 1995 года 185 государствами – членами ЮНЕСКО, включая

Россию, была принята Декларация Принципов Толерантности. Декларация определяет толерантность не только как моральный долг, но и как политическое и правовое требование к отдельным людям, группам людей и государствам. Она определяет положение толерантности по отношению к международным инструментам защиты прав человека. В декларации подчеркивается, что государствам следует разрабатывать новое законодательство при возникновении необходимости обеспечения равенства в общении и в возможностях для всех групп людей и отдельных членов общества. В ст. 1 данной Декларации говорится, что «толерантность – уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира; не уступка, снисхождение или потворство; это активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека; отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждения норм, установленных в международных правовых актах в области прав человека» [11, 229].

Прежде, чем обосновать содержание понятия «толерантное отношение учащихся к человеку», необходимо раскрыть смысл

термина «отношение», который несет конкретную смысловую нагрузку в данном понятии.

Заметим, что свое содержательное наполнение явление «толерантное отношение» получает через привлечение термина «толерантный», который является производным от слова «толерантность». Не раскрывая содержания понятия «толерантность», обратимся к категории «отношение».

В обыденном сознании понятие «отношение» имеет достаточно точное определение. Это одна из немногочисленных категорий, которая, используясь в общении, имеет конкретное воплощение в любых контактах, взаимодействиях человека с человеком, материальными и идеальными вещами и явлениями. Отношение как бы эмоционально окрашивает любые связи индивида с внешним миром. Даже безразличие к кому-либо, чему-либо является отношением. Иначе говоря, отношение – атрибут любой связи человека с миром и с людьми: непосредственной и опосредованной, физической и идеальной.

Отношение проявляется в чувствах человека, в его желаниях, интересах, потребностях, оценках, в целях и мотивах его деятельности. Наиболее ярко отношение выступает в общей направленности личности, в том, чего человек хочет, ради чего действует, как реагирует на отдельные события и явления окружающего его мира, на процесс и результат своей деятельности и поступки других людей. Среди множества отношений, которыми человек связан с окружающим его миром природы, вещей и социальной средой, некоторые имеют более частный, другие более общий характер и различную значимость в общем, нравственном облике личности.

Следует отметить, что на уровне обыденного сознания отсутствует различие субъекта и объекта отношения. Понятие «отношение» как научное понятие, как подчеркивает В.М.Мясищев, «возникает там, где есть субъект и объект отношения». Не

осуществляя категориальный анализ понятий «субъект» и «объект», обратимся к научной литературе и раскроем сущность и содержание категории «отношение».

Анализ научной литературы показывает, что проблема отношения как научная проблема – далеко не новая научная проблема.

Так, Ф.Гегель пишет: «Все, что существует, находится в отношениях, и эти отношения есть сущность всякого существования» [3, 301].

Осмысление идеи Ф.Гегеля показывает, что сущность существования человека может быть понята с точки зрения его отношений к миру и к людям, которые (отношения) не только отражаются его сознанием, но и преобразуются им. Именно такую точку зрения мы находим у К.Маркса и Ф.Энгельса, которые отмечают, что «мое отношение к моей среде и есть мое сознание» [6, 29]. Развивая данную идею, К.Маркс и Ф.Энгельс обосновывают такие характеристики понятия «отношение», как сознательность и избирательность: «существенным в отношениях человека, отличающим его от животного, является их сознательность. Отношение осознается, хотя мотивы или источники его могут не осознаваться. Может ли отношение быть бессознательным или неосознанным? Повидимому, это закономерный путь формирования всего сознательного: сразу или постепенно оно осознается, наиболее развитое отношение осознано и мотивировано. Как образование, отношение характеризует избирательность, тяготение или отталкивание. Без эмоции нет отношения или, лучше сказать, существует то, что называется безразличием, индифферентностью. Индифферентность, отсутствие различия и есть безразличие» [7, 117-119].

Наиболее глубоко и разносторонне проблема отношений в психологии была разработана В.Н.Мясищевым. Согласно В.Н.Мясищеву отношения человека в развернутом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных,

сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Отношения человека к миру, к людям образуются в результате его развития, воспитания и самовоспитания [7, 15].

Сравнение идей В.Н.Мясищева о сущности явления «отношение», которое заключается в том, что оно является собой одну из форм отражения человеком окружающей его действительности [7, 5-6], с идеями Ф.Гегеля о сущности существования человека и с идеями К.Маркса и Ф.Энгельса о том, что отношение человека к среде есть его сознание, позволяет выявить общее в их взглядах на проблему отношений человека. Таким общим является то, что отношение формируется в результате отражения человеком на сознательном уровне сущности и содержания социально объективно существующих отношений в условиях макро- и микробытия, в котором живет человек.

Следует также отметить общее во взглядах В.Н.Мясищева и К.Маркса. Мы имеем в виду, что отношения характеризуются сознательностью и избирательностью человека. Однако, в отличие от К.Маркса, В.Н.Мясищев, во-первых, рассматривает данные характеристики отношения в структуре связей человека с миром, во-вторых, подчеркивает индивидуальный характер этих связей. Индивидуальные и избирательные связи человека, которые соответствуют положительному или отрицательному отношению личности с разными сторонами действительности, определяются, как подчеркивает В.Н.Мясищев, взглядами, убеждениями, оценками, вкусами, интересами, целями, мотивами отдельных поступков и всей деятельности [7, 190].

Педагогический аспект этого положения В.Н.Мясищева заключается в том, что, включая учащихся в систему отношений, мы формируем, развиваем у них мотивы, цели, способность к оценке своих отношений к человеку, к своей деятельности и её результатам.

Непосредственное отношение к чело-

веку, согласно взглядам В.Н.Мясищева, определяется его отношением к процессу, к цели и к ситуации деятельности. Предметом отношений могут являться самые различные виды деятельности человека. Особенно важным, как заметил ученый, является следующее утверждение: «Изучая деятельность человека, нельзя забывать о человеке как о личности, а, изучая личность, нельзя забывать, что изучать ее можно только в деятельности» [7, 16].

Так как отношения реализуются в деятельности, то деятельность, как отмечал А.Н.Леонтьев, – это активная форма отношения, это реальное, являющее себя для других отношение. Через цель и мотив, как слагаемые деятельности, она преобразуется в отношение к объекту деятельности, в отличие от действия, которое служит лишь средством выражения отношения, но не есть само отношение [4, 24].

Связывая понятие отношения с деятельностью, необходимо отметить значимость понятия «мотив» для психологии отношений. В.Н.Мясищев утверждает, что отношение может быть основанием мотива, например, когда ученик учится из любви к знанию, из любви к родителям [7, 389].

Мотивом отношения может быть то или иное переживание, например, переживание учебной неудачи может стать мотивом отрицательного отношения к учению [7, 389], понятие «мотив» не имеет определенного однопланового психологического содержания. Действенность того или иного обстоятельства всегда связана с отношением к нему человека, но неправильно смешивать мотивы и отношения или говорить о мотивах независимо от отношения или подменяя отношения мотивами [7, 389-390].

Интерес для нашего исследования представляет идея В.Н.Мясищева о том, что отношение реализуется или проявляется во внешнем факторе, но вместе с тем отношение выражает внутренний «субъективный» мир личности. Личность – это субъект отношений так же, как субъект внешней деятельности [7, 387]. «Субъек-

тивный» мир личности человека и есть ее взгляды, вкусы, оценки, т.е. то, что определяет направленность личности как систему ее отношений, ценностных ориентаций.

Взглядам В.Н.Мясищева о направленности личности близка точка зрения С.Л.Рубинштейна, который отмечал, что отношения человека определяют его направленность. Проблема направленности личности, по мнению ученого, это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые, в качестве мотивов человеческой деятельности, определяют человеческую деятельность, а сами, в свою очередь, определяются ее целями и задачами. Направленность личности выражается в многообразных, все расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником деятельности. В процессе деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются все новым содержанием [9, 519-522]. Исследуя проблему направленности личности как динамической тенденции, С.Л.Рубинштейн отмечает, что «всякая динамическая тенденция, выражая направленность человека, всегда заключает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то, находящимся вне его, взаимоотношения внутреннего и внешнего» [9, 519].

Сущность единства внутреннего и внешнего в отношениях человека С.Л.Рубинштейн выразил следующим образом: «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать [8, 262-263].

Анализируя психологическое описание направленности человека, сформулированное С.Л.Рубинштейном, В.П.Бездухов замечает, что это понятие представляет

собой динамическую систему потребностей, мотивов, интересов, устремлений и запросов, находящихся в сложных связях и отношениях, в различных соподчинениях друг к другу [1, 32].

Отношения человека проявляются в его действиях и поступках. Поступок есть отношение, а природа человеческого поступка, как подчеркивает С.Л.Рубинштейн, определяется заключенным в нем отношением человека к человеку и окружающему его миру, составляющим его внутреннее содержание, которое выражается в его мотивах и целях [9, 24]. Действие как сознательный целеполагающий акт выражает основное отношение к миру: в нем человек – часть мира – выступает как сила, сознательно изменяющая и преобразующая мир [9, 165]. В поступках, в действиях людей их отношение к окружающему не только выражается, но и формируется: действие выражает отношение, но и обратно – действие формирует отношение [9, 438].

Осмысление идей С.Л.Рубинштейна о природе человеческого поступка и о действии, как сознательном целеполагающем акте, показывает, что и поступок, и действие, с одной стороны, выражают отношение. С другой стороны, они формируют отношение человека. Последнее особенно важно, поскольку в этом и заключается, с нашей точки зрения, педагогический аспект формирования отношений студентов, учащихся к миру, людям в целом и толерантных отношений в частности. Суть данного аспекта заключается в том, что, включая будущих учителей в разнообразные отношения, мы развиваем и обогащаем диапазон их отношений. Обогащенные отношения проявляются в поступках и действиях, что ведет к обогащению содержания самого поступка, самого действия. Благодаря обогащению содержания поступка и действия происходит развитие способности будущего учителя к целеполаганию.

Развитие идей С.Л.Рубинштейна о сущности отношений, проявляемых в поступках и действиях человека, мы находим у

В.Н.Мясищева, согласно которому общие и частные отношения человека образуют систему, в которой они структурируются по степени обобщённости: от связей с отдельными сторонами действительности до связей со всей объективной реальностью, следовательно, сфера деятельности личности становится фактически безграничной [1, 33].

Можно полагать, что такое структурирование отношений становится основой для определения человеком, учителем значимости поступков и действий. Подтверждение нашей точке зрения мы находим у А.А.Бодалева, который подчеркивает, что система отношений человека выступает как определённая структура, в которой среди образующих её отношений ведущими являются те, в которых выражены потребности и интересы личности [2, 6].

Такие ведущие отношения проявляются и выражаются, в первую очередь, в действиях и поступках человека, учителя, ученика.

Если же исходить из того, что отношения человека, как отмечает А.А.Бодалев, есть более или менее устойчивые для личности тенденции отражать действительность, эмоционально на неё откликаться и определённым образом действовать и вести себя [2, 7], то человек, учитель отражает в действительности, в первую очередь, то, что имеет для него значение. А значение имеет для него то, что является ведущим, главенствующим. Это и есть иерархия отношений, а, следовательно, и иерархия поступков и действий.

Для педагогики важны не просто отношения, в которые учитель включает учащихся, а отношения к человеку, его деятельности, отношение к себе и к своей деятельности. Это могут быть и гносеологические, и аксиологические, и иные отношения. Главное заключается в том, чтобы в них всегда «присутствовал» человек, который живет в пространстве отношений с другими людьми. Именно так ставил вопрос В.Н.Мясищев: «Особенная важность

этого понятия для психологии заключается в том, что, во-первых, категория психических отношений вынуждает объединять внешнее с внутренним.... Во-вторых, исследование отношений целостно-личностное, потому что относится к человеку в целом как личности. В-третьих, в системе отношений человека к действительности с исключительной убедительностью выступает доминирующая и все определяющая роль отношений к людям. В-четвертых, особенно характерно, что в главном, т.е. применительно к людям, выступает двусторонний взаимный характер этих отношений. Они выступают не только как отношения субъекта – человека к другому человеку как субъекту – субъекту, но как взаимоотношения двух субъектов» [7, 176].

Положение В.Н.Мясищева о том, что «воспитание человека есть, прежде всего, воспитание его отношений» [7, 393], является определяющим для исследования проблемы формирования готовности будущего учителя к развитию толерантного отношения учащихся к человеку.

Конкретизируя это положение, мы считаем, что формирование готовности будущего учителя к развитию толерантного отношения учащихся имеет смысл тогда, когда мы не только развиваем у студентов толерантные отношения, но и воспитываем потребность в формировании такого отношения у учащихся к человеку.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «отношение» не было востребовано в педагогике вплоть до А.С.Макаренко, который отмечал, что основным объектом внимания педагога является именно отношение: «так как мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект – личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно» [5, 41].

Попытка представить всю полноту и

сложность понятия «отношение» в педагогике была сделана И.Ф.Харламовым, который рассматривает отношения, как выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу ее потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе, сказываются на ее поведении и развитии» [12, 298].

Похожее определение понятия «отношение» мы находим у Н.Е.Щурковой: «отношение – это реальная действительная связь, которую устанавливает человек с объектом окружающего мира в своем сознании; это связь личностного «я» и объекта (предмета, лица, события, явления, факта, нормы); будучи продуктом сознания, она внешне выражает себя в эмоциях, суждениях, действиях и не имеет одноразового и прямого своего проявления» [13, 29].

Сравнение взглядов И.Ф.Харламова, В.Н.Мясищевой и Н.Е.Щурковой обнаруживает наличие общего. Таким общим, во-первых, является то, что отношения возникают там, где есть субъект (человек) и объект отношения, во-вторых, отношения рассматриваются, как определенные связи, которые устанавливаются между человеком и окружающей его действительностью, другим человеком. К таким связям В.Н.Мясищев относит индивидуальные, сознательные, избирательные, основанные на опыте, психологические связи. В нашем исследовании речь идет о толерантных отношениях, которые, естественно, должны быть индивидуальными и сознательными. Что касается избирательного характера толерантных отношений, то, как мы полагаем, в случае с толерантностью человека речь об избирательности в том смысле, как

это понимает В.Н.Мясищев, не идет. Толерантность не может быть избирательной. Она или есть, или ее нет. Толерантность в настоящее время в большей степени, чем когда бы то ни было в истории, становится не просто отвлеченным философским идеалом, а практическим условием выживания человечества.

### Литература

1. *Бездухов В.П., Бездухов А.В.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.
2. *Бодалев А.А.* Психология о личности. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
3. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук: В 3-х т. – Т. 1: Наука логики. – М.: Мысль, 1974. – 452 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. *Макаренко А.С.* Сочинения: в 7 т. – Т.5. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 558 с.
6. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения: В 30 т. – Т. 3. – М.: Госполитиздат, 1955. – 630 с.
7. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А.Бодалева / Вступительная статья А.А.Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: АПН СССР, 1957. – 328 с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
10. *Рыбакова Н.В.* Моральные отношения и их структура. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1974. – 120 с.
11. *Скворцов Л.В.* Толерантность: иллюзия или средство спасения? // Октябрь. – 1997. – № 3. – 1997. – С. 138-155.
12. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.
13. *Щуркова Н.Е.* Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 127 с. ■

## ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Е.С.Романчук

*Ключевые слова:* толерантность, куратор, этнопедагогика.

**В** условиях обострения межнациональных отношений и возникновения конфликтов в различных регионах России особую актуальность приобретает проблема формирования культуры взаимопонимания молодежи. Наиболее остро данный вопрос проявляется в многонациональной студенческой среде. Сформированность толерантности – трудное и редкое достижение, так как фундаментом сообщества является групповое сознание. Люди объединяются в одной общности с теми, кто разделяет их убеждения, или с теми, кто разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Это качество личности является составляющей гуманистической направленности личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим. Оно представляет собой установку на определенный тип отношений, которые проявляются в личностных поступках человека. Вместе с тем толерантность не предполагает безразличного отношения к социальной несправедливости, отказа от своих принципов или уступки чужим убеждениям. Реализация принципов толерантности прежде всего означает, что каждый человек свободен в выборе убеждений и признает такое же право за другими.

Казалось бы, всем известно, что различных людей следует воспринимать такими, какие они есть, со своими обычаями, традициями и стереотипами поведения. Однако в реальной жизни часто встречаются негативное отношение, насмешки и агрессивность по отношению к тем или иным группам людей. Об этом свидетель-

ствуют утверждения почти половины из 350 опрошенных студентов нашего филиала (48%), которые заявили, что им неоднократно приходилось испытывать чувство унижения их национального достоинства. В своих ответах студенты указали на конкретные действия, унижающие их чувство национального достоинства, с которыми им приходилось сталкиваться. Среди прочего отмечают явное нежелание разговаривать с представителями другой национальности, презрительные высказывания по поводу культуры поведения представителя другой национальности, откровенные насмешки над представителем другой национальности в виде шутки, анекдота, подчеркнутое выражение национального превосходства и т.д. Как считают студенты, инициаторами конфликтных ситуаций чаще всего бывают незнакомые им сверстники и незнакомые лица старшего поколения. Вместе с тем необходимо отметить, что, с одной стороны, студенты часто подвергаются подобным оскорблениям, но, с другой стороны, и сами нередко выступают обидчиками по отношению к представителям другой национальности. Долгие годы воспитание велось у нас без учета национальных и этнопсихологических характеристик, особенностей культуры быта и народных традиций. Игнорирование народных основ воспитания и испытанной веками мудрости народной педагогики привели к тому, что в национальных республиках сформировалось в течение десятилетий поколение, почти ничего не знающее о своей родной культуре, истории и языке.

Нам представляется, что источником формирования чувства национального превосходства могут быть ложные понятия о положении, истории и культуре своего народа, о его государственно-террито-

риальном статусе, которые, якобы, дают преимущество в поступках и поведении. Чтобы преодолеть такое мнение, нужно убедительно доказывать студентам, что человек, где бы он не проживал, какой бы национальности и вероисповедания не был, имеет одинаковые политические и гражданские права.

Стремление одних сообществ навязать людям другую систему ценностей, норм поведения и образа жизни вызывает сопротивление инокультурных групп, их желание сохранить самобытность, что нередко приводит к этническим конфликтам.

Студенты представляют собой различные социальные и национальные группы общества. На уровне обыденного сознания, сформированного малым собственным жизненным опытом, они владеют определенными представлениями о содержании патриотизма, интернационализма, толерантности и др. Часто эти представления отражают среду их воспитания, а также социальные условия прежней жизни. Поэтому, на наш взгляд, формирование культуры межнационального общения, основанного на толерантности, должно являться неотъемлемой составной частью подготовки выпускника вуза. Необходимым условием для этого, по нашему мнению, является владение определенным уровнем знаний о культурных достижениях других народов, что позволит ближе познакомиться с национальной психологией, системой ценностей и, в конечном счете, определит значимость межнационального общения, поможет воспитать подлинную культуру межнационального общения, без которой невозможна нормализация межнациональных отношений. Именно в студенческой группе могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению. Важную роль при этом, как нам представляется, имеет этнопедагогика с ее вековыми традициями. В наиболее обобщенном понимании традиция обозначает исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение

обычаи, порядки, правила поведения, предания и др. Опыт народного воспитания у всех этносов, наций и народностей очень богат. Анализ традиционной культуры воспитания показывает, что этот опыт характеризуется почти одинаковыми требованиями к качествам формируемой личности. Он представляет собой своеобразную народную мудрость и систему общечеловеческих ценностей, проверенных веками. Мы пришли к выводу, что большое значение в деле воспитания студентов имеют этнокультурные традиции, особенности быта, нравы, идеи, взгляды, обычаи, образ мыслей и действий народов, населяющих нашу республику. Но это не означает, что надо использовать весь исторический арсенал народных средств и факторов воспитания без изменений и их критической оценки. Необходимо брать те из них, которые «работают» сегодня и соотносятся с нашими представлениями о гуманизме и общечеловеческих ценностях. Следовательно, этнопедагогика – это наука, не только изучающая народную педагогику как реальность, но и вскрывающая закономерности становления традиционных культур воспитания в связи с развитием экономических, духовных, социальных и других общественных явлений, а также показывающая способы и пути ее функционирования в современной воспитательной системе. Сегодня мы выделяем, прежде всего, нравственные заповеди и культурные традиции, определяем, что является ценным с позиции историзма, какие обычаи, правила и нормы продолжают оставаться востребованными. Необходимо помнить, что традиции (народные, культурные, бытовые) выполняют прогрессивную роль до тех пор, пока отвечают историческим потребностям, но они становятся тормозом общественного развития, когда культивируют изживший себя уклад жизни. Уважение к традиции как необходимый элемент исторической преемственности, памяти и благодарности предкам следует отличать от традиционализма – установки на неизменность бытия,

идеализацию сложившейся традиции и попытки решить национальные проблемы и противоречия путем возврата к прошлому, в котором этих проблем не было, или они объективно не могли быть осознаны.

Опираясь на многовековой опыт жизнеустройства народов России, нами был выделен ряд обязательных элементов культурно-образовательного пространства:

- национальная традиция: освоение национальной культуры, родного языка, национального уклада жизни, опыта духовной жизни, практическое освоение нравственных ценностей;

- народная или цивилизационная традиция: освоение общей для всех государствообразующей культуры, единого языка, социальных отношений, правовых и этических норм, общих для всех цивилизаций; знание уклада жизни государствообразующего народа и его ценностей;

- формирующая традиция мирового сообщества: освоение языка, этикета и знаний, необходимых для вхождения в мировое сообщество.

Мы убеждены, что ключевую позицию в решении обозначенной проблемы, должен занять куратор академической группы.

Кураторы нашего филиала определили следующие цели и задачи воспитания толерантного поведения студентов:

- уважительное отношение ко всем народам, к их истории, традициям, языкам и культуре;

- уважение к правам и свободам человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения и отношения к религии;

- уважение к национальному достоинству и чувствам людей, к их этническим взглядам и убеждениям;

- уважительное отношение к национальной и конфессиональной принадлежности человека, к этнокультурным и религиозным запросам людей;

- непримиримое отношение ко всем формам проявления национализма, шовинизма и расизма;

- веротерпимость и уважение религиозных чувств людей.

Данные цели и задачи, как мы убедились, учитывают потребности развития многонационального общества. Национальное, хотя и представляется в этническом смысле отличительной чертой, не должно служить средством разъединения людей, принадлежащих к различным этническим коллективам. Национальное, в зависимости от конкретных исторических условий, может и должно способствовать объединению российского народа. При этом объединение людей может сопровождаться изменениями этнической культуры наций, ликвидацией внутринациональных жестких различий быта, культуры, языка и углублением языково-культурных связей нации.

Для того, чтобы стать конкурентоспособной личностью, выпускники вуза должны не только владеть знаниями, но и должны обладать толерантностью как основой жизненной позиции. В основу построения методики воспитательного процесса, базирующегося на народной педагогике, мы считаем, следует положить стремление к достижению идеала личности.

Через решение поставленных целей и задач может быть сформирована, как мы считаем, следующая модель толерантной личности выпускника.

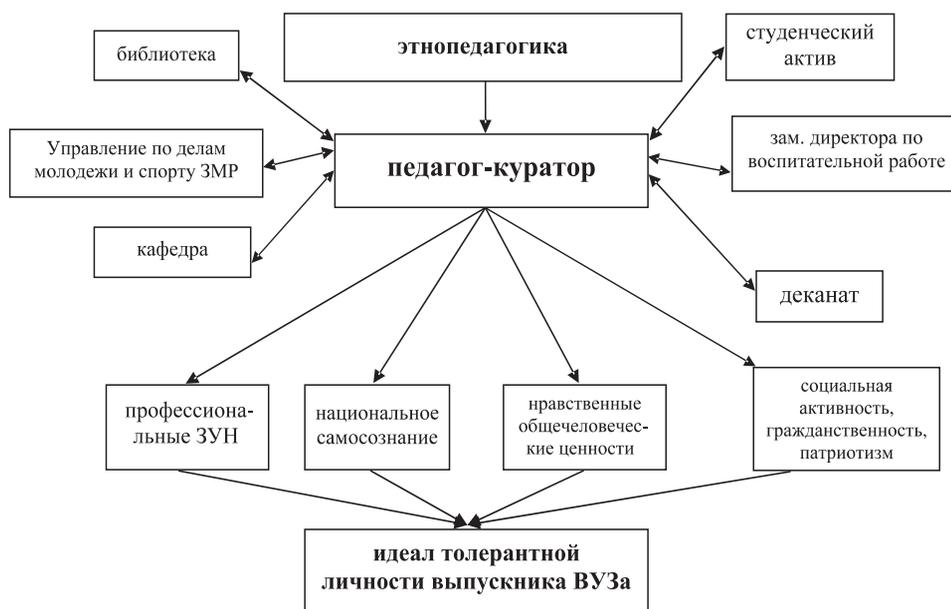
Таким образом, данная модель включает в себя следующие показатели:

- высокий уровень национального самосознания: знание элементов родной культуры, положительное отношение к языку, традициям, знание родного языка и общение на нем, толерантность личности, этническая самоидентификация;

- нравственные общечеловеческие ценности: гуманизм, доброта, уважение, взаимопонимание и взаимопомощь;

- социальная активность, культура общения, гражданственность и патриотизм.

Педагогическими партнерами здесь выступают студенческий актив, заместитель директора по воспитательной работе, ка-



федры, деканат, библиотека, Управление по делам молодежи и спорту Зеленодольского муниципального района и др.

Этнопедагогика является составной частью различных форм и методов воспитательной работы, среди которых наиболее важными мы считаем традиционные общегородские мероприятия «День города», «День Победы», спортивные состязания, «Сабантуй»; национальные праздники «Курбан Байрам», «Масленица», «День татарской филологии»; инсценирование народной сказки, посещение музеев, выставок, театров РТ, литературные вечера, конкурсы на лучшего знатока народных пословиц и поговорок, фольклора и мн. др.

Для эффективного функционирования процесса формирования толерантности мы определили следующие основные принципы:

- укрепление единства и целостности нашего региона;
- содействие мирному разрешению межэтнических противоречий и конфликтов;
- обеспечение взаимопонимания и сотрудничества между людьми разных национальностей;

- формирование у студентов национального самосознания, открытого для восприятия ценностей других народов;

- учет в воспитании религиозных и конфессиональных особенностей различных народов;

- создание условий для самореализации личности студента, развития способности адаптироваться к условиям жизни общества;

- активность самого студента, стимулирование его самовоспитания, сознательного поведения и самокоррекции в отношениях с другими людьми;

- соответствие содержания и средств воспитания;

- определение индивидуальной траектории воспитания толерантного сознания и поведения.

Таким образом, современный выпускник вуза, по нашему мнению, должен адекватно воспринимать и понимать единство человечества, взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого, живущих на планете, понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, найти свое место в обществе, не нанося вреда другим людям и не ущемляя их права.

Несомненно, для решения такой сложной задачи необходимы определенные условия, при которых личность педагога-куратора сможет оказать большое влияние на формирование духовно-нравственной сферы студента вуза. От уровня развития духовно-нравственного потенциала современного педагога, его подготовленности к духовному и нравственному воспитанию студентов будет зависеть формирование ценностных установок личности студента, их морально-нравственного, духовно-творческого мира. В противном случае педагог-куратор, убеждая студентов в истинности научных знаний и оставляя за пределами внимания проблемы духовности и качества нравственности личности, произвольно создает условия формирования у воспитанников односторонности в мировоззрении. В этом вопросе мы акцентируем внимание на следующем:

– весь процесс духовно-нравственного становления, образования и самообразования куратора представляет собой часть его целостной жизненной концепции, в которой национальные традиции должны занимать достойное место;

– духовный идеал и духовные ценности куратора, составляющие основу его личности, не расходятся с теми установками, которые он пытается воспитать у студентов;

– в основе стремления к самосовершенствованию куратора и в основе его жизнедеятельности находится высокий непогрешимый духовный идеал;

– система работы куратора основана на сотрудничестве и совместной творческой деятельности со студентами;

– процесс воспитания не только сопутствует процессу обучения профессиональной деятельности, но и является приоритетным над предметной направленностью образовательного процесса в вузе.

Таким образом, задачи, которые ставятся сегодня перед педагогом-куратором, чрезвычайно трудны и ответственны. Именно он должен предотвратить социальную деградацию студентов и восстановить общественную нравственность, способствовать переходу от общества потребления к обществу созидания и быть гарантом национального согласия. И значительная роль, в этом процессе, мы убеждены, принадлежит этнопедагогике.

### Литература

1. *Богданова В.В.* Цели, задачи и принципы толерантного воспитания школьников // *Философия отечественного образования: история и современность.* – Пенза, 2006. – С.22-23.
2. *Давлетшин К.Д.* Национальные и религиозные компоненты культуры // *Педагогика.* – 2003. – № 6. – С.74-81.
3. *Калинина Н.В.* Роль личности педагога в формировании духовно-нравственной сферы личности студента высшего учебного заведения // *Философия отечественного образования: история и современность.* – Пенза, 2006. – С.72-73.
4. *Каримова И.К.* Школа гражданского становления с этнокультурным компонентом // *Там же.* – С.75-76.
5. *Ратнер Ф.Л., Яруллина А.Р.* Педагогика толерантности // *Язык и методика его преподавания: Сб. ст. VIII республиканской науч.-пр. конф.* – Казань, 2006. – С.278-281.
6. *Ратнер Ф.Л.* Историогенез формирования толерантности в мировой цивилизации: история и современность // *Совершенствование качества обучения иностранным языкам в контексте реализации концепции модернизации образования: Сб. ст. V Казанской науч.-пр. конф.* – Казань: РИЦ «Школа», 2007. – С.30-34.
7. *Савина Н.В.* Народные педагогические системы традиционной культуры в современной практике образования // *Философия отечественного образования: история и современность.* – Пенза, 2006. – С.170-171.
8. *Шестун Е.В.* Духовно-нравственное становление личности в православной традиции // *Педагогика.* – 2006. – № 4. – С.53-61. ■

## ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ МЕТОДОМ ИНТЕГРАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА В 5-9-Х КЛАССАХ В ШКОЛЕ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А.Алферова

*Ключевые слова:* интеграция, содержание образования, фольклор, воспитание личности, интегрированный урок, интегрированная программа, культура личности, творческое начало.

**К**омплексное воздействие на интеллект и внутренний мир учащихся способствует формированию целостного мировоззрения. Поэтому важным шагом на пути развития современной педагогики является интеграция дисциплин в учебном процессе. Проблеме интеграции, являющейся в настоящее время одной из важных проблем педагогической теории и практики, посвящены работы М.Н.Берулава, А.Я.Данилюка, И.Д.Зверева, С.А.Леонова и др. С.А.Леонов определяет интеграцию как метод, при котором изучаемое понятие рассматривается с точки зрения различных научных знаний с целью формирования целостного представления о нем.

Вследствие распространения идеи интеграции в образовании в Москве с начала 2000-х гг. стали открываться школы с этнокультурным компонентом образования. В образовательную программу этих школ включены такие предметы, как «история русского костюма», «русский фольклор», «русские народные промыслы» и др., программы по литературе, русскому языку, истории, обществознанию, математике интегрируются с элементами изучения культуры и творчества русского народа. Интеграция этнокультурного компонента образования при изучении различных гуманитарных предметов позволяет формировать понимание значимости и уважения культурного наследия как русской нации, так и культуры других народов, формирование патриотизма и толерантности.

Образовательный стандарт в области литературы формулирует ведущую цель изучения этой дисциплины в школе: «Воспитание духовно-развитой личности, осознающей

свою принадлежность к родной культуре, обладающей гуманистическим мировоззрением, общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма; воспитание любви к русской литературе и культуре, уважения к литературам и культурам других народов; обогащение духовного мира школьников, их жизненного и эстетического опыта» [2].

Руководствуясь целями современного литературного образования, мы создали свою программу по литературе (апробирована в ГОУСОШ № 998 в 2003-2007 уч.гг.), основной и важнейший принцип которой – изучение литературы во взаимосвязи с фольклором. Традиционно под фольклором понимают устное поэтическое творчество широких народных масс. Но целый ряд ученых придают этому термину более расширенное значение. М.М.Бахтин, задавая вопрос, «что понимать под словом «фольклор» – только словесное творчество или же всю совокупность культурных явлений, создаваемых народом и противопоставляемых как нечто единое профессиональной культуре, – приходит к заключению, что под этим термином следует понимать совокупность народного творчества и культурных явлений, связанных с ним [2, 178]. В основе программы локальная (внутрипредметная) интеграция. «Локальное образовательное пространство – это образовательная система развивающего типа, организуемая посредством интеграции систематически организованных фрагментов разных учебных дисциплин, предназначенная для формирования в процессе учебной деятельности теоретического понятия о некотором относительно целостном явлении культурной действительности. Основой локально-

го пространства является одна из базовых учебных дисциплин» [6, 347].

В основу нашей программы мы заложили следующие научно-методические принципы:

- изучение художественной литературы в контексте национальной истории, культуры, других видов искусства;

- приобщение школьников к истокам и основам национальной культуры, развитие чувства родного слова, воспитание патриотизма и толерантности;

- реализация идеи интеграции преподавания литературы и фольклора как важнейшего средства повышения образовательных результатов (формирование навыков литературного и литературоведческого анализа художественного произведения);

- основным объектом изучения являются образцовые художественные тексты, фольклорные и литературные. Произведения рассматриваются в нескольких аспектах: литературоведческом (фольклористическом), лингвистическом, этнографическом и культурологическом.

- программный материал группируется в хронологической последовательности, так как только такое расположение литературных произведений позволяет сформировать целостное представление учащихся об историко-литературном процессе в культурологическом аспекте.

Приведем пример фрагмента программы шестого класса по литературе с этнокультурным русским компонентом образования.

Тема по литературе	Интеграция с фольклором
Басни И.А.Крылов	Мудрость русской народной пословицы; герои русских народных сказок и басен И.А.Крылова
Стихотворение А.С.Пушкина «Узник»	Аллегорический смысл хищной птицы в народной поэзии (в русской народной лирической песне)
М.Ю.Лермонтов «Три пальмы»	Сравнение с древним восточным преданием; аллегория в русской народной песне и стихотворении (образ дерева в русской народной лирике)
Н.В.Гоголь «Ночь перед Рождеством»	Значение фольклора в жизни и творчестве писателя. Культурологический материал о боге Коляде, зимние народные обряды и традиции; мотивы народных сказок в произведениях Н.В.Гоголя.
Н.С.Лесков «Левша»	Значение фольклора в жизни и творчестве писателя. Русские народные промыслы: заочные экскурсии; образ Николая Чудотворца в Библии и в сказе; таинство создания летописи или святой иконы в сравнении с процессом работы мастеров; диалектизмы и просторечия
Мир природы в поэзии XIX века: Никитин, Кольцов, А.А.Фет, Ф.И.Тютчев	Средства речевой выразительности в русской народной лирической песне, обрядовое значение природы, языческое начало народного творчества

Основной формой реализации данной программы является интегрированный урок. «Данный тип урока представляет собой определённый сплав, комплекс сведений из разных наук и искусств (в рамках нашей программы – литература и фольклор). Более того, речь должна идти не о некоем «лоскутном одеяле» из различных «сведений», а о системном восприятии литературного произведения как факта исто-

рико-литературного процесса, в контексте развития культуры. Интегрированный урок даёт целостную картину жизни художественного текста в микро- и макро-контексте» [7, 24].

Для повышения результатов литературного образования (формирование навыков литературного и литературоведческого анализа художественного произведения) необходима систематическая работа в

форме интегрированного урока. В приведенной выше таблице мы видим, как при изучении каждой темы проводится параллель с фольклором. Безусловно, при изучении курса «Фольклор», предшествующего в каждом классе изучению классической литературы, учитель-словесник должен обращать особое внимание на те научные знания, которые затем лягут в основу интеграции. Тогда при изучении авторской литературы знания, полученные о фольклоре ранее, будут повторяться, актуализироваться и закрепляться в сознании учащихся как неотъемлемая часть литературы, как важный этап ее развития.

Система работы по данной программе состоит из нескольких этапов (соответственно, в каждом классе они повторяются по концентрическому принципу).

*1. Изучение фольклорных произведений различных жанров в культурологическом аспекте.*

На этом этапе учащиеся изучают:

– образцы устного народного творчества и в особенности того или иного фольклорного жанра, своеобразие художественно-выразительных средств;

– условия, в которых появились и существовали на протяжении веков фольклорные произведения (народные верования, обычаи, обряды, праздники);

– народно-этические ценности, отраженные в фольклорных произведениях, с целью их дальнейшей актуализации при изучении произведений русской художественной литературы;

– иллюстрации к фольклорным произведениям, картины русских художников, фрагменты музыкальных произведений, кинофильмы, созданные по мотивам устной народной поэзии.

Выбор соответствующих методов, приемов и форм обучения обусловлен спецификой литературы и психологическими особенностями ее восприятия. Ценности вырабатываются только самостоятельно. *Поэтому ученики должны быть активными участниками этого процесса.* Активизации

деятельности школьников способствует применение *эвристического метода обучения*, проявляющегося в следующих признаках: знания учащимся не предлагаются в готовом виде, их нужно добывать самостоятельно.

Теперь рассмотрим основные методические принципы и приемы изучения отдельных фольклорных жанров.

На уроках, посвященных изучению былин, вопросы и задания должны выявлять не только своеобразие былины как жанра и ее отличия от сказки, но и через их идейное содержание и систему образов выявить нравственные идеалы народного сознания.

Изучение былин обязательно необходимо сопровождать историческими справками об истории и культуре Древней Руси, которые можно давать детям как индивидуальное домашнее задание.

При выявлении особенностей языка былины необходимо проводить практические работы, на которых учащиеся, экспериментируя над текстом (видоизменяя его), самостоятельно убеждаются в его самобытности. Например, выполняя задание, в котором учащиеся убрали повторяющиеся предлоги, дети выявили, что былина потеряла напевность, «стала, как рассказ» (высказывание самих учащихся).

При работе с былинной необходимо посвящать отдельные уроки знакомству с произведениями живописи В.Васникова, К.Васильева, И.Глазунова для формирования целостного представления о жанре. Для актуализации былинного жанра и повышения интереса к изучению народного творчества можно использовать современную экранизацию былины «Алеша Попович». Сравнивая содержание былин с мультфильмом, в котором, наряду с фольклорной лексикой, используются современный сленг, можно выявить особенности былинного языка и в качестве внеклассного чтения организовать этическое-эстетическую дискуссию об употреблении сленга в современной речи и жаргонизмов – в художественной литературе. Связь с совре-

менностью всегда рождает особый интерес учащихся к литературе как к предмету, а через предмет – к искусству слова.

Также в качестве итогового занятия можно предложить учащимся творческую работу: описать былинным стихом какое-либо историческое событие, что повышает не только уровень литературоведческих знаний, но и развивает фантазию и логику мышления.

При изучении песенного фольклорного жанра необходимо обращаться к древним истокам, изучение должно происходить в свете древних традиций с привлечением этнографического материала. Так, например, в процессе обучения пятиклассников необходимо учитывать наивно-реалистический характер их восприятия. Например, через поэтику календарно-обрядовой поэзии воссоздать в воображении школьников картины из жизни наших предков. Поэтому цели на данных уроках должны быть следующими, показать, что:

- календарно-обрядовая поэзия, колыбельная песня выражают мировоззрение древнего человека, степень познания им мира и себя в этом мире;

- человек стремился нравственно относиться к природе и опозитивировать свои обращения к ней, в результате чего складывался особый образный язык, язык искусства.

В работе с лирическими жанрами фольклора необходимо использовать аудиозаписи. Это позволит учащимся не только эмоционально воспринимать песню, но и способствует целостному восприятию и пониманию образности обрядовой поэзии.

В 7-8 классах при работе с историческими песнями учитель должен обязательно обращаться к истории Руси. При этом необходимо сравнивать народное видение героя песни и историческую точку зрения. Обращение к истории позволит актуализировать знания учащихся по данному предмету, следовательно, повысит мотивацию его изучения.

При изучении малых фольклорных жанров, с целью формирования творчес-

кой личности и актуализации знаний о фольклоре как фундаменте русской культуры, можно предложить следующие виды работ: подобрать ряд пословиц, которые можно использовать в той или иной жизненной ситуации; озаглавить какой-либо рассказ пословицей; написать сочинение по пословице; сочинить загадки о современных явлениях; проиллюстрировать загадку или пословицу,

Во избежание культурной амнезии необходимо проводить сравнение фольклорных произведений разных народов, что позволит создать, с одной стороны, представление о различии культур, а с другой, выявит мудрость и самобытность каждой, что способствует воспитанию в детях уважения к другим национальным культурам, толерантности во взаимоотношениях.

II. *Изучение литературы во взаимосвязи с фольклором*; интеграция этнокультурного компонента образования при изучении литературы.

На этом этапе:

- обобщаются, систематизируются знания об устном народном творчестве как части словесного искусства, о жанровой системе, поэтике, нравственно-эстетической направленности фольклора, его месте в национальной культуре;

- на уроках постоянно ставится вопрос о роли фольклора в жизни и творчестве того или иного писателя или поэта, о связи индивидуального мировосприятия автора с образной, поэтической и нравственно-эстетической системой устного народного творчества;

- изучаются произведения русской классической и современной литературы в их связи с фольклорными традициями, отраженными в тематике, проблематике, поэтике, стилистике литературного произведения;

- выявляется место и роль фольклорных элементов, мотивов для создания образности в художественной литературе, для выражения ведущих идей произведения.

III. *Выполнение проектных работ.* Данный этап присутствует только в 9 классе, когда ученик уже обладает достаточным читательским опытом, сформированы умения работать с научным (литературоведческим) текстом, обладает логическим и абстрактно-образным мышлением.

Проектная работа учащихся является обобщением изученного по теме «Фольклор» в 5-8 классах и знаний о традиции русского фольклора и отражении национальной культуры в литературе XIX и XX века.

Таким образом, изучение двух частей словесного искусства – фольклора и литературы – методом интеграции на протяжении всего периода среднего образования – важное условие воспитания нравственной, духовно богатой личности, сформировавшейся на основе приобщения к родной культуре, народным корням. Важнейшие цели интегрированного изучения фольклора и литературы соотносятся как с общими ведущими воспитательными задачами (воспитание художественного вкуса, общей культуры личности, развитие

самостоятельности и творческого начала, активизация нравственного воспитания), так и с главной целью изучения литературы – «через формирование квалифицированного читателя – к формированию духовно богатой личности».

#### Литература

1. *Аникин В.П.* Русский богатырский эпос: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1964. – 191 с.
2. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – 502 с.
3. *Березин Ю.Н.* Координация и интеграция гуманитарных предметов в школе: учебное пособие. – Самара, 1993. – 84 с.
4. *Берулава М.Н.* Интеграция содержания образования. – М., 1993. – 172 с.
5. Вопросы жанров русского фольклора: сб. ст. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 131 с.
6. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000. – 398 с.
7. *Зверев И.Д.* О межпредметных связях в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – С.159.
8. *Леонов С.А.* Интегрированный урок. – М., 2002. – 129 с.
9. [www.edu.ru](http://www.edu.ru).

## ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Н.А.Кучуб

*Ключевые слова:* ценность, аксиология, ценностное отношение, ценностные ориентации.

**И**сследование ценностных ориентаций подростков предполагает в качестве первого шага выяснение того содержания, которое вкладывается в понятие «ценностные ориентации». Это связано с тем, что в научной литературе для описания внутренних причин, побуждающих человека к действию, используются различные категории, в том числе такие, как ценности, потребности, интересы, установки, мотивы, отношения и т.д. Нам необходимо выяснить характер взаимозависимости, рядоположенности названных

категорий и категории «ценностные ориентации».

Наиболее разработанной и важной из перечисленных нам видится категория «ценность».

Понятие «ценность» является центральным в аксиологии (теории ценностей), оно положило начало специальной области философской науки, которая исследует природу ценностей, их место в реальности, структуру ценностного мира, взаимосвязи различных ценностей между собой, их отражение в структуре личности.

Термин «аксиология» ввел французский философ П.Лапи в 1902 г., а в 1908 г. применил немецкий ученый Э.Гартман. В начале 20-го столетия сформировалось философское направление на основе неокантианских учений (В.Виндельбанд, Г.Риккерт). Широкое распространение оно получило в трудах немецких и американских ученых (М.Шелер, Н.Гартман, Р.Б.Перри, С.Пеппер). В 60-е годы В.П.Тугаринов определил роль теории ценностей для развития комплекса наук о человеке и обществе.

Категории «ценность», «ценностное отношение», «ценностные ориентации» рассматривались в философии (С.Ф.Анисимова, Л.П.Буева, В.А.Василенко, В.Н.Сагаатовский, В.П.Тугаринов и др.), в психологии (В.Г.Асеев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе), в социально-педагогических исследованиях (Т.К.Ахаян, В.П.Бездухов, З.И.Васильева, М.Г.Казакина, А.В.Кирьякова, Т.Н.Мальковская, Н.С.Розов, др.).

Будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, оно используется в философии, социологии, психологии для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного.

В отечественной социологии термин «ценностные ориентации» был введен в середине 60-х годов XX в. В.А. Ядовым, А.Т. Здравомысловым. Они подчеркивали, что понимают под ценностными ориентациями «установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» [1].

Формирование ценностных ориентаций отвечает высшим социальным потребностям личности в саморазвитии, самовыражении, детерминированным общими социальными условиями, типом общества, системой его экономических, политических, идеологических принципов.

Основное содержание ценностных ориентаций личности – мировоззренческие и

нравственные убеждения человека, принципы поведения, глубокие эмоциональные привязанности.

Подростковый возраст является периодом интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, оказывающей влияние на становление характера и личности в целом. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для формирования ценностных ориентаций предпосылок: овладением понятийным мышлением, накоплением достаточного морального опыта, занятием определенного социального положения. Процесс формирования системы ценностных ориентаций стимулируется значительным расширением общения, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов. Появление убеждений в юношеском возрасте свидетельствует о значительном качественном переломе в характере становления системы моральных ценностей [2].

Нами велось комплексное изучение ценностных ориентаций подростков на основе совокупности различных методик, среди которых наиболее репрезентативной оказалась методика незаконченных предложений, которая имеет ряд преимуществ по сравнению с обычным анкетным опросом. Она рассчитана на получение первой естественной реакции, создается более сильный эмоциональный настрой и его воспроизведение.

В качестве приоритетных для изучения подростков были выделены следующие ценности: семья, родители, отношения в семье, досуг, занятия вне школы и семьи, школа, образование, будущая профессия, материальный достаток, общение с людьми, сверстниками, друзьями, здоровье, любовь, дружба, секс, духовная культура, возможность самоутверждения, уважение окружающих и др.

Наиболее значимые ценностные ориентации подростков распределились следующим образом:

– 74,4% – любовь, хорошая семья;

- 54,7% – здоровье;
- 51,6% – материальное благополучие;
- 31,7% – интересная любимая работа;
- 57,8% – любовь;
- 24,4% – честь, уважение людей;
- 54,2% – друзья, товарищи;
- 11,2% – сознание, что нужен людям;
- 21,2% – карьера, хорошая должность;
- 11,4% – интересный досуг.

С проблемой ценностных ориентаций соприкасается вопрос о наличии и содержательной стороны потребностей подростков как существ социальных (потребности в реализации своих физических, психических, духовных, социальных возможностей). Относя подростков к «предмолодежной группе», мы можем применить для них, в основном, классификацию потребностей молодежи, где в числе ведущих выделяются потребности в активной деятельности по освоению мира, в общении со сверстниками и взрослыми, в эмоциональных контактах, любви, дружбе, в самоутверждении, в уважении со стороны окружающих, в самореализации, в принадлежности к социальной группе, к системе социальных групп и др.

*Иерархия проблем молодежи (нерешенные проблемы):*

- 44,4% – получение специальности, профессии;
- 22,4% – сложности с продолжением учебы в школе;
- 14,0% – устройство на работу;
- 6,1% – не знают, чем заняться в свободное время;
- 18,3% – хотел (а) бы уехать из Оренбурга;
- 12,8% – волнуют проблемы пола (общение с девочками, мальчиками).

*Не на что покупать:*

- 1,6% – модную одежду;
- 0,3% – еду;
- 3,0% – модную обувь.

*Плохие взаимоотношения:*

- 6,4% – с родителями;
- 4,3% – с учителями;
- 3,6% – со сверстниками, приятелями;

- 2,0% – плохая «слава» из-за правонарушений;
- 0,3% – практически негде жить;
- 4,2% – другие проблемы;
- 20,6% – из перечисленного проблем нет.

В связи с необходимостью изучения возрастной динамики становления ценностных ориентаций подростков (500 респондентов из 5 школ г.Оренбурга) в семье мы выбрали три возрастные группы: младший подросток V-VI кл. (10-13 лет); старший подросток VIII-IX кл. (14-15 лет); старшеклассники X-XI кл. (16-17 лет).

Полученный материал позволяет обозначить три категории подростков, из «благополучных семей».

*1 категория подростков* из семей «благополучных», ребят радует то, что им нравится. Считаю необходимым привести полностью, сохраняя стилистику, суждения школьников, полученные на основе методики неоконченных предложений: «В моей семье меня особенно радует, когда мирно, когда много гостей» (Сергей Н. 7 кл.). «Мне нравится, когда мне дарят подарки, и у меня много подруг» (Ира Г. 7 кл.). «В моей семье меня радует то, что все меня радуют» (Лена П. 5 кл.).

*2 категория подростков* из семей с хорошим материальным положением. «Радует, что у меня есть компьютер, и я играю» (Рамиль К. 5 кл.), «радует, что у нас есть машина, и папа обещал мне купить цифровой фотоаппарат» (Саша Р. 7 кл.).

*В 3 категории* выделяются ребята, которых «радует» то, что их любят. «радует, что меня никто не обижает, а только любят» (Наташа Н. 5 кл.), «радует, что у меня есть любящая мама, есть брат. Что ко мне относятся с вниманием и любовью» (Юля С. 7 кл.).

Все три различные ценностные доминанты («я люблю», «меня любят», «все хорошо») являются составными частицами «благополучной семьи».

На общем фоне с другой стороны выделяются подростки из «не благополучных»

семей.

В этой категории мы выделили две тенденции оценки семьи: внешне благоприятное, (индифферентное) и отрицательное. «Я не хочу плохо писать про свою семью (мне ничего не нравится в семье)». «Есть хорошие папа и мама, но я хочу, чтобы ушел брат». «Я ненавижу свою семью».

Таким образом, в нашем материале можно выделить три уровня отношений к семье: благоприятное, индифферентное, отрицательное.

Подросткам был задан еще один вопрос «Хотите ли вы, чтобы ваша семья была похожа на семью, в которой вы живете?»:

15% – ответили «да»;

50% – ответили «нет»;

35% – расхождение в разной степени (не дают ясного представления о том, какой хотели бы видеть свою семью).

Эти цифры позволяют констатировать высокий уровень неприятия образа жизни и стиля взаимоотношений своей семьи, равно как и отсутствие в большинстве случаев в жизни подростков эталонного образца построения своей будущей семьи. Что в значительной мере объясняет высокий уровень тревожности детей.

Нами получены интересные данные относительно предпочтений подростков разного возраста.

Пятиклассников радуют «хорошие» папа и мама (30%), в старших классах положительные суждения встречаются в 20% ответов. Более того, до 30% учеников старших классов отмечают, что их «радует» понимание родителей.

Подростков «огорчает» отсутствие животных (14%), «злые родители» – 38%, плачевное финансовое положение – 25%.

Выделяется еще одна группа подростков, которая ответила «ничего не огорчает» – 5-6 кл. (50%), в 7-9 кл. (14%), в 10-11 кл. (32%). Это внутреннее ощущение семейного комфорта – основа психологического равновесия детей.

Проблемы взаимоотношения детей и родителей, родителей и детей рассматри-

ваются во многих педагогических исследованиях Л. П. Дунаевой, Р.М.Капраловой, Л.К.Пилипенко, В.Я.Титаренко и др., что свидетельствует о важности и значимости этой проблемы вообще, и в рамках асоциального поведения, в частности.

В рамках нашего исследования, мы выявили мнение 352 родителей о причинах агрессивности подростка и получили следующие результаты:

- 39,4% родителей считают причиной агрессивности «трудный возраст» ребенка;
- 36% – материальные трудности;
- 20,9% – условия жизни;
- 20,4% – влияние телепередач;
- 14,9% – дурное влияние компании;
- 14,8% – морально-психологическая напряженность в семье;
- 9,3% – равнодушие учителей;
- 7,2% – влияние самих родителей;
- 6,6% – нежелание самих родителей понять подростка;
- 6,7% – слабая воспитательная работа в школе;
- 3,4% – хроническая неуспеваемость в школе;
- 1,8% – насилие в семье.

Шесть основных факторов обуславливают агрессивность подростка. Самый распространенный из них – субъективный фактор, связанный с трудностями возраста. Его отмечают почти 40% родителей. Этот фактор определяется как «кризис возраста». На втором месте среди факторов, обуславливающих агрессивность подростка – объективные: материальные трудности в семье и условия жизни (36-21%). На третьем месте – субъективные факторы, но теперь уже внешнего действия: влияние телепередач и «дурное» влияние компании (от 20%, до 15% респондентов). На четвертом месте – субъективные факторы внутреннего действия, обусловленные влиянием самой семьи, морально-психологической напряженности в ней, негативным примером самих родителей, их нежеланием понять подростка (от 14,8% до 6,6% опрошенных). На пятом месте – субъективный

фактор внешнего действия, но обусловленный влиянием внутриобразовательного социума: т.е. самой школой и педагогов. Это – равнодушие учителей, слабая воспитательная работа, хроническая неуспеваемость ребенка в школе (от 9% до 3,4%). На последнем (шестом) месте – вновь действие субъективного внутрисемейного фактора в форме насилия в семье (около 2%). Насилие в семье является сильным конфликтогенным фактором внутрисемейных отношений и развития ребенка.

А вот что показали результаты исследований отклоняющегося поведения подростков. Прежде всего, результаты опросов свидетельствуют о весьма значимых различиях в отношении к родителям у «благополучных» и «трудных» подростков. Доля матерей, проявляющих к своим чадам любовь и заботу, убывает в группах подростков по мере ухудшения оценки их поведения и в группе «трудных» подростков составляет лишь 66,4 %. Таким образом, остальные 33,6 % этих ребят (каждый третий) испытывают дефицит материнской любви. Способность своих матерей создавать уют в семье, хорошо готовить в большей степени оценивают учащиеся с хорошим поведением и в меньшей степени – с удовлетворительным и плохим.

«Трудные» подростки придают меньшее значение нравственным качествам своих родителей, особенно трезвости отцов. В то же время, они более чувствительны и, соответственно, более критичны в оценке своих матерей. Заметим, что в семьях, где воспитываются подростки-девианты, как правило, все положительные качества матерей присутствуют в меньшей степени, чем у матерей воспитывающих «благополучных» детей. При сравнении оценок положительных качеств отцов, сделанных подростками с разным поведением, очень заметны сниженные показатели в группе «трудных» подростков. Здесь на 10-20 пунктов ниже, чем у благополучных подростков, оказываются такие мужские качества, как трудолюбие, хозяйственность, умение

создавать в семье достаток, уважительные отношения к другим членам семьи, умение рукодельничать. Невысок здесь и уровень трезвости, ею обладает только один из трех отцов. Естественно, что авторитет подобных отцов для «трудных» подростков окажется не значительным (табл. 1).

Таблица 1

**Оценка причин возникновения «трудных»  
детей (в % к числу опрошенных)**

<b>Виноваты в первую очередь:</b>	
родители	67,2
криминогенная обстановка в городе	18,7
их друзья, компания	23,5
сами дети, подростки	14,7
педагоги школы, училища	8,4
случайные обстоятельства	9,0
кто-нибудь или что-нибудь еще	5,5

Итак, основную причину, основные корни противоправного и отклоняющегося поведения современных городских подростков респонденты видят в неблагополучии семейной среды, семейного воспитания. Если учесть, что подобную оценку давали сами родители, то нужно, по крайней мере, порадоваться самокритичности наших респондентов, порадоваться факту осознания ими своей ведущей роли в социализации детей, подростков, в профилактике их девиантного поведения. Своеобразную экспертную оценку, сделанную родителями, подтверждают специальные социолого-педагогические исследования. По данным обследований И.Л.Коваленко, более 80% детей имеют отклонения в психике, основной причиной которых является именно жестокость и насилие в семье. Социолог Л.А.Колгушкина обнаружила причинно-следственную связь между практикой жестокого и насильственного отношения к детям и подросткам в семьях и ростом жестокости, насилия и преступности в обществе в целом.

Социальная дезадаптация личности мо-

лодого человека начинается, прежде всего, с ослаблением, а нередко и с полным исключением семьи из процесса социализации. Так, прослеживается взаимосвязь между успеваемостью и поведением, с одной стороны, и характером взаимоотношений в семье, – с другой. Чем дружнее семья, тем лучше учатся и ведут себя старшеклассники. Наоборот, в группе подростков-правонарушителей только 3,3% оценивают свою семью как очень дружную, 79% – не очень дружную и 19% – совсем не дружную, в которой каждый живет сам по себе, при этом значительная доля подростков чувствует себя в родительской семье психологически дискомфортно: 64% подростков-правонарушителей идут к себе домой по необходимости, 13% – как в наказание; в общей группе учащихся эти показатели гораздо ниже соответственно 28 и 3%.

Развитие современной системы общественного воспитания, с одной стороны, облегчило заботу родителей о своих детях (часть воспитательных функций «ушла» из семьи в детсад, в школу), с другой – осложнило их. Отсутствие у родителей монопольного влияния на процесс социализации младших членов семьи требует от современных отцов и матерей постоянного согласования программы воспитания и хода ее реализации. Чтобы быть хорошими воспитателями, родители вынуждены повышать свое педагогическое мастерство, постоянно пополнять и обновлять свои знания. Это, конечно, в том случае, когда они стремятся к плодотворному сотрудничеству с учреждениями общественного воспитания. Особо рельефно «сторонняя позиция» семьи в воспитании детей в 70-90-е годы XX века проявляется в расширении таких социальных групп как «трудные подростки», «несовершеннолетние правонарушители». Характерно, что в отличие от 20-30-х годов XX века, где формирование педагогически запущенных детей с отклоняющимся поведением было связано в первую очередь с их жизнедеятельностью и воспитанием вне семьи (так называемые «беспризорники»),

на современном этапе «неблагополучный подросток» – чаще всего продукт воспитания в семье.

Криминальный путь развития социальных отношений с окружающим миром становится для молодежи фиктивным средством выхода из жизненного тупика, поскольку он обрекает ее на нравственное разложение и в перспективе на полное социальное небытие. «В какой мере семья «виновата» в том, что ребенок (подросток) становится «трудным»? – на этот вопрос в 2006 г. мы попросили ответить родителей из г.Оренбурга. Опрос показал, что подавляющее большинство родителей в распространении девиантности в молодежной среде винят, прежде всего, саму семью, при этом 56,4% респондентов подчеркнули в анкете вариант ответа «виновата полностью» и 41,2% – «виновата в какой-то мере» (среди отцов эти две позиции набрали соответственно 63,3 и 34,7% голосов, среди матерей – 54,8 и 43,7%). И, как бы подтверждая это мнение, замечательный русский адвокат А.Ф.Кони писал в свое время: «С грустью надо сознаться, что есть случаи, когда главная опасность для ребенка не только в отсутствии семьи, но и в её наличности».

В круг семейных взаимоотношений, семейного общения входят ряд вопросов, которые проявляются в отношениях родителей к успехам своих детей (в первую очередь учебных), к их интересам и склонностям.

Если учёба детей, их поведение в школе вызывает интерес и составляет определённую часть семейного общения, как у обычных школьников, так и в семьях педагогически запущенных подростков, то общение по поводу интересов, увлечений и склонностей подростков, знакомство с их кругом дружеского общения является, в основном, достоянием родителей благополучных семей, да и то не всех.

Наши исследования показали, что только 32,7% знают, чем увлекаются их дети в свободное время (у педагогически

запущенных подростков – 8% семей). Перечисляя любимые занятия своих детей в свободное время, родители называли занятия спортом – 38,4% родителей, прогулки с друзьями – 30,7%, чтение книг и просмотр телепередач – 23,7% и т.д., однако особое затруднение вызывает у них просьба ответить, чем занимаются их дети с друзьями во дворе и на улице.

Такое же положение складывается и в представлении родителей о структуре круга группового общения своих детей. Считая, что они знают всех друзей своего ребёнка, родители оказываются в растерянности и в недоумении, когда узнают о настоящих друзьях своих детей, что не один раз приходилось наблюдать на заседании комиссии по делам несовершеннолетних.

Радио и телевидение широко вошли в каждую семью, и играют роль важного средства формирования семейной атмосферы, нравственного и культурного уровня семьи. В семьях же подростков с отклоняющимся поведением средства массовой информации не занимают должного места в духовном развитии членов семьи, не служат источником эмоционального сближения в семейном общении. Для совместного просмотра или прослушивания передач собираются вместе 15% семей педагогически запущенных подростков, в контрольной группе совместные семейные сборы у телевизора выявлены у 72% семей, хотя именно совместные просмотры или прослушивания теле- и радиопередач являются важным условием общения родителей и детей. Совместные переживания взрослых и детей в процессе просмотра передач развивают этический опыт подростка, обогащают его нравственные чувства. Обмен информацией по поводу услышанного расширяет рамки кругозора и жизненного опыта подростков, позволяет родителям

лучше узнать своих детей, их интересы, источники нравственного влияния на подростков вне семьи.

Большинство родителей осознают необходимость проведения целенаправленного воспитательного воздействия на детей, понимания, что семейное общение, совместное проведение свободного времени с детьми является существенным подспорьем в установлении контакта с подростками, в понимании психологических особенностей своих детей, их духовного мира. Поэтому 53,8% родителей стараются попасть на просмотр кинофильмов вместе со своими детьми, 38,4% родителей не только смотрят фильмы, передачи, читают вместе с детьми книги, но и обсуждают их. Одни родители стремятся быть ближе к ребёнку, увидеть его духовный рост, узнать его интересы и склонности, в выходные дни или свободное от работы время направляются в лес, на прогулку, другие организуют с детьми игры, развлечения. Однако 15,3% родителей педагогически запущенных подростков считают, что дети выросли, и сами должны организовывать свой досуг, тем самым самоустраиваясь от их воспитания и общения с ними.

#### Литература

1. *Здравомыслов А.Г., Ядов В.А.* Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. – М., 1965. – Т.2. – С.199.
2. *Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург, 1996. – С.84.
3. Прогнозирование социальных проблем молодежи. – М., 1999.
4. *Власюк И.В.* Ценности современной семьи: учебное пособие. – Оренбург: ООО «Агентство «Пресса», 2005. – 99 с.
5. Современная семья: проблемы и перспективы развития / Материалы Всероссийской научной заочной конференции. Вып. 1. – Тверь: ТГТУ, 2001. – 139 с.

## АДАПТАЦИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКИЙ ПОДГОТОВКИ КАК МЕХАНИЗМ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

**Э.П.Михайлова**

*Ключевые слова:* социальная адаптация, довузовская подготовка, адаптированность.

**Р**оссийское образование переживает особо напряженный период: очередной раз наступает важный и судьбоносный этап реформирования – переход всей системы образования в новое состояние, продиктованное Болонским соглашением. Наиболее существенными изменениями, на наш взгляд, является переход в ближайшие годы системы высшего профессионального образования на многоуровневую подготовку, которая включает бакалавриат, магистратуру, специалитет. Другим не менее важным изменением является обязательность признания результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ) в качестве результатов вступительных испытаний всеми вузами России. Эти обстоятельства являются необходимым основанием для нового этапа осмысления роли и организации довузовской подготовки молодежи в системе непрерывного образования, поскольку довузовская подготовка учащейся молодежи позволяет систематизировать полученные предметные знания в условиях общего школьного образования, успешно выдержать ЕГЭ, адаптироваться к продолжению обучения в системе высшей школы, улучшить возможность поступления в вуз, и утвердиться в правильности выбора своей будущей профессии.

В настоящее время перед системой высшего образования выдвигается ряд задач, направленных на разработку и совершенствование процесса обучения при подготовке слушателей к поступлению в вуз.

Если молодой человек еще на школьной скамье ознакомился с лекционно-семинарской, практической формой обучения, системой зачетов и других видов учебной деятельности, то, поступив в вуз, он уже в какой-то степени адаптирован к форме обучения и перед ним стоит задача адаптации

к содержанию обучения. Понятие «адаптация» первоначально использовалось в биологии для обозначения приспособления строения и функций организма к постоянно изменяющимся условиям существования во внешней среде и привыкания к ним. В XIX веке, благодаря работам Ж.Ламарка, Ч.Дарвина и других ученых, проблема адаптации вышла за рамки эволюционной теории и общей биологии, стала проникать в медицину, психологию, социологию, педагогику, экологию и другие науки.

При изучении адаптации одним из наиболее актуальных вопросов является вопрос о соотношении адаптации и социализации. Процессы социализации и социальной адаптации тесно взаимосвязаны, так как отражают единый процесс взаимодействия личности и общества. Часто социализация связывается только с общим развитием, а адаптация – с приспособительными процессами уже сформировавшейся личности в новых условиях общения и деятельности. Явление социализации определяется как процесс и результат активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. Понятие социализации в большей степени имеет отношение к социальному опыту, развитию и становлению личности под воздействием общества, институтов и агентов социализации. В процессе социализации формируются психологические механизмы взаимодействия личности со средой, которые осуществляются и в процессе адаптации.

Таким образом, в ходе социализации человек выступает как объект, воспринимающий, принимающий, усваивающий традиции, нормы, роли, созданные обществом; социализация обеспечивает нормальное функционирование индивида в обществе.

В ходе социализации осуществляются развитие, формирование и становление личности, в то же время социализация личности является необходимым условием адаптации индивида в обществе. Социальная адаптация является одним из основных механизмов социализации, одним из путей более полной социализации.

Понятие о социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т.Парсонс, Р.Мертон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие адаптация. Существует непосредственная связь между этими двумя понятиями. Являясь одним из центральных понятий биологии, оно означает «приспособление организмов к условиям среды». Это понятие было экстраполировано в общественные науки и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникло понятие «социальная адаптация», результатом которой является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам. С помощью понятия «адаптация» социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам [5, с.87].

Большой интерес по вопросам социализации личности представляют работы Т.Парсонса. Он впервые создал теорию социализации, в которой рассмотрены вопросы «вхождения» любого человека (индивида) в существующую социально-экономическую систему на основании общепринятых норм. Т.Парсонс видит эти проблемы следующим образом: в процессе общения с другими людьми человек как бы «вбирает» в себя общие ценности и начинает следовать общезначимым нормативным стандартам, причем это следование становится частью его мотивационной структуры, его потребностью. Также основным за-

коном первичной социализации Т.Парсонс считает семью, где закладываются фундаментальные мотивационные установки личности.

Сущность социальной адаптации заключается во взаимодействии и согласовании интересов личности и социального окружения. Проживание формирующейся личности – важнейший фактор ее социализации. Так, город по своей структуре более многосоциален и профессионален в сравнении с деревней (значит, большая неидентичность ценностных ориентаций и стилей жизни), более информационно лабилен (несколько «социальных миров» – лучшая ориентировка в окружающей жизни) [1, с.20]. Личность в городе более автономна в выборе. По-прежнему эффективным фактором социализации признается многими исследователями село. Например, М.Гурьянова в своей диссертационной работе на основе проведенного анализа делает вывод, что нынешняя сельская школа обладает большим воспитательным потенциалом благодаря сохранившимся народным традициям, общинному мировосприятию, трудолюбию сельчан, близости к природе, заботе сообщества о воспитании детей, формированию уважения к старшим, любви к родным местам [2, с.20].

Миллионы людей России являются выпускниками именно сельских школ, так как более 60% общеобразовательных учреждений находятся в сельской местности. Тысячи знаменитых людей являются выходцами из сельской местности, наверное, поэтому многих исследователей притягивает проблема приспособления сельских жителей к условиям города.

Период социальной адаптации к получению высшего образования достаточно сложен для любого молодого человека. Социальная адаптация сельских школьников к условиям обучения в вузе имеет некоторые особенности. При рассмотрении социальной адаптации сельских школьников можно выделить несколько характеристик, отличающих социальную адаптацию сельских школьников от городских [3, с.109]:

- уровень получения необходимых образовательных навыков в школе;
- различие языковой среды общения;
- в большей степени ощущение неуверенности и тревожности;
- инертность по отношению к учебе, в общении со сверстниками, в восприятии нового и т.д.

Но есть также и положительный момент, который отличает сельских школьников от городских – это трудолюбие, выносливость и физическое развитие. Вопрос о наличии силы воли у слушателей довузовской подготовки вызвал интерес тем, что по результатам исследования оказалось, что у сельских слушателей больше силы воли (высокой и средней степени) (84,6%), чем у городских (76,7%). На наш взгляд, такой результат мог возникнуть по двум основаниям: 1) у сельских ребят завышенная самооценка, 2) достаточная самоуверенность как следствие лучшей физической подготовленности, состояния здоровья, старательности и усидчивости.

Прохождение довузовской подготовки может помочь сельским школьникам быстрее адаптироваться к условиям вуза, войти в вузовскую среду, заранее принять на себя функции студента.

В узком смысле довузовская подготовка – это промежуточное звено между школой и вузом, предоставляющее образовательные услуги абитуриентам с целью более глубокой подготовки по предметам вступительных испытаний и к поступлению в вуз. В более широком смысле – это такая, педагогическая система, которая, кроме подготовки к вступительным испытаниям, в ходе обучения обязана «служить вхождению будущего студента в культурное пространство вуза, его профессиональной ориентации и приобщению к работе в творческих коллективах вузов» [4, с.64]. Основной целью довузовской подготовки, на наш взгляд, является приспособление слушателей к условиям вуза, их профессиональная ориентация и присоединение к работе в вузовских творческих коллективах.

Процесс довузовской подготовки длительный, тем не менее, за этот период времени можно дать старт слушателям: снизить уровень тревожности, повысить интеллектуальный уровень, привить навыки самостоятельной работы, заранее адаптироваться к вузовской среде и т.д.

Наши исследования показали, что слушатели, прошедшие разработанный нами спецкурс «От школы к вузу», лучше адаптировались к условиям обучения в вузе. Внедрение адаптирующей программы заключалось в «сопровождении» сельских слушателей в вузовскую среду, т.е., если контрольная группа сельских слушателей проходила довузовскую подготовку в базовой сельской школе (занятия проводились в будние дни в вечерние часы), то в экспериментальной группе часть сельских слушателей проходила обучение в институте (занятия проводились в институте в воскресные дни). Соответственно в контрольной группе мы выделили две подгруппы (городские слушатели и сельские слушатели), в экспериментальной группе три подгруппы (городские слушатели; сельские слушатели, проходившие довузовскую подготовку в институте; сельские слушатели, проходившие обучение в базовой школе в сельской местности).

В процессе обучения в центре довузовской подготовки слушатели проходят тестирование по предметам вступительных испытаний. При завершении обучения они сдают выпускные испытания, результаты которых, по решению учредителя нашего вуза, могут быть засчитаны в качестве вступительных в институт, если имеются результаты единого государственного экзамена. Полученные оценки в испытаниях – это результат обученности слушателей. В табл. 1 представлены коэффициенты обученности по математике слушателей довузовской подготовки в 2005 году и их в качестве студентов 1-го курса в 2006 году – это результаты контрольной группы. Обученность слушателей в 2006 году и их результаты в 2007 году в качестве

студентов – это результаты экспериментальной группы. В качестве сравнения мы взяли именно этот предмет, поскольку и в процессе довузовской подготовки, и в

процессе обучения в институте формой контроля является экзамен, и мы можем более точно определить уровень обученности студентов.

Таблица 1

**Сравнительный анализ обученности слушателей и студентов 1-го курса, окончивших довузовскую подготовку**

Контрольная группа														
Предмет (дисциплина)	Итоги 1-го полугодия		Выпускные испытания		Зимняя сессия			Летняя сессия						
	Л <sub>г</sub>	Л <sub>с</sub>	Л <sub>г</sub>	Л <sub>с</sub>	С-Л <sub>г</sub>	С-Л <sub>сг</sub>	О <sub>п</sub>	С-Л <sub>г</sub>	С-Л <sub>с</sub>	О <sub>п</sub>				
Математика	0,49	0,51	0,64	0,6	0,64	0,5	0,58	0,69	0,63	0,6				
Экспериментальная группа														
Предмет (дисциплина)	Итоги 1-го полугодия			Выпускные испытания			Зимняя сессия				Летняя сессия			
	Л <sub>г</sub>	Л <sub>сг</sub>	Л <sub>с</sub>	Л <sub>г</sub>	Л <sub>сг</sub>	Л <sub>с</sub>	С-Л <sub>г</sub>	С-Л <sub>сг</sub>	С-Л <sub>с</sub>	О <sub>п</sub>	С-Л <sub>г</sub>	С-Л <sub>сг</sub>	С-Л <sub>с</sub>	О <sub>п</sub>
Математика	0,49	0,51	0,5	0,67	0,65	0,61	0,67	0,63	0,52	0,57	0,75	0,68	0,63	0,62

Л<sub>г</sub> – городские слушатели довузовской подготовки, Л<sub>сг</sub> – сельские слушатели, прошедшие довузовскую подготовку в институте, Л<sub>с</sub> – сельские слушатели, прошедшие довузовскую подготовку в сельской школе, С-Л<sub>г</sub> – городские студенты 1 курса, прошедшие довузовскую подготовку, С-Л<sub>сг</sub> – сельские студенты 1 курса, прошедшие довузовскую подготовку в институте, С-Л<sub>с</sub> – сельские студенты 1 курса, прошедшие довузовскую подготовку в сельской школе, О<sub>п</sub> – общий поток студентов 1 курса.

Из таблицы видно, что студенты 1 курса, окончившие центр довузовской подготовки, имеют более высокий коэффициент обученности. Коэффициент обученности мы находили, используя методику В.Симонова. Интересным, на наш взгляд, оказалось то, что обученность сельских слушателей (обучение проходит в базовой школе на селе) по итогам тестирования 1-го семестра выше, чем у городских слушателей, которые проходят обучение в институте, и занятия ведут преподаватели вузов. Объяснением тому является наличие в большей мере собранности и старательности у сельских слушателей, привычная коммуникативная среда, в отличие от городских слушателей, которым приходится общаться с новыми людьми. В результате исследования мы получили, что в экспериментальной группе уровень обученности сельских слушателей, прошедших довузовскую подготовку в институте, не уступал уровню обученности городских слушателей, в то время как этот уровень у сельских слушателей, прошед-

ших довузовскую подготовку в сельской школе, оказался несколько ниже. В любом случае можно судить об эффективности работы довузовской подготовки, поскольку результаты сессий студентов, прошедших довузовскую подготовку, более высокие, чем у студентов, не прошедших ее. Анализ анкетирования, тестирования, наблюдений показал, что студенты, прошедшие довузовскую подготовку, более активные, эмоционально-сдержанные, обладают навыками самостоятельной работы, подготовлены к научно-исследовательской работе. Например, выпускник Центра довузовской подготовки Еремеев Илья, в данное время успевающий студент-отличник, активист, староста группы, и уже имеет свою фирму. В апреле 2008 года он участвовал в Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» в секции «Экономика» и занял первое место.

Для определения доли адаптированных слушателей к условиям вуза мы разрабо-

тали критерии и их показатели: мотивационно-ценностный (показатели: осознание необходимости и возможности усвоения определенных объемов знаний для получения высшего профессионального образования, готовность выполнять требования высшего учебного заведения для получения образования, стремление стать специалистом и построить карьеру, убежденность в правильности профессионального выбора), практико-деятельностный (показатели: сформированность умений и навыков практической деятельности, умения планировать учебную и самостоятельную работу, умения учиться самостоятельно, желание участвовать в общественной жизни учебного заведения), когнитивный (показатели: сформированность знаний по общеобразовательным предметам и умений как основы дальнейшего самосто-

ятельного развития, знания по предметам дополнительного цикла, потребность самообразования), коммуникативный (показатели: сформированность коммуникативной культуры и культуры личностных отношений, удовлетворенность общением с сокурсниками, преподавателями, бесконфликтное поведение), эмоционально-волевой (показатели: устойчивые волевые качества, способность к преодолению трудностей, уровень тревожности). Изменение уровней адаптированности слушателей довузовской подготовки по указанным критериям можно проследить по таблице 2. Однако эта таблица не является последней картиной адаптированности слушателей, так как наши исследования показали, что большая часть слушателей адаптированных с высоким уровнем имеют этот уровень не по всем критериям. К числу адаптированных

Таблица 2

## Изменение уровней адаптированности слушателей довузовской подготовки

Критерии	Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа		
		Городские слушатели	Сельские слушатели, проходившие обучение в сельской школе	Городские слушатели	Сельские слушатели, проходившие обучение в институте	Сельские слушатели, проходившие обучение в сельской школе
Мотивационно-ценностный	Высокий	0,73	0,70	0,83	0,82	0,79
	Средний	0,24	0,24	0,16	0,18	0,18
	Низкий	0,03	0,06	0,01	0	0,03
Практико-деятельностный	Высокий	0,23	0,20	0,3	0,28	0,24
	Средний	0,68	0,69	0,62	0,63	0,66
	Низкий	0,09	0,11	0,08	0,09	0,1
Когнитивный	Высокий	0,20	0,15	0,24	0,22	0,19
	Средний	0,58	0,60	0,61	0,62	0,63
	Низкий	0,22	0,25	0,15	0,16	0,18
Коммуникативный	Высокий	0,50	0,48	0,63	0,57	0,55
	Средний	0,42	0,40	0,32	0,36	0,36
	Низкий	0,08	0,12	0,05	0,07	0,09
Эмоционально-волевой	Высокий	0,25	0,27	0,29	0,34	0,29
	Средний	0,59	0,58	0,6	0,59	0,59
	Низкий	0,16	0,15	0,11	0,07	0,12

слушателей мы относим ту часть, которая по всем трем критериям имеет высокий или средний уровень адаптированности, к числу неадаптированных слушателей – имеющих по трем и более критериям низкий уровень. Нами выявлено, что из общей доли адаптированных слушателей к условиям обучения в институте 0,28 городских и 0,27 сельских слушателей, обучавшихся в институте и 0,2 сельских слушателей, обучавшихся в сельской школе, имеют высокий уровень адаптированности по трем и более критериям (в контрольной группе 0,21 – городских, 0,17 – сельских); 0,64 – 0,68 – 0,61 (в контрольной группе 0,6 – городских, 0,62 – сельских) соответственно имеют средний уровень адаптированности по трем и более критериям. Оставшаяся часть слушателей – 0,08; 0,05; 0,19 (в контрольной группе 0,19 – городских, 0,21 – сельских) – имеют низкий уровень адаптированности (неадаптированные слушатели).

Социально-педагогические условия, которые мы попытались создать сельским слушателям в плане организации довузовской подготовки в воскресные дни, помогли им влиться в вузовскую среду, найти новый круг общения, лучше самоопределились. Таким образом, можно сделать вывод о том, что успешно организованная довузовская подготовка способна «подтянуть»

каждого слушателя до требуемого уровня. Несомненно, нужно стремиться к тому, чтобы уровень развития познавательного и профессионального интереса, уровень общеобразовательных знаний, информационная компетентность учащихся сельских школ не были ниже, чем у учащихся городских школ.

#### Литература

1. Гуров, В.Н. Социальная работа школы с семьей. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 192 с.
2. Гурьянова, М.П. Сельская социальная среда как педагогический фактор: Автореф.... дис. канд. пед. наук. – М., 1994. – 26 с.
3. Михайлова, Э.П. Социальная адаптация сельских школьников к условиям обучения в вузе в процессе довузовской подготовки // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокенетика». – 2008. – № 1. Т.14. – С. 107-111.
4. Рачевский, Е.Л. Единое образовательное пространство: от имитации к действию // Довузовское образование – проблемы и перспективы развития. – М.: Уникум-центр, 1997. – С.63-67.
5. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений // В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.1. – 288 с.

## О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ И ВЛИЯНИИ НА СОЦИУМ

**И.В.Терентьева**

*Ключевые слова:* государственно-общественный подход, управление высшей школой, социальное взаимодействие.

**Д**еятельность вузов и повышение их эффективности становятся важнейшим направлением исследований экономистов, социологов, педагогов и психологов. С учетом того, что общественные и экономические реалии конца прошлого столетия стали серьезным испытанием для

российской высшей школы, работа в вузах будет тем эффективнее развиваться и способствовать совершенствованию образовательного процесса, чем шире будут межвузовские коммуникации, чем скорее будет создано единое научно-образовательное пространство вузов.

Новые условия, в которых приходится действовать вузам, требуют основательно-го пересмотра традиционных схем управления. В связи с этим, одна из основных задач, которая должна быть решена в процессе реформирования российского образования – это выход на новую общественную, социальную парадигму образования, что позволит превратить его в сферу активного приложения общественных сил, в объект социального действия, социального творчества.

Государственно-общественный подход к управлению образованием становится сегодня одной из ведущих тенденций и принципиальным отличием модернизации образования на современном этапе. Его суть состоит в создании реальных условий для сочетания общественных и государственных форм управления образованием на всех уровнях образовательной системы, в оптимальном сочетании государственных и общественных начал в интересах человека, социума и властей.

Действительно, общественная инфраструктура образовательной сферы в настоящее время представлена сетью государственно-общественных и общественных организаций различного уровня и назначения, активно участвующих в решении задач реформирования, развития культурно-просветительных, научных и иных функций. Деятельность этих организаций носит научно-методический и организационно-координационный характер. В нынешних условиях эти функции выходят за дисциплинарные и институциональные рамки и становятся прерогативой значительно более широких социальных групп. Поэтому в последнее время все больше возникает различного рода партнерств, в которых управление напоминает координирование.

Каждый субъект управленческой деятельности и управленческого взаимодействия с партнерами постигает, осознает и обосновывает значимость выявленных проблем и поставленных целей. В соответствии

с этим он ищет и находит приемлемые для себя интерпретации общих целей управления образованием. Это позволяет ему определиться с той ролью, которую он видит для себя в своей управленческой деятельности и в управленческом взаимодействии с партнерами. Речь идет не о выборе им своих функций в управлении образованием. Они, как правило, определяются извне, в том числе и в силу объективных закономерностей. Видение своей роли в управлении образованием означает внутреннюю готовность каждого участника образования к управленческой деятельности и к управленческому взаимодействию с партнерами в тех или иных аспектах.

На всех этапах совместная деятельность может быть реализована в различных формах, главное, чтобы в их основе лежали принципы социального партнерства, сотрудничества, позитивных государственно-общественных отношений. Подчеркнем, что в реальной практике могут быть применены варианты использования части данного алгоритма, в зависимости от конкретной ситуации и позиций, участвующих в ней субъектов. Поэтому в контексте обозначенной проблемы управление можно рассматривать как модель коллективной деятельности, включающей в себя анализ, прогноз, принятие решения и выполнение данного решения.

В сложившихся условиях повышается значимость совместной работы вузов, их взаимодействия в деле сохранения традиций отечественной высшей школы, формирования общественного мнения и государственной политики в области образования, распространения положительного опыта.

Рассмотрим влияние на социум таких форм государственно-общественного управления высшей школой, как Совет ректоров вузов, Ассоциация негосударственных вузов Республики Татарстан, Ассоциации «Казанский университетский образовательный округ».

Так, Совет ректоров вузов республики является одновременно государственно-об-

щественным органом управления высшим и послевузовским профессиональным образованием и отделением Российского Союза ректоров, представляющим собой важное звено организации сотрудничества вузов, координации их усилий и взаимодействия.

Следует отметить, что образовательные учреждения Татарстана ведут вузовскую и послевузовскую подготовку специалистов по специальностям и направлениям высшего и профессионального образования по различным формам обучения: очное, очно-заочное (вечернее), заочное. В них обучаются около 167 тысяч человек, работают 8693 преподавателя, среди которых 1062 доктора наук, 923 профессора и 4187 кандидатов наук, 2690 доцентов.

Для выполнения возложенных на Совет задач он образует комиссии по основным направлениям деятельности, научно-методические советы преподавателей однородных и родственных кафедр. Их состав, функции и порядок деятельности определяются Советом ректоров. При Совете ректоров, например, действует Координационный совет по воспитательной работе. Актуальным и востребованным оказалось образование Межвузовского Совета по вопросам реализации законодательства о языках, направленного на развитие системы подготовки на двуязычной и поликультурной основе специалистов различного профиля в высших учебных заведениях Республики Татарстан. Это постоянно действующий совещательно-консультативный орган при Совете ректоров вузов республики.

Сегодня вузы берут на себя весомую долю ответственности за профессиональную и социальную адаптацию своих выпускников. Опыт такой есть у Казанского университета, где в 2003-м году создан Центр содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников КГУ; ныне он получил статус регионального Центра. По сложившемуся опыту можно утверждать, что неплохо реализуется программа трудоустройства и социальной адаптации выпуск-

ников вузов в масштабе всего региона.

В этой связи Совет ректоров вузов, прежде всего, ставит своей целью вооружить преподавательский корпус конкретной информацией о состоянии современного студенчества, его ценностных ориентациях и жизненных планах. Исходя из того, что студенческий образ жизни – это совокупность основных способов жизнедеятельности студентов, где происходят процессы формирования социально-профессиональных и гражданских качеств личности специалиста, анализируются тенденции и общественно-политические проблемы современного студенчества. Результаты исследования и его выводы служат научной основой для выработки продуманной системы воспитательной работы в вузах и их сотрудничества и взаимодействия в этом плане.

Одним из наиболее сложных участков работы вуза и, соответственно, Совета ректоров выступает социальная сфера деятельности сотрудников, аспирантов и студентов. Из всей ее многоаспектности Совет ректоров особо выделяет вопросы социальной поддержки наиболее нуждающихся категорий сотрудников и студентов, выработке положений об адресной помощи им, организации отдыха и медицинского обслуживания.

Совершенно очевидно, что все это требует сотрудничества, координации действий, тесных контактов. Этому способствует подготовка и подписание различных соглашений. Например, подписаны соглашения Совета ректоров вузов с Министерством внутренних дел, Министерством образования и науки, Министерством по делам молодежи, спорту и туризму Республики Татарстан, Татарстанским отделением Пенсионного фонда Российской Федерации.

Достаточно эффективными являются совместные обсуждения актуальных республиканских социально-экономических проблем. Так, совместно с Министерством труда и занятости РТ обсуждалась проблема обеспеченности выпускников вузов работой, а также вопросы подготовки спе-

циалистов, нехватка которых ощущается на республиканском рынке труда. Результативным оказалось участие первого заместителя премьер-министра и министра образования и науки Республики Татарстан при обсуждении вопросов формирования образовательных кластеров и создания автономных учреждений в сфере образования. Информация о выработке концепции системы профессионального образования и подготовке соглашений об образовательных кластерах между отраслевыми министерствами и бизнес-сообществом республики стала для участников заседания существенной и важной. Совет ректоров вузов Республики Татарстан взял на себя роль координатора инновационной деятельности образовательных учреждений и инициировал формирование мощного научно-образовательного кластера «Высокие технологии и информатизация».

С другой стороны, успех реагирования образовательной системы общества на изменяющиеся потребности внешней среды напрямую обусловлен эффективностью выстраивания межкорпоративных вузовских коммуникаций. Примером тому может служить Ассоциация негосударственных вузов. Негосударственные вузы, а их в республике 25 и 12 филиалов, в которых обучается 57 720 студентов, представляются как вполне самостоятельная подсистема и органическая часть целостного образовательного и социокультурного пространства. При планировании деятельности Ассоциация базируется на всех аспектах вузовских коммуникаций и учитывает специфику воздействия, как на образовательный процесс, так и на взаимосвязи с рынком труда.

Безусловно, в условиях жесткой конкуренции на рынке труда и на рынке образовательных услуг в сфере подготовки высококвалифицированных востребованных специалистов, негосударственным вузам, имеющим свою специфику, целесообразно акцентировать внимание на исследованиях и создании гибкого механизма самозащи-

ты во внешней среде.

В этой связи и с целью повышения эффективности участия каждого вуза – члена Ассоциации негосударственных вузов в процессе планирования ее деятельности и в целом управления развитием регулярно проводятся исследования, в частности, методом экспертного опроса большинства участников. Например, итоги последнего опроса, в котором приняло участие 22 эксперта, выделили, прежде всего, следующие наиболее актуальные проблемы: создание единой системы мониторинга и оценки качества образования в вузе, межвузовской кафедры или межвузовского семинара по проблемам методологии междисциплинарных научных исследований. А также вносились предложения по развитию механизма совместного финансирования инновационных научных проектов.

Немалое значение эксперты отводят и перспективным задачам. Среди них: создание основы для развития технопарковой зоны для внедрения научных проектов и разработок, расширение возможностей создания научных школ, образовательных центров. Особо участники Ассоциации подчеркивают поддержку молодых ученых, преподавателей, талантливых студентов путем формирования фонда.

Регулярно оценивается и степень эффективности управления Ассоциацией негосударственных вузов с позиции участия каждого ее члена в управленческом процессе. При этом большинство экспертов отмечают, что участие каждого вуза-члена Ассоциации осуществляется пока недостаточно эффективно: 67% ответивших указывают, что в деятельности Ассоциации активно участвуют только некоторые ее вузы, еще 17% затруднились ответить.

В плане совершенствования включенности каждого члена Ассоциации в процесс ее деятельности, эксперты предлагают эффективнее построить систему взаимодействия вузов (33%), обобщать опыт работы каждого вуза в различных сферах его деятельности (33%), создать тематические

секции по определенным направлениям работы Ассоциации (17%), развивать совместные теоретические и прикладные исследования (17%). Разумеется, все это станет возможным при формировании стабильной ценностной системы – открытой, вариативной, диалогичной, толерантной.

В обществе каждое высшее учебное заведение имеет свое влияние, определяемое его интеллектуальным, научным, культурным и административным потенциалом. Наибольшим влиянием, в силу своего потенциала, положения в системе расселения, обладают классические университеты. Они практически всегда формировались в уникальной среде, в условиях концентрации материальных, интеллектуальных и культурных ресурсов, интенсивных международных обменов и связей. К таким учреждениям можно отнести и Казанский государственный университет, расположенный в крупном мегаполисе с большой концентрацией научных учреждений и различных предприятий. Примечательно, что именно на его базе четыре года назад была создана Ассоциация «Казанский университетский образовательный округ». В состав новой структуры вошло более 50 образовательных учреждений разных уровней и типов и иных организаций. Это школы, гимназии, лицеи, колледжи, государственные и негосударственные вузы. В него также входят два министерства Республики Татарстан (образования и науки, экологии и природных ресурсов), Национальный музей, журнал «Казань» и другие.

Практика убедительно доказывает, что создание университетских образовательных округов и университетских комплексов – веление времени. Ибо это стремление с помощью университетов поднять уровень образования во всех его звеньях, вовлечь высшие учебные заведения в решение крупных научно-технических проблем, разработку инновационных технологий.

Главное, что работа эта востребована. Идти по пути целенаправленного и программируемого развития субъектов, вхо-

дящих в Округ, способствуют выпуск его печатного органа – газеты «Информационный вестник», модернизация Интернет-сайта округа, организуемые семинары, лектории и многие другие акции и мероприятия. Так, в целях обеспечения тесного взаимодействия вузов и школ, республиканских и муниципальных органов образования и эффективной адаптации к новым условиям в сфере образования, начал свою работу в прошлом году постоянно-действующий консультативный стол «Школа – Вуз: возможности сотрудничества». За это время удалось коллегиально обсудить, с участием университетских профессоров, такие вопросы, как: «Интернет-тестирование в условиях введения ЕГЭ: опыт и перспектива», «Новые коммуникативные технологии в образовании», «Проблемы социализации одаренных школьников в условиях столичного пространства», «Компетентностный подход в образовании», «Многокритериальные оценки в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» как средство достижения качества образования». На его заседаниях разрабатываются совместные планы по реализации тех или иных проектов или программ, включая и эксперименты. Такое общение помогает определить пути эффективного совместного сотрудничества.

Компетентному обсуждению на заседаниях способствуют и итоги предварительных опросов. Так, к последнему заседанию было опрошено 350 учащихся, 170 представителей родительской общественности и 75 учителей. На вопрос, стал ли национальный проект импульсом реформ, положительно ответило 82% опрошенных, не согласилось с этим мнением 14% респондентов, и 5% затруднились ответить. Социологическая статистика свидетельствует о том, что на территории республики о проекте знал каждый второй ученик и каждый четвертый родитель. А на вопрос об улучшении качества жизни учителей в рамках реализации Приоритетного национального проекта «Образование» утвер-

дительно ответил каждый второй ученик, каждый второй родитель и лишь каждый четвертый учитель.

По праву можно утверждать, что сама высшая школа, как и связанные с ней государственно-общественные структуры, существенно влияют на регион. Совместно они повышают занятость или даже вызывают миграцию в регион, способствуют экономическому развитию путем обмена технологиями или нетехнической поддержкой (например, правовая экспертиза), обеспечивают внутренние инвестиции в обучение и научно-исследовательские услуги, оказывают позитивное влияние в целом на социальную и общественную среду. При этом государственно-общественный подход к управлению образованием определяет четкие функциональные компетенции каждого социального института как субъекта образовательной политики. Существенными становятся и социальные ожидания, без чего невозможна обоснованная мотивация полноценного социального участия всех институтов общества и государства в едином российском образовательном пространстве.

Таким образом, совместная деятельность высшей школы и государственно-общественных структур создает интел-

лектуальную своеобразную площадку для выработки принципиальных подходов научно-образовательного сообщества республики к вопросу о реальной переориентации вузовской науки и педагогики на решение экономических и социальных задач региона, осуществляется обмен опытом, выявляются сложности и препятствия, намечаются пути их преодоления.

### Литература

1. *Борисов А.Ф.* Управление в социальной сфере: ключевые особенности // Социальное управление и планирование: сб. статей / под ред. Л.Т. Волчковой. – СПб., 2004. – С.26-29.
2. *Коган Л.Н.* Образование как общественная потребность // Проблемы социологического изучения потребностей в образовании. – М., 1981. – С.12.
3. *Наумченко И.Л.* От концепции регионального учебного округа к практическим делам // Регионоведение. – 1997. – № 4.
4. Организационное управление: учебное пособие для ВУЗов / под ред. П.И.Архиповой. – М.: Изд-во «Приор», 1998. – 448 с.
5. *Худоминский П.В.* Государственно-общественная система управления народным образованием. – М., 1991.
6. *Филиппов В.М.* Образование, XXI век: взгляд в будущее / В.М. Филиппов // Россия – XXI век: Вторая Всерос. науч. конф. – М. ■

## ВОСПИТАНИЕ И ГАРМОНИЗАЦИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОВОЛЖЬЯ

**А.Ф.Большова**

*Ключевые слова:* гармонизация межнациональных отношений, народные традиции, система воспитания, технологии обучения.

**Р**оссийская Федерация – одно из крупнейших в мире многонациональных государств, где проживает более ста народов, каждый из которых обладает уникальными особенностями материальной и духовной культуры.

С конца XX и начала XXI века возросло стремление к защите и возрождению этнических ценностей: языка, культуры, традиций, обычаев; в политике образования определились новые технологии обучения и воспитания молодого поколения на наци-

ональных, межнациональных, общечеловеческих ценностях. Ученые сегодня не могут оставить без внимания слова Президента РФ В.В.Путина, сказанные им в Чебоксарах в феврале 2004 года: «Представители самых разных этносов в России ощущают действительно себя единым народом, используют все свое богатство, культуру, культурное своеобразие в интересах всего общества и всего государства», и не только это. В.В.Путин с волнением слушал чувашскую речь, чувашские песни и сказал: «До чего же красив, музыкален, мелодичен чувашский язык! С удовольствием взялся бы за его изучение» [5]. Нигде, ни разу он не делал таких признаний. Да и не кокетство это: ему относительно легко даются языки; так, например, он как родным, русским, владеет немецким.

В совместном труде в стране родились гармонические отношения между группами, нациями и национальностями – отношения дружбы и сотрудничества. Всемирная история еще никогда не видела во взаимоотношениях десятков наций и народностей столь нерушимого единства интересов и целей, воли и действий, такого духовного родства, доверия и взаимной заботы, какие постоянно проявляются в нашем государстве. Историческая общность людей и народов, как отметил В.В.Путин в своей речи в г.Чебоксары, не означает, что у нас уже исчезают национальные различия. Все нации и народности, населяющие Российскую Федерацию, сохраняют свои особенности, черты национального характера, язык, свои лучшие традиции. Они располагают всеми возможностями добиться еще большего расцвета своей национальной культуры. «Люди стали более открытыми. Они не стесняются заявить свою этническую и религиозную, культурную принадлежность. Опыт, который мы видим в ЧР, конечно, может и должен и будет востребован» [5]. Поэтому по межнациональному воспитанию необходимо использовать боевые и трудовые традиции народов всех республик страны, шире

показывать, что дальнейшее развитие межнациональных отношений, укрепление дружбы народов, процессы расцвета и сближения наций благотворно влияют на все сферы жизни общества – экономику и политику, идеологию и мораль, культуру и быт. Главное, всемерно укреплять в массах сознание принадлежности к единой Родине, к семье народов России.

В сознании и поведении у некоторых людей еще сохранились национальные предрассудки и остатки былой национальной розни. Это та область, где сопротивление социальному прогрессу может быть наиболее деятельным и упорным, ожесточенным и изворотливым. Национальное недоверие, складывавшееся веками, часто держится крайне прочно. Сущность проблемы состоит в том, что мы оказались бы идеалистами, оторванными от жизни, если бы совершенно отрицали сохранение в сознании у части населения отдельных пережитков. В современных условиях были, есть и могут еще иметь место конфликты этнического порядка между отдельными людьми и народами на национальной почве. Носителями национальных пережитков как будто должны бы являться люди старшего возраста, но в действительности же особенно агрессивной является молодежь (скинхеды, например, нередко себя ведут как фашиствующие молодчики).

Террористические акты в мире и нашей стране (11 сентября в США, 1 сентября в Беслане и др.) еще раз убедительно доказывают, какое важное значение в условиях современной действительности приобретают традиции дружбы народов в сфере воспитания подрастающих поколений. Поэтому национальное воспитание должно стать одной из центральных задач хозяйственных, культурных, общественных организаций всех наших народов в центре и на местах, в каждой республике, крае, области, в каждом коллективе. Оно является обязательным и для всех школьно-педагогических коллективов.

Педагогические аспекты единства и духовного родства, сотрудничества народов как раз и составляют тот обширный фактический и теоретический материал, необходимый в воспитании подрастающих поколений. « В современных условиях, – пишет проф. Г.Н.Волков, – воспитание, не ставящее своей главной целью сплочение подрастающего поколения, не выполняет ни одной из своих функций – ни педагогической, ни экономической, ни политической» [3, с.17].

Учителя, организуя воспитательную работу с учащимися национальных школ, не могут не учитывать традиции, обычаи этих народов, ибо человек растет, развивается в определенной социально-общественной среде, и весь уклад жизни и обычаи складываются с малых лет, влияя на формирование нравственно-политического облика воспитанников. «Школьная практика неизбежно несет в себе отражение национальных особенностей. Каждая нация имеет своих мыслителей, литераторов, свой опыт практической педагогики, опыт школ, справедливо отмечают многие ученые» [6, с.26-35].

Благодаря прогрессивным традициям подрастающим поколениям прививается все лучшее, что было создано старшими поколениями. Недаром сохранение традиций, умение их использовать считается полезным делом, делом реализации принципов этнопедагогических традиций народов нашей страны.

Школы Поволжья, как высшая, так и общеобразовательная, остаются гарантом от духовного одичания. Школа, образование, воспитание – первичны; экономика, политика, материальная жизнь людей – следствие первого. Через развитие человеческих качеств и человеческих способностей можно добиться изменения вектора воспитания, его содержания и результатов.

Знакомство с любым из народов может быть успешным только при условии изучения его системы воспитания и традиций. В

этом смысле учение К.Д.Ушинского о национальном русском, германском, швейцарском, американском и т.д. воспитании является выдающимся вкладом отечественной педагогики в мировую [7]. Национальное своеобразие воспитания не помеха прогрессу человечества, а богатство его. Без национальности человечество было бы мировым логическим абстрактом, словом без содержания, звуком без значения. Оно не противоречит единству всех наций, ибо в прогрессивных национальных, духовных традициях есть гуманные национальные и общечеловеческие элементы, что можно доказать на многочисленных фактах истории, литературы, философии. Глубоко прав Н.А.Бердяев, полагавший, что национальный человек больше, чем просто человек, ибо в первом есть, кроме общечеловеческих, и индивидуально-национальные [2].

При игнорировании национальных духовных традиций происходит нравственное и духовное оскудение личности. Человек, оторванный от родных корней, теряет многие духовные и нравственные качества, и воспитание нельзя понимать иначе, как сочетание национального и межнационального, общечеловеческого. Традиции в воспитании предполагают изучение как общего в историко-педагогической культуре народов, так и национально-особенного в воспитании. Для чего нужно исследовать, изучать, отыскать национально-особенное, национально-специфическое. В республиках Поволжья проблемы традиций в воспитании исследованы в различных аспектах: историческом – И.Д.Ворониным, В.Д.Димитреевым, В.Ф.Каховским, А.П.Смирновым, А.Х.Халиковым, в этнографическом – Е.П.Бусыгиным, Н.И.Воробьевым, П.В.Денисовым, С.А.Токаревым, в философско-социологическом – А.И.Петрухиным, М.Х.Халмухамедовым, Г.Д.Петровой, К.Ф.Фасеевым, по литературным связям – литературоведами Кимом Васиным, Е.В.Владимировым, политическом – В.Н.Любимовым и Б.Х.Юлдашбаевым, лингвистический ас-

пект в плане дву- и многоязычия исследован В.Г.Егоровым, М.М.Михайловым, М.Р.Федотовым и др.

Однако педагогический аспект проблемы до настоящего времени оставался вне поля зрения исследователей, между тем каждый народ имеет свою историю воспитания подрастающего поколения, свой опыт практической педагогики в деле привития молодежи идей дружбы между людьми и народами.

Традиции дружбы народов Поволжья и их значение в национальном и межнациональном воспитании школьников и молодежи освещаются в ряде трудов проф. Г.Н.Волкова, Т.Н.Петровой, Н.Г.Краснова, З.Г.Нигматова, Е.В.Васильева, Ф.Ф.Исламова. Отдельные аспекты межнационального воспитания учащихся на традициях дружбы народов Поволжья содержатся и в других исследованиях по педагогике, написанных З.С.Ахмеровым, Я.И.Ханбиковым, Д.Е.Егоровым, В.А.Ивановым и др. Особенно много внимания этой проблеме уделяла Н.К.Крупская после поездки по Волге на пароходе «Красная звезда» [4].

Анализ литературы и практической деятельности школ позволил установить, что подлинно духовно-гуманистические воспитательные традиции еще не стали нормой жизни в школе по ряду причин: это накопление негативных эмоций по отношению к другим народам, несформированность или утрата духовно-нравственных принципов и норм этики, повышенная внушаемость, снижение общей культуры общения и др.

Следует помочь образовательным учреждениям и учащейся молодежи усвоить диалектику национальных и межнациональных воспитательных традиций. Например: «Язык каждого народа велик», «Язык матери – язык для души и сердца», «У каждого народа есть язык – это богатство», «Этем этеме эмел» («Человек человеку лекарство»), «Нет языка – нет народа».

В ряде школ и вузов существует недооценка работы по воспитанию молодежи

в духе дружбы народов: национальное и межнациональное воспитание учащейся молодежи не осуществляется с учетом той реальной действительности, в условиях которой воспитывается школьник или студент, не учитываются национальные, исторические, культурные и другие особенности различных наций и народностей. Решая воспитывать в учащейся молодежи межнациональную дружбу, мы должны, прежде всего, знакомиться, как советовала Н.К.Крупская, с историей дружбы между народами, что может раскрыть перед нами совершенно новые подходы к национальному и межнациональному воспитанию учащейся молодежи [4].

Воспитание глубоких чувств международной солидарности в педагогическом отношении задача весьма сложная. Как показывает опыт лучших школ, для ее решения необходимо начать с более близких, знакомых для детей и молодежи задач. Такой задачей в условиях Поволжья является воспитание чувства дружбы между народами, проживающими в своей и соседних республиках, между народами нашей Родины. И отсюда «надо перекинуть мост к воспитанию в мировом масштабе». Н.К.Крупская подчеркивала, что «в наших школах мы учим детей уважать чужую национальность, мы учим детей, что трудящиеся всего мира – братья, борющиеся за великое будущее» [4, с.69].

Работу учителя школы по национальному и межнациональному воспитанию, как я полагаю, можно вести по следующим основным направлениям:

- укрепление и развитие дружбы школьников разных национальностей внутри класса, школы, в родной республике;
- воспитание учащихся на традициях дружбы соседних народов;
- закрепление и развитие дружбы детей разных национальностей всей страны в целом;
- воспитание межнациональной дружбы народов других стран;
- воспитание учащихся в духе дружбы и

солидарности с народами и людьми.

Основная задача школы в реализации Закона Чувашской Республики «О языках народов Чувашской Республики» не только научить детей говорить, читать, писать по-чувашски, но и приобщить их к культурным, духовным ценностям чувашского народа. Мы должны сформировать человека, освоившего не только 2-3 языка, но и 2-3 культуры, чтобы выпускники чувствовали себя комфортно и полноценно и в Чувашии, и в России, и за рубежом. Аналогичны Законы о языках в Татарстане, Марий Эл, Мордовии и в других республиках Поволжья и Урала.

Одним из основных путей решения этой задачи является формирование доброжелательного отношения к языку и традициям другого народа. Образование должно быть организовано таким образом, чтобы учащиеся сами были заинтересованы в изучении языка и культуры соседствующего с ним народа.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста проявляют восторг и радость, когда слышат слова, как звучит тот или иной предмет их обихода на другом языке, с удовольствием заучивают предложения, высказывания в рифмованной форме, у них проявляется интерес к другой народной культуре.

Задача учителей – сохранить этот интерес и повысить мотивацию изучения чувашского языка в средних и старших классах. Прежде всего, надо представлять учащимся такую информацию на чувашском языке, которая необходима им в реальной жизни и интересна в познавательном плане (кулинарные рецепты, инструкции по использованию бытовой аппаратуры, тексты песен и т.д.). К сожалению, содержание учебников по чувашскому языку не всегда соответствует интересам современного подростка. Поэтому учитель должен самостоятельно подбирать дополнительный материал из прессы, телепередач, из тех областей, которые действительно интересуют учащихся и использовать современные приемы в подаче материала, т.е. все зависит от твор-

чества самого учителя.

Организованное таким образом обучение поможет формировать у школьников положительное отношение к чувашскому языку, культуре народа, говорящего на этом языке, понимание важности изучения чувашского языка и потребности овладеть им, как средством общения в условиях совместного проживания. Полагаю, сказанное необходимо и для татарского, марийского, мордовского и других педагогов.

Совместно с изучением родного языка необходимо непосредственное изучение национальной культуры. Национальная культура несет в себе огромный этнопедагогический потенциал, который еще не в полной мере реализуется в учебно-воспитательной работе школы. Каждая национальная культура – неотъемлемая часть мировой культуры. Чем ближе мы к национальному, тем точнее попадаем в общечеловеческое. В любой народной педагогике концентрированно представлены общечеловеческие ценности. Пробуждая интерес детей к своему языку, культуре, обычаям, уважение к своей нации, мы учим уважать их национальные чувства других.

Изучать историю и быт своего народа ради того, чтобы ценить творчество человека, обряды и верования – таков завидный удел и, одновременно, долг каждого учителя.

Ученики знакомятся как с чувашской, так и с русской народной культурой, фольклором, но целый пласт народной культуры, имеющий огромное значение в воспитании учащихся, остается за рамками учебных программ. Поэтому большая часть этой работы приходится на выполнение во внеучебной, внеклассной работе.

Если люди с уважением относятся к своим национальным традициям и гордятся своими национальными достижениями, национальной культурой, то они с уважением будут относиться к другим народам, их истории, национальным достижениям соседних народов, населяющих каждый от-

дельно взятый регион.

Национальные чувства уязвимы, поэтому в целях предотвращения бестактных поступков и обид на национальной почве нужно формировать общекультурные чувства межличностного доверия, лояльность, уважение к культуре соседнего народа.

Источником национального согласия является взаимопонимание, которое тем глубже, чем лучше народы знают друг друга. И наша задача – через изучение языка, истории, культуры народов содействовать их духовному сближению.

В современном обществе очень много зла и главная проблема в нашем обществе, нашей школе: как создать необходимые условия для формирования у учащихся лучших гуманистических чувств, качеств в сфере межличностных и межнациональных отношений, чтобы каждая личность познала себя не только как человек, но и усваивала истинное человеческое отношение ко всем другим, несмотря на то, к представителям каких народов они относятся.

Гармонизация межнациональных отношений предполагает воспитание детей в духе гуманизма, что означает воспитание в духе человечности, воспитание чуткого, внимательного и заботливого отношения к каждой личности и каждому народу.

Великий критик и мыслитель В.Г.Белинский подчеркивал, что в деле воспитания детей и молодежи орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью – человечность [1, с.83-84]. Педагогика любви и есть великая педагогика гуманизма.

Гуманность дает точку отсчета. С точки зрения добра и зла люди оценивают происходящее вокруг и с ними самими. Отношение к другим людям и народам, человечность выражается, прежде всего, в сочувствии, сострадании и еще во множестве «Со». Человечность и бесчеловечность, гуманность и антигуманность – это, безусловно, вопросы в понятии добра и зла, однако между эпохами понимание их так велико, что в них выражаются всего лишь мнения людей

– сегодня так, завтра, может быть иначе, поэтому, в национальном и межнациональном воспитании учащихся самое главное – формирование гуманистических взглядов, убеждений, чувств, поведения, единства слова и дела. Надо не просто знать, что гуманно и что антигуманно, а действовать человечно для человека, во имя будущего нашей Отчизны, во имя дела родного и других народов страны, презирать зло, мерзость, бороться за торжество добра.

В системе воспитания, на мой взгляд, должны идти рядом два взаимосвязанных и взаимообусловленных естественных принципа:

– воспитание и обучение в жизни через жизнь для жизни;

– воспитание и обучение гуманности (человечности) через гуманизм (человека) для гуманности (человека).

В современных социально-педагогических условиях в нашей стране, безусловно, следует повысить социальную роль учителя, как воспитателя, призванного формировать мировоззрение гражданина многонационального государства. Все это, в свою очередь, вызывает изменения в вопросах высокой теоретической и практической подготовки учителя к гармонизации межнациональных отношений.

Если приглядеться к системе воспитания передовых учителей и педагогических коллективов, то легко можно заметить, как названные принципы осуществляются в учебно-воспитательном процессе. С начальной школы опытные учителя стремятся привить воспитанникам, что гуманность – это черта личности, ее способность сочувствовать, выразить участие в горе и беде, способность поддержать, вступить за человека. В то же время они усваивают, что человечность – это черты личности бороться за лучшее в человеке, вести борьбу против попыток унижения личного и национального достоинства человека.

Перед всей нашей общественностью стоит задача, а перед учителями, в первую очередь, чтобы человек чувствовал,

что негуманный поступок унижает его, роняет в своих собственных глазах, когда выполнение человеческих требований становится требованием собственной совести, голосом чести и человечности, когда правильное, гуманное поведение становится привычным, когда человек действительно гуманистически воспитан.

Лучшей проверкой человечности является, как говорил Макаренко, «поступок по сердцу» в отличие от поступка на показ. Очень трудно поступить правильно тогда, когда никто не видит, никто не слышит, не увидит, не услышит, никогда не узнает, и надо – жить правильно для себя, для правды, для своего долга перед собой, поэтому – воспитание в человеке человечности в настоящее время – актуальнейшая из задач гармонизации межличностных отношений,

включая и межнациональные.

#### Литература

1. *Белинский В.Г.* О детских книгах. Полное собрание сочинений / В.Г. Белинский. – М., 1964. – Т.4.
2. *Бердяев Н.А.* Судьба человека в современном мире: статьи, письма / Н.А. Бердяев // Новый мир. – 1990. – № 1.
3. *Волков Г.Н.* Проблема взаимодействия национального и интернационального в воспитании. Интернациональное воспитание молодежи / Г.Н. Волков. – Орджоникидзе, 1973.
4. *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения / Н.К. Крупская. – М.: Педагогика, 1978. – Т.1.
5. Советская Чувашия – 2004. – № 08/02.
6. *Столетов В.Н.* Некоторые проблемы развития педагогической науки / В.Н. Столетов // Советская педагогика. – 1972. – № 12.
7. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М.-Л., 1948. – Т.2.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

---

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИГРОВОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА УВЛЕЧЕННОСТИ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

**С.К.Рыженко**

*Ключевые слова:* игровая компьютерная деятельность, игровая мотивация, увлечённость, игровая компьютерная зависимость.

**К**аждый день миллионы подростков во всём мире садятся за персональные компьютеры и проводят за игрой значительную часть своего времени. Для них игровая компьютерная деятельность стала одним из наиболее распространённых способов проведения досуга, и, следовательно, существует ряд осознанных или неосознанных мотивов, побуждающих подростков к игровой активности. *Под игровой мотивацией мы понимаем совокупность мотивов, как причин психологического характера, объясняющих увлечённость подростка игровой компьютерной деятельностью, начало игрового поведения, его направленность и активность.* Ясная формулировка и дифференциация мотивов, связанных с удовлетворением потребностей в сфере игровой компьютерной деятельности, позволит расширить понимание как позитивных, так и негативных психологических аспектов игровой компьютерной деятельности подростков. Изучение игровой мотивации также обеспечит базу для дальнейшего изучения проблемы формирования игровой компьютерной зависимости личности, понимаемой как стремление уйти от реальности окружающего мира путём погружения в мир виртуальной реальности, идентификации с персонажем компьютерной игры, и, соответственно, ростом дезадаптации в реальном мире.

Изучая психологические аспекты игровой компьютерной деятельности, отечественные и зарубежные исследователи,

так или иначе, затрагивали в своих исследованиях проблему игровой мотивации. Несколько функций компьютерной игры, отражающих разные потребности человека – самоиспытание, психотренинг, социальная адаптация, потребность в отдыхе выделил А.Шмелев [5]. Исследование мотивационной сферы пользователей в возрасте 18-25 лет по четырем критериям (фантазия, любопытство, сложность задачи и взаимодействие) провёл Д.Майерс [5]. В результате им были выделены три мотивационных фактора, объясняющие потребности, лежащие в основе игры: игра как «достижение», игра как «социальная активность» и игра как «медитация».

Исследование Ю.Фомичевой, А.Шмелёва, И.Бурмистрова [4] взрослых с различной степенью увлечения игровой компьютерной деятельностью, показало, что с повышением опыта в игре происходит большая дифференциация мотивов. Были обнаружены корреляционные связи между различными мотивационными факторами. Мотивация познания обнаружила положительную связь с мотивацией саморазвития и отрицательную связь с показателями мотивации конформизма, «ухода от социума», власти, гедонизма, достижения и предпочтения компьютера. Мотивация конформизма достаточно сильна у игроков независимо от опыта, но в тоже время с нарастанием опыта появляются и другие мотивы, которые уравнивают мотив конформизма; авторы также предположи-

ли, что мотив конформизма в наименьшей степени осознаваем. Мотив предпочтения компьютера другим видам развлечений с ростом опытности игрока отступает на второй план, а на смену ему приходят углублённые стремления в игре – мотив саморазвития и самосовершенствования. В то же время появляется потребность отвлечься от повседневных бытовых и социальных проблем в процессе игры, т.е. мотив «ухода от социума», который выполняет функцию компенсации социальных и внутренних противоречий, усиливается у взрослых игроков с повышением опытности.

Рост увлечения компьютерными играми происходит у подростков в период от 5-го до 7-го класса, что связано как с личностными изменениями у подростков, так и социальными, как подчёркивает Е.Репринцева [3]. Автор считает, что высокий уровень конфликтности в подростковой среде и дистанцирование родителей от проблем детей являются внешними стимулами, которые усиливают у подростка мотивацию ухода от реальности и стремление к самореализации в компьютерной игровой деятельности.

На стремление личности к самореализации, как на ведущий мотив игровой компьютерной деятельности, указывает М.Иванов [2]. В игре подросток направлен на развитие функций своего «Я» и самореализацию, но в процессе образования игровой компьютерной зависимости формируется идеализированное «виртуальное Я», растёт дезадаптация в окружающем реальном мире, а также образуется внутренний конфликт вследствие дезинтеграции частей Эго.

В результате исследования 3000 игроков MMORPG игр (широкомасштабные непрерывные сетевые игры с большим количеством игроков в режиме он-лайн), проведённом в США [7], было выделено три основных компонента игровой мотивации: компонент достижения, социальный компонент и иммерсионный компонент. Компонент достижения включил в себя

желание быстрого продвижения в игре, достижения власти, приобретение символов богатства и статуса. Социальный компонент включил в себя желание формировать долгосрочные отношения с другими игроками, получение удовлетворения от взаимопомощи и взаимодействия в группе, удовольствие от работы в команде. Составляющими иммерсионного компонента стали удовольствие от обнаружения, открытия чего-то нового, создания персонажа с собственной историей. По данным исследования, игроки с ведущим иммерсионным компонентом мотивации чаще используют бегство в виртуальный мир для ухода от проблем реального мира. Найденные компоненты мотивации не имеют прямой связи между собой и не подавляют друг друга. У одного игрока могут быть одинаково сильно выражены как два, так и три компонента мотивации, у другого же могут быть слабо выражены все компоненты и т.д.

В исследовании компьютерной игровой зависимости подростков, проведённом в Тайване в 2004 году [6] среди факторов, являющихся детерминантами развития игровой компьютерной зависимости подростков, названы стремление к острым ощущениям и отсутствие занятости. Стремление к острым ощущениям в данном случае определяется авторами как личностная предрасположенность и характеризует определённый тип личности, ищущей приключения, стремящейся к новым впечатлениям и к ярким переживаниям.

С целью изучения психологических особенностей игровой компьютерной деятельности, в том числе и игровой мотивации, нами было проведено двухэтапное анкетирование 216 младших подростков (94 девочки и 122 мальчика) в возрасте 11-12 лет, имеющих дома компьютер и играющих в компьютерные игры. На первом этапе было проведено первичное анкетирование с преобладанием открытых вопросов. В результате проведённого контент-анализа ответов участников исследования на вопрос: «Почему ты играешь в компьютерные

игры?» было выделено четыре основных мотива игровой компьютерной деятельности младших подростков: эскапизм, конформизм, предпочтение компьютера, гедонизм. Далее было проведено повторное анкетирование, где предлагались четыре варианта ответа, отражающие ключевые выражения каждого мотива и открытая графа «Другое...», предоставляющая возможность наиболее полно выяснить индивидуальную точку зрения респондента. Анализ собранного материала подтвердил существование в среде играющих подростков четырёх основных мотивов. Ключевые

слова и выражения, как психологические компоненты, отражающие существенные признаки каждого мотива представлены в таблице 1. Количественное распределение мотивов в исследуемой группе выглядит следующим образом: эскапизм – 31% респондентов, конформизм – 5% респондентов, предпочтение компьютера – 31% респондентов и гедонизм – 33% респондентов. Рассмотрим подробнее психологическое содержание каждого мотива и его взаимосвязь с другими психологическими аспектами игровой компьютерной деятельности.

Таблица 1

Психологические компоненты основных игровых мотивов

Эскапизм	Конформизм	Предпочтение компьютера	Гедонизм
Отвлечься от проблем, забыть обо всём, не думать о неприятностях, расслабиться после школы	Все играют, больше не о чем говорить с друзьями, заработать авторитет среди сверстников	Больше нечего делать, нечем заняться, нет других развлечений	Острые ощущения, удовольствие, радость, волнение, счастье, достижение, победа, иметь, быть

Первый мотив «эскапизм», характеризуется уходом от реальности и жизненных проблем. С психологической точки зрения данный мотив является стратегией совладания со стрессом и другими порождающими тревогу событиями. В этом случае игровая компьютерная деятельность выступает как копинг-поведение. 35% подростков, указавшие данный мотив как ведущий, отметили, что испытывают сильнее желание играть в плохом настроении, а после игры за компьютером настроение становится лучше, они расслабляются и успокаиваются. Остальные отмечают, что настроение не меняется, но всё же на время им удаётся отвлечься от проблем и забыть о неприятностях. Состояние эмоциональной разрядки, выход накопившейся в ответ на стрессовые ситуации внутренней агрессии, возможно, помогают подросткам изменить отношение к актуальной проблеме. В то же время, деструктивность стратегии ухода от проблем в виртуальную реальность вместо

их решения, является очевидной. Подросток, возвращаясь из игры к неприятной действительности, осознаёт, что ничего не изменилось в лучшую сторону, потому что он ничего для этого не предпринял. В связи с этим, четверо подростков отметили, что после игры они испытывают ещё больший дискомфорт, чем до игры. В результате психическая и социальная дезадаптация подростка склонного к эскапизму может только усиливаться.

Второй мотив «конформизм» в своей сущности является социально направленным способом взаимодействия со сверстниками. Реализация этого мотива даёт возможность подросткам не чувствовать себя «белой вороной» в референтной группе, поддержать разговор на компьютерную тему, выразить своё собственное мнение о компьютерной игре, похвастаться своими достижениями перед товарищами. Подростки самой малочисленной группы мотивации играют с друзьями так сказать «за

компанию», не испытывая внутренней потребности в игре, как в средстве изменения своего эмоционального состояния или как в средстве самореализации. Нельзя, однако, и отрицать оправдательного звучания данного мотива, возможно данный мотив помогает подростку рационализировать желание быть активно включённым в игровую компьютерную деятельность.

Третий мотив «*предпочтение компьютера*» характеризуется отсутствием занятости, чувством скуки, желанием чем-то заполнить пустоту в жизни, «убить время». Данный мотив присущ подросткам, которых условно можно разделить на две подгруппы. Первая подгруппа, это подростки, которые характеризуются поверхностью суждений, отличаются легкомыслием. Для такого подростка типично отсутствие устойчивых побуждений, влечений, желаний и стремлений. Такой подросток склонен к праздному времяпрепровождению, не отличается усидчивостью и целеустремлённостью, поэтому предпочитает игру трудовой и учебной деятельности, но в то же время не способен к упорному преодолению тех трудностей, которые возникают в процессе игры за компьютером. Если подросток данной подгруппы не может пройти уровень, что называется «застрял», то он чаще всего выключает компьютер и ищет себе другое развлечение. Другая подгруппа с мотивацией «играю, потому что больше нечего делать», это, наоборот, ответственные ребята, которые придают главное значение в своей жизни реальным обязанностям. Они играют очень редко, действительно тогда, когда уже нечего делать и позволяют себе немного отдохнуть и расслабиться таким образом.

Четвёртый мотив «*гедонизм*» является признаком глубокого эмоционального включения, погружения в фантазийный мир виртуальной реальности. Получение удовольствия является следствием переживания приятных эмоций, и здесь ребятам сложно выделить их чёткие источники. Мы предполагаем, что у ребят, в зависимости от личностных особенностей, в разной сте-

пени преобладают получение удовольствия от познания, удовольствие от достижения поставленной цели, удовольствие от обладания символами власти и статуса, удовольствие от переживания острых ощущений и т.д.

Следует упомянуть о том, что гедонистический мотив и переживание острых ощущений во время игры рассматриваются некоторыми авторами (Т.А. Никитина, А.Ю. Егоров и др.) как симптомы игровой компьютерной зависимости. Гедонистический мотив наиболее тесно связан с «принятием роли» и идентификацией с персонажем. Испытывая сложности в получении положительных эмоций от действий в реальной жизни, недостаточной полноты и остроты ощущений, подростки данной подгруппы используют возможность «виртуальной самореализации». Возможность в компьютерной игре экспериментировать в разных ролях, активный поиск себя соответствует основной задаче подросткового возраста – жизненному самоопределению, углублению самопонимания. Архетипичность сюжетов и образов героев компьютерных игр создают условия инициации, вхождения во взрослую жизнь, к чему и стремиться в своей линии развития подросток. С другой стороны, невозможно переоценить силу положительных эмоций, которые подросток испытывает при достижении желаемой труднодоступной цели. В данной мотивации силён компонент достижения, удовольствия от продвижения, обладания символами власти и статуса. В командной игре удовольствие от победы усиливается в связи с соперничеством, состязанием со сверстниками.

Анкета активности игровой компьютерной деятельности позволила сформировать две выборки из числа участников исследования: подростки с низкой степенью игровой компьютерной активности ( $n=60$ ) и подростки с высокой степенью игровой компьютерной активности ( $n=60$ ). В процессе формирования выборок отразились типичные для игровой компьютерной де-

тельности подростков гендерные различия. В группе с низкой степенью игровой компьютерной активности значительно преобладают девочки (42 девочки и 18 мальчиков), тогда как в группе с высокой степенью игровой компьютерной активности – мальчики (52 мальчика и 8 девочек). Подростки первой группы характеризуются низкой частотой игры, т.е. один раз в неделю и реже. Подростки второй группы играют за компьютером ежедневно.

Предполагалось, что группы подростков с разной степенью игровой компьютерной активности будут различаться по преобладанию игровых мотивов. Сопоставление двух выборок по частоте встречаемости каждого мотива, с помощью углового преобразования Фишера, подтвердило, что, по крайней мере в двух компонентах игровой мотивации между группами существуют статистически значимые различия (табл. 2).

Таблица 2

**Процентное соотношение мотивов в группах с различной степенью игровой компьютерной активности**

Мотив	Низкая степень ИКА	Высокая степень ИКА	$\varphi^*$
Эскапизм	32%	23%	1,11
Конформизм	8%	3%	1,14
Предпочтение компьютера	40%	14%	3,35*
Гедонизм	20%	60%	4,62*

*Примечание:* \*значимые различия, ( $p < 0.01$ ).

Между мотивами «эскапизм» и «конформизм» в группах с различной степенью игровой компьютерной активности не выявлено существенных различий, тогда как между мотивами «предпочтение компьютера» и «гедонизм» имеются статистически значимые различия. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что в группе с низкой степенью игровой компьютерной активности ведущим является мотив «предпочтение компьютера», тогда как в группе с высокой степенью игровой компьютерной активности ведущим является мотив «гедонизм».

Наиболее высокие значения мотива «предпочтение компьютера» в группе с низкой игровой компьютерной активностью показывает, что в этой группе данный вид времяпрепровождения не является ещё некой универсальной ценностью и может заменяться другими видами доступных развлечений. Тогда как в группе с высокой игровой активностью мы видим сознательное стремление к достижению особых психологических состояний во время игры.

Несколько удивляет тот факт, что в группе с высокой степенью игровой компьютерной активности мотив «эскапизм» не только не укрепляет свои позиции, но даже несколько снижается, в то время как уход от реальности является одним из основных признаков аддиктивного поведения [1]. Возможно, что рост удовольствия от игры, стремление к самореализации и к новым достижениям как бы прикрывает этот мотив в сознании подростка, отодвигает его на второй план.

Несомненно, что игровая компьютерная деятельность подростков полимотивирована и, следовательно, мы можем говорить лишь о преобладании определённого представления подростка о его личных мотивах игры. Все четыре основных мотива могут присутствовать в разной степени выраженности в сознании каждого увлекающегося компьютерной игровой деятельностью подростка как атрибуты причин собственного поведения. Низкие показатели мотива конформизма можно объяснить его меньшей осознанностью, также как и у взрос-

лых игроков в исследовании Ю.Фомичевой и др. [4]. С данными этого исследования согласуется также доминирование мотива «предпочтения компьютера» у игроков, менее вовлечённых в игровую компьютерную деятельность, и усиление мотивации саморазвития с ростом игровой компьютерной активности. Мотив «гедонизма» возрастает со степенью увлечённости игровой компьютерной деятельностью, что может означать как рост испытываемого удовольствия от игры, так и рост осознания и дифференциации психических состояний во время игры младшими подростками с высокой степенью увлечения игровой компьютерной деятельностью.

Основываясь на знании основных мотивов игровой компьютерной деятельности младшего подростка, мы имеем возможность углубить своё понимание психологических детерминант увлечённости компьютерными играми, а также тех личностных потребностей, из которых формируются данные мотивы. Ясная формулировка ведущего игрового мотива помогает оценить риск формирования игровой компьютерной зависимости, что важно для оказания эффективной психологической помощи подростку, испытывающему трудности в социальной адаптации и удовлетворении соответствующих возрасту потребностей,

и замещающему это удовлетворение в чрезмерной игровой компьютерной активности.

### Литература

1. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения подростков. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Иванов М.С. Личностные предпосылки формирования игровой компьютерной аддикции // Сибирская психология сегодня: Сб. науч. тр. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С.368-374.
3. Репринцева Е.А. Игровая зависимость современных подростков: сущность, признаки, формы проявления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2007. – № 4 (49). – С.173-180.
4. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлечённости компьютерными играми // Вестник МГУ. – Сер. 14. – Психология. – 1991. – С.27-39.
5. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С.86-102.
6. Shao-I Chiu, Jie-Zhi Lee, Der-Hsiang Huang. Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan // CyberPsychology&Behavior. – 2004. – V.7. – № 5. – P.571-581.
7. Yee N. Motivations for play in online games // CyberPsychology&Behavior. – 2006. – V.9. – № 6. – P.772-775.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К БРОДЯЖНИЧЕСТВУ

**И.А.Чехова**

*Ключевые слова:* беспризорность, безнадзорность, бродяжничество, деформация личности, дромомания, специфика общения, социализация и адаптация, личностные особенности, причины бродяжничества.

**П**роблема деформации развития личности в подростковом возрасте и формирования у подростков склонности к бродяжничеству рассматривалась в значительном количестве работ. Однако до настоящего времени нет ясных

представлений о системе психологических механизмов такой деформации развития личности подростка, как склонность к бродяжничеству.

Средства массовой информации [2, 3, 8] и др. чаще всего отображают лишь

«надводную часть айсберга» беспризорничества, описывая детей, нуждающихся в помощи: попрошайничающих в переходах, ночующих на вокзалах и моющих машины на перекрестках. Но не всегда эти дети беспризорные и не бездомные, чаще всего семья у них всё-таки есть, но какая?

Видимо, не стоит относить к разряду государственных тайн факт, что защита прав детей в России находится далеко не на требуемом уровне. Несмотря на множество принятых правовых норм, положение с безнадзорностью, беспризорностью, наркоманией, преступностью среди несовершеннолетних остается, мягко говоря, неудовлетворительным.

Несовершеннолетние дети, когда их некому защитить, уходят на улицу в поисках пропитания, ночлега, а также сочувствия, сопереживания. Если их не успевают вовремя обнаружить, подобрать и устроить правомочные на то органы, чаще всего их путь лежит к беспризорникам.

По мнению многих авторов [3, 5, 9] и др., основной причиной безнадзорности является кризис семей: рост бедности, ухудшение условий жизнедеятельности и разрушение нравственных ценностей и воспитательного потенциала семей. В неполной семье воспитывается сегодня каждый седьмой российский ребенок.

Человеческий потенциал представляет собой главное богатство любого государства. В России это богатство гибнет. Что можно ждать от детей, которые выросли в подвалах и на чердаках? Чему их сможет научить улица? Кем они станут, достигнув совершеннолетия? Уже давно пора было ответить на эти вопросы, причем на самом высоком уровне. Звучащие порою из уст политических деятелей выражения типа: «у нас сейчас для этого нет средств», не выдерживают никакой критики, поскольку это означает, что в государстве нет денег на будущее, что абсурдно, как по-людоедски абсурден афоризм Людовика XIV: «Après nous le deluge» (после нас – хоть потоп). К сожалению, история человечес-

тва подтверждает, что очень немногие поколения «отцов» удостоивались похвалы «детей».

Следует помнить, что в чистом виде безнадзорность – это не правонарушение, а отсутствие надзора со стороны семьи.

В одной из передач «Человек и закон» заместитель Генпрокурора Сергей Фридинский сказал: «Нам не атомной бомбы надо бояться, а вот их – 14-15 летних...» Речь шла о росте беспризорности и подростковой преступности. В этой же передаче прозвучали страшные цифры: число беспризорных детей в России превысило послевоенный уровень и приближается к катастрофическому. По словам Фридинского, согласно статистике, сегодня в России 1,5-2 миллиона беспризорных детей, но фактически эта цифра приближается к 4 миллионам.

Предоставленные самим себе, дети забрасывают учёбу, отдают свободное время улице, бесцельному времяпрепровождению. Безнадзорность детей нередко является шагом к беспризорности, социальной дезадаптации, разрушению нормального процесса, социализации ребенка [11, 12].

Большинство из тех, кто по долгу службы работает с детьми, пришли к выводу о том, что легче сделать все возможное, чтобы ребенок не попал «на улицу», чем вернуть его «с улицы» к нормальной жизни.

Больше всего беспризорников в крупных городах, таких, как Москва, Питер, Екатеринбург, Ростов, Краснодар. Именно в крупные города убегают дети из маленьких населённых пунктов в поисках «лучшей жизни». Сколько из них погибнет, никому не ведомо. Да и как вести статистику? О пропаже в милицию заявить некому, значит, никто не ищет.

Пока у нас в стране мало понимают, что детская преступность – это завтрашняя преступность взрослая.

Исследователи среди бродяжничающих, беспризорных подростков [4, 6, 8, 9] и др., в зависимости от срока их пребывания в уличной среде, выделяют **три уровня:**

К **первому** уровню относят подростков, которые пробыли на улице меньше месяца. Они ещё не успели адаптироваться в этом мире, не утратили надежду невозвращение в свою семью. Они пытаются зарабатывать на жизнь – попрошайничают, собирают бутылки, иногда приворовывают у пьяниц).

Ко **второму** уровню относят подростков, которые пробыли на улице более месяца (иногда до года). Как правило, они подверглись дополнительному риску жестокого обращения и насилия уже после побегов из дома или детского учреждения. Такие подростки уже приобрели опыт употребления алкоголя, токсических средств, нередко и сексуальных связей. Попрошайничеству они предпочитают воровство.

К **третьему** уровню относят подростков, покинувших дом более года назад. Такие подростки уже приобрели криминальный опыт, их нередко вовлекают в свою деятельность разного рода преступники. Переход подростка в эту группу увеличивает его социально-психологические деформации и уменьшает его шансы попасть в социально-реабилитационное учреждение. В сегодняшних условиях эта группа имеет тенденцию к увеличению.

В нашем обществе сложилась двоякая ситуация: государство карает малолетних преступников, выделяет деньги на безрезультатное лечение наркоманов, но не делает ровным счётом ничего, чтобы одних не довести до тюрьмы, а других – до наркологической клиники.

Нашумевший лозунг «Новое поколение выбирает пепси!» нынешняя молодёжь с лёгкостью отправило в утиль. Оно теперь выбирает «Клинское», а то и что-нибудь покрепче. Наркомания и алкоголизм в России стремительно молодеют. Многие из наших обследованных познакомились с наркотиками ещё в 9-10 летнем возрасте, а пиво все начали пробовать чуть ли не с первого класса, некоторые «подсели» на алкоголь.

Нами были обследованы подростки 12-14 лет, склонные к уходу из дома и бро-

дьяжничеству (48 человек, Центр временной изоляции несовершеннолетних правонарушителей – ЦВИНп – г. Краснодара). В качестве контрольной группы были обследованы дети подросткового возраста численностью 53 человека из МОУ лицей № 90 г. Краснодара.

У беспризорных детей искажено нравственное сознание, в частности, понятия о добре и зле, ограничен круг потребностей, интересы носят примитивный характер [1, 4]. Они живут не по тем нормам, которые считаются в обществе нравственными, а по законам стаи. Им неведома дружба, которая является важнейшей потребностью обычных подростков. Многие дети становятся объектом насилия и торговли, вовлечены в наркотический кругооборот, становясь нередко жертвами губительного зелья.

Наше исследование, основанное на изучении личных дел несовершеннолетних бродяг, личных бесед с ними, еще раз подтвердило: дети-бродяги в подавляющем большинстве имеют живых родителей. Так, 37,27% опрошенных проживали в полной семье, 39,18% – с одним из родителей. Еще 15% проживали с одним из родителей или отчимом (мачехой), 8% – с опекунами.

Каковы же основные объективные факторы, формирующие у подростков мотивацию покинуть семью, родной дом и вести полную лишений, опасную жизнь в сообществе беспризорных? Попытаемся выделить некоторые из них:

**1. Обстановка в семье.** Среди причин, побуждающих детей к бродяжничеству, основная – неблагоприятная обстановка в семье. Пьянство родителей, грязное, полуголодное существование, которое видели многие дети, ставшие бродягами, в своих семьях, стало определяющим фактором в их решении бежать из родного дома. Как же выглядят семьи, из которых убегают дети? Только 12,3% опрошенных бродяг назвали обстановку в семьях, откуда они ушли, «нормальной». 30% опрошенных были свидетелями частых ссор между родителями, в 40,9% случаев ссо-

ры носили регулярный, почти ежедневный характер, они нередко переходили в драки с вызовом милиции. Родители 34,5% опрошенных злоупотребляли алкоголем. Еще 20,9% опрошенных отметили, что в их семьях были хронические алкоголики, 6,3% указали, что в их семьях имелись психически больные люди, а в 19,09% – судимые за различные преступления, из которых более трети были связаны с кражей чужого имущества или распространением наркотиков.

**2. Школа, двор, улица.** Следующим после семьи важнейшим институтом социализации ребенка, как известно, является школа. Ради объективности следует признать, что в ситуации, когда семья плохо выполняет свою воспитательную функцию, на школу ложится дополнительная нагрузка. Прежде чем выполнить свою миссию, она должна устранить недостатки предыдущего периода – произвести необходимую коррекцию поведения ребенка. В действительности, как показали результаты исследований, современная школа не отвечает требованиям времени.

Результаты проведенных опросов показывают, что период учебы в школе не только не пробудил у подавляющего числа подростков какого-либо интереса к усвоению знаний, а, напротив, выработал у многих детей активное неприятие самого процесса обучения. Постепенно посещение школы стало для них тягостной обязанностью.

Основная масса будущих бродяг (около 60%) прежде чем стать беспризорными, прошла стадию безнадзорности. При этом, как со стороны родителей, так и со стороны школы эти дети не испытывали какого-либо побуждения отвлечь их от улицы. Все свободное время они проводили на улице, во дворе, в подъездах своих домов. Их основными занятиями были курение, употребление алкоголя, одурманивающих препаратов, наркотиков, нередко они занимались попрошайничеством, воровством – действия, в которые их вовлекали друзья по улице или по двору.

По следующим данным опроса можно судить о том, какова же типичная уличная дворовая среда, в которой оказывается безнадзорный ребенок. Анализ показал, что среди уличных друзей наших беспризорных в период, когда они еще **не были** бродягами, постоянно курили 79% их сверстников, употребляли «снотворные» препараты – 27%, потребляли наркотики, используя шприцы – 7,82%, промышляли воровством – 16,36%, занимались попрошайничеством – 10%.

**3. Поиск приключений.** Однако и у нормальных детей, не страдающих выраженными психическими расстройствами, иногда наблюдается явная ненормальность поведения, например уход из дому. В чем же тут дело? Иногда основным побудительным мотивом становится так называемый сенсорный голод – потребность в новых и ярких впечатлениях. Ребенок, которому наскучило однообразие будней, вдруг может отправиться в далекие страны (чаще всего – знакомые по ярким описаниям в приключенческой литературе и кинолентах). Подстегивают его и романтические примеры сверстников-бродяг, которыми изобилуют детские книжки и фильмы.

**4. Протест.** Такое поведение, как правило, является результатом ошибок в воспитании, прежде всего недостаточного внимания родителей к потребностям и интересам ребенка. В юношеском возрасте тяга к бродяжничеству, порожденная описанными причинами, практически сходит на нет.

**5. Дромомания.** Это склонность к бродяжничеству. Она рассматривается психиатрами [5, 8] как один из вариантов расстройства контроля над импульсивными побуждениями – обычно это неудержимое влечение к дальним странствиям. Истинная дромомания встречается сравнительно редко, в основном при психических заболеваниях – шизофрении, эпилепсии.

**После проведения многолетних исследований, мы выделили следующие личностные особенности подростков, склонных к бродяжничеству:**

– бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения;

– склонность к быстрой смене настроения, пониженный фон настроения;

– однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений;

– эмоциональная поверхностность, которая сглаживает отрицательные переживания и способствует их быстрому забыванию;

– неадекватные формы реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности);

– повышенная склонность к страхам, тревожностям и беспокойствам;

– основная направленность положительных эмоций – получение новых и новых удовольствий;

– нестабильность эмоциональных контактов с окружающими;

– непонимание эмоционального состояния другого человека, его поведения часто приводит к конфликтам и ссорам;

– чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость;

– аффекты гнева, обиды возникают легко и повторяются в виде упрямства, негативизма, замкнутости, заторможенности.

Эти личностные черты определяют особенности социализации и адаптации подростков, склонных к бродяжничеству. Для них характерно наличие следующих черт, выраженных в той или иной степени;

1. Иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов ответственности, экономики даже в сугубо личных масштабах.

2. Трудности в общении там, где это общение свободно, произвольно, где требуется строить отношения, так как за время пребывания на улице они получили перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения – без достаточного противовеса положительных ценностей и образцов успеха. Дальнейшая судьба многих «бро-

джек» трагична – разводы, алкоголизм, наркомания, брошенные дети. Неумение сдерживаться, управлять своими настроениями и желаниями, ставить перед собой цели, требующие длительных усилий – характерные черты таких подростков.

3. Основным переживанием подростков является кажущаяся враждебность мира по отношению к ним. В состоянии утомления или при общем ослаблении организма дети реагируют на все мелочи вспышками раздражительности. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, то есть, по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях. Для подростка-беспризорника характерно находиться в «плени эмоций», потому что он не может ими управлять. Именно неспособность управлять своими действиями является причиной сломанных жизней, страданий, конфликтов со средой.

4. Слабость интеллектуальной регуляции эмоций приводит также к тому, что у подростков-бродяг с опозданием и с трудом формируется так называемые высшие духовные чувства – совесть, чувство долга, ответственность и так далее. Пока не воспитаны высшие чувства, стихийно всё большее место занимает удовлетворение элементарных потребностей и эмоций.

5. Специфика общения со сверстниками. У подростков-беспризорников наблюдается высокая интенсивность контактов со сверстниками на фоне недоразвития интимно-личностной стороны общения. В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, сочувствия, сопереживания, умения и, главное, потребности разделить свои переживания с другим человеком. Мы считаем, что выросшие вне семьи дети не способны к богатым эмоциональным переживаниям, так как способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви получил он сам и в какой форме она выражалась.

6. Агрессивность является одной из основных характеристик личности подростка

тков-беспризорников. Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении со значимыми другими.

В условиях беспризорной жизни у подростков-беспризорников стихийно складывается понятие «мы», дети делят мир на «свой» и «они».

Вот это «мы» имеет свою нормативность, которая подчас не соответствует социальным нормативам. Это специфическая групповая нормативность, ориентированная на признание в своей среде, и чаще всего через физическую силу. Здесь кроется колоссальная проблема: специфика притязаний на признание подростков-беспризорников.

Каждый из нас притязает на то, чтобы быть признанным другими. На наш взгляд, самое тяжёлое положение у детей-изгоев, что относится не только к подросткам-беспризорникам, а и к обычным школьникам. Долгое время эта проблема вообще замалчивалась, считалось, что «все дети равны».

Все, наверное, помнят страшный фильм «Чучело», где героиню Кристины Орбакайте изводили её предприимчивые одноклассники. Фильм страшен, по сути, не избиениями и всеобщим бойкотом главной героини, а тем, что почти то же самое про себя может рассказать каждый 10-й школьник. То есть, примерно в каждом классе есть своя «белая ворона», человек, чем-то явно отличающийся от остальной популяции класса и потому обречённый

вечно (или хотя бы до выпускного) носить бирку «Не такой, как все».

Улучшение положения детей в обществе, создание благоприятных условий для их жизнедеятельности, обучении, развития и социальной защиты – ключевая цель национального развития, обязательное условие прогресса демократического общества.

### Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1993.
2. Баранов А. Реальная угроза будущему нации // Народное образование. – 1998. – № 6.
3. Беличева С.А., Фокин В.М. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних, как комплекс охранно-защитных мер. – М., 1997.
4. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи. – М.: Просвещение, 1995.
5. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1998.
6. Власова Т.Е., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., Просвещение, 1988.
8. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи. Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1989.
9. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., Просвещение, 1992.
10. Иванов С.И. Одинокие дети. – М.: Молодая гвардия, 1995.
11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005.
12. Славина Л.С. О потребности подростков в общении и их нравственном поведении. – Тбилиси, 1974.

## ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

**О.А.Гурьянова**

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, профессиональные интересы и склонности.

**В**опросы, связанные с изучением проблемы профессиональной направленности и отдельных ее компонентов, рассмотрены в работах А.Е.Голомштока, Л.А.Иоваши, Л.М.Митиной, В.Е.Орла, С.Н.Чистяковой, П.А.Шавира и других педагогов и психологов.

Сформированность профессиональной направленности рассматривается как один из показателей развития личности. Кроме того, профессиональной направленностью определяется как осознанный и обоснованный выбор профессии, предполагающий целенаправленное формирование определенных личностных качеств, позволяющих ориентироваться в широком спектре профессий с учетом кадровых потребностей региона.

В качестве основных факторов, определяющих формирование профессиональной направленности, обычно выделяются:

- 1) наличие определенного объема знаний о профессиях;
- 2) характер отношения (положительное или отрицательное) к тем или иным профессиям;
- 3) индивидуальные особенности физического, психического и социального развития личности, а также ее материальные возможности.

Л.А.Иоваша дает следующее определение профессиональной направленности – сложная черта личности, отличающаяся не только положительным отношением к определенной профессии, но и активным желанием трудиться в той или иной профессии [1, с.35].

А.Е.Голомшток определяет профессиональную направленность как формирование ценностных ориентаций, мотивов, интересов и других свойств и установок личности, характеризующих ее отношение

к тем или иным видам деятельности, профессиям [2, с.26].

В своей работе мы опираемся на определение, данное Л.М.Митиной, которая определяет профессиональную направленность «как систему эмоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и их утверждение в профессиональной деятельности» [3, с.30].

В профессиональной направленности П.А.Шавиром [4] выделяются такие ее показатели как полнота и уровень. Полнота профессиональной направленности определяется им как разнообразие мотивов предпочтения профессии, уровень профессиональной направленности – как степень соответствия ведущего мотива предпочтения профессии ее объективному содержанию. Оба эти показателя характеризуют, по определению П.А.Шавира, содержательную составляющую профессиональной направленности.

Кроме содержательной, П.А.Шавир рассматривает и динамическую составляющую профессиональной направленности, под которой понимается внутреннее напряжение, возникающее у человека при выборе профессии. Данное напряжение может проявляться, в частности, в изменении эмоционального состояния, длительности и активности при выработке и реализации профессиональных намерений. Динамическая характеристика определяется также интенсивностью, действенностью и устойчивостью профессиональной направленности.

Интенсивность направленности связана с характером проявления эмоциональных процессов и может колебаться от недостаточно осознаваемого желания (влечения) до полной убежденности. Устойчивость профессиональной направленности оп-

ределяется длительностью ее сохранения и проявления, настойчивостью действий ученика в достижении поставленной цели, связанной с получением конкретной профессии. Действенность направленности связана с активностью в реализации профессиональной цели.

Анализ литературных источников позволил определить основные компоненты профессиональной направленности, которые могут быть изучены с помощью тестирования: ценности, мотивы выбора профессии, профессиональные интересы и склонности.

В исследовании приняли участие 267 школьников 8-11 классов, из них 94 школьника 8-х классов, 62 – 9-х классов, 51 – 10-х классов и 60 – 11-х классов.

При проведении исследования были использованы следующие методики: дифференциально-диагностический опросник Е.А.Климова, опросник профессиональных предпочтений Дж. Голланда, опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина, методика «Мотивы выбора профессии».

Результаты изучения профессиональных склонностей и интересов по методике ДДО представлены на рис. 1.



Рис. 1. Соотношение показателей профессиональных интересов по тесту ДДО у школьников 8-11 классов

Существенных различий в развитии профессиональных интересов и склонностей у школьников 8-11 классов выявлено не было. Наиболее привлекательными для школьников являются профессии относящиеся к сфере «человек-человек», «человек-художественный образ» и «человек-знак». Профессии типа «человек-техника», «человек-природа» вызывают меньший интерес у школьников 8-11 классов. Профессии «человек-человек» наиболее интересны школьникам 9 и 11 классов.

Результаты диагностики профессиональных интересов и склонностей по методике Дж.Голланда представлены на рис. 2. Низкий

интерес у всех школьников к профессиям интеллектуального и реалистического типа. Таким образом, у школьников отсутствует ориентация как на профессии, требующие интеллектуальных усилий, так и на профессии, в рамках которых необходимо заниматься конкретной практической деятельностью.

Низкий интерес к профессиям всех типов наблюдается у восьмиклассников. У школьников девятого класса наблюдается высокий интерес к предпринимательским профессиям, профессиям конвенционального типа, а также слабовыраженный интерес к социальным профессиям и профессиям артистического типа.



Рис. 2. Соотношение показателей профессиональных интересов по тесту Дж. Голланда у школьников 8-11 классов

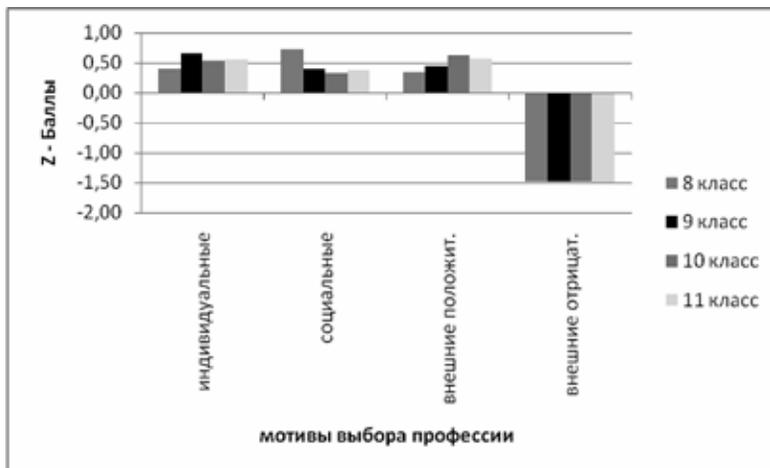


Рис. 3. Соотношение показателей мотивов выбора профессии у школьников 8-11 классов

У десятиклассников ярко выражен интерес к профессиям конвенционального типа и в меньшей степени к профессиям артистического типа. У школьников 11 класса наиболее выражен интерес к профессиям предпринимательского типа.

Показатели мотивации выбора профессии школьников представлены на рис. 3. Следует отметить, что у всех школьников

отмечаются преобладание внутренних мотивов над внешними, что способствует более ответственному и продуманному выбору профессии.

Так же, необходимо отметить низкие показатели по шкале «внешние отрицательные мотивы», т.е. наблюдается позитивное восприятие как профессий так и самой ситуации выбора профессии.

Для восьмиклассников наибольшую значимость имеют социальные мотивы, т.е. выбор профессии может быть обусловлен ее общественной значимостью, полезностью и ответственностью.

У девятиклассников наиболее значимыми являются индивидуальные мотивы. Для них более значимы привлекательность профессии, возможность творчества и саморазвития в профессии.

Для десятиклассников наиболее значимы внешние положительные мотивы. Для них наиболее важно, чтобы работа была высокооплачиваемой, предоставляла дополнительные льготы или поощрения, требовала приложения меньших усилий для овладения ею.

У школьников 11 класса доминируют внутренние индивидуальные мотивы

и внешние положительные мотивы. Для школьников 11 класса в равной мере важны и удовлетворение от профессиональной деятельности и внешнее поощрение и признание.

Тест терминальных ценностей И.Г.Сенина позволяет проанализировать особенности распределения приоритетов в жизненных сферах и в терминальных ценностях.

Как видно из рис. 4, наблюдаются различия в предпочтении жизненных сфер у школьников 8-9 классов и 10-11 классов. Для всех школьников ценность представляет сфера «образование», т.е. школьники понимают необходимость получения новых знаний, присутствует стремление к повышению уровня образованности расширение кругозора.

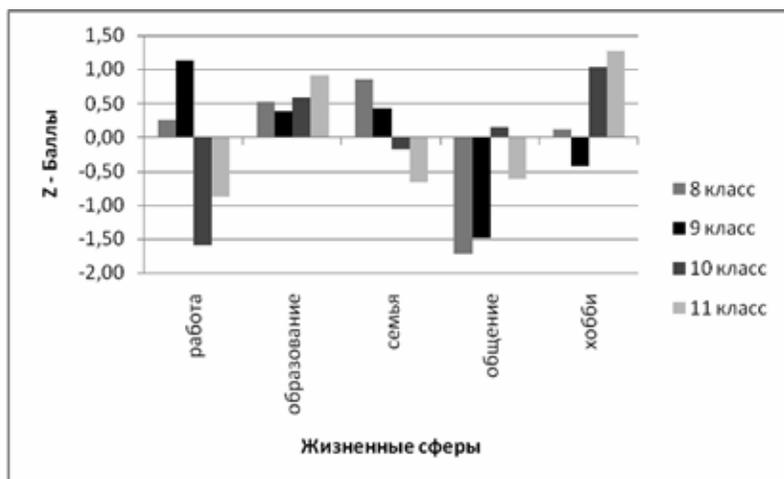


Рис. 4. Соотношение показателей жизненных сфер у школьников 8-11 классов

Для школьников 8-9 классов ценность представляет сфера «профессиональной жизни» и сфера «семейной жизни». Это может говорить о том, что в данный период времени представления о своем профессиональном и семейном будущем является для школьников наиболее важными.

Для школьников 10-11 классов наиболее значимой, наряду со сферой «образование», оказалась сфера «увлечений». Ценность профессиональной деятельности

и семейной жизни может быть снижена из-за того, что в 10-11 классе школьники ориентированы на получение высшего образования, на дальнейшее обучение, что «отодвигает» во времени необходимость задумываться о профессиональном и семейном будущем.

Анализ соотношения показателей терминальных ценностей показал низкую значимость во всех возрастных группах таких терминальных ценностей как социальный

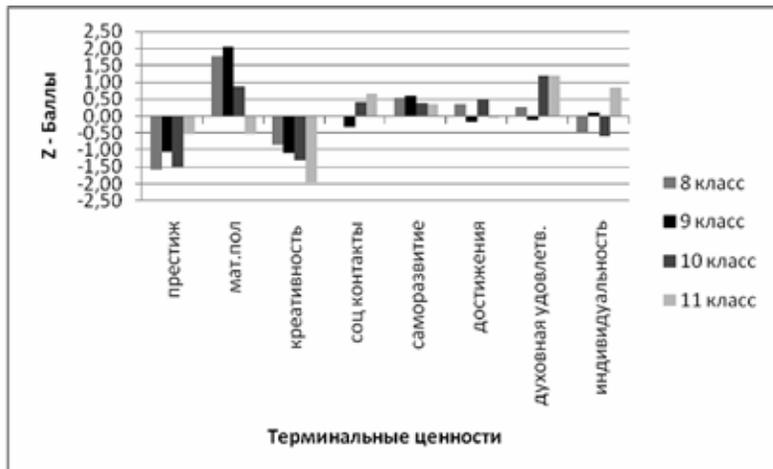


Рис. 5. Соотношение показателей терминальных ценностей у школьников 8-11 класса

престиж и креативность. Таким образом, школьники при выборе профессии ориентируются на профессии, независимо от мнения окружающих, не требующие реализации творческих возможностей, позволяющие выработать стереотипные профессиональные действия. Существует стабильная возрастная динамика ориентации на менее креативные профессии от 8 к 11 классу.

Для школьников 8-10 классов важным является высокое материальное положение. Следовательно, они будут выбирать профессии, позволяющие достигнуть стабильного материального положения в короткие сроки. Для школьников 11 класса данный показатель утрачивает свою значимость.

Важным для всех возрастных групп является показатель саморазвития. Для школьников 10-11 классов важным является духовное удовлетворение, т.е. школьники заинтересованы в информации о себе и, в частности, о своих профессиональных способностях и возможностях их развития.

Проведенный нами корреляционный анализ не выявил наличие значимых связей между показателями профессиональных интересов, мотивов и профессиональных ценностей у школьников 8-9 классов. Связь между показателями профессио-

нальной направленности характерна только для школьников 10-11 классов. Во всех возрастных группах обнаружены высокие значимые корреляционные связи между показателями терминальных ценностей и жизненных сфер, что может быть проявлением отсутствия у школьников четких представлений о специфике той или иной ценности.

В группе школьников 10 класса обнаружены положительные корреляции между показателями: «предпринимательский тип профессий» и «работа» ( $r = 0,41$ ), «семья» ( $r = 0,42$ ), «материальное положение» ( $r = 0,42$ ), «саморазвитие» ( $r = 0,41$ ). Также положительные корреляции были обнаружены между показателями профессии типа «человек-человек» и «собственный престиж» ( $r = 0,46$ ).

Отрицательные корреляции были зафиксированы между показателями профессии типа «человек – природа» и «саморазвитие» ( $r = -0,40$ ), профессии типа «человек-знак» и «собственный престиж» ( $r = -0,49$ ), реалистический тип профессий и «общение» ( $r = -0,41$ ). Таким образом, наиболее предпочитаемым типом профессий для школьников 10 класса является предпринимательский тип. Данный тип, по мнению школьников, положительно влияет как на сферу профессиональных достиже-

ний, так и на сферу семейных отношений. Кроме того, он способствует повышению материального положения и саморазвитию в профессиональной деятельности.

В группе школьников 11-х классов обнаружены положительные корреляционные связи между показателями «Реалистический тип», «материальное положение» ( $r = 0,40$ ) и «семья» ( $r = 0,40$ ). Отрицательные корреляционные связи между показателями «человек-природа» и «работа» ( $r = -0,47$ ), «социальный тип» профессий и «достижения» ( $r = -0,42$ ).

Таким образом, реалистический тип профессии рассматривается как наиболее приемлемый для достижения высокого материального положения и семейной жизни. Социальный тип профессий они рассматривают как не способствующий достиже-

нию конкретных результатов в профессиональной деятельности, а профессии типа «человек – природа» не соотносятся в их представлении со значимостью сферы профессиональной деятельности.

#### Литература

1. *Йоваша Л.А.* Проблемы профессиональной ориентации школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
2. *Голомшток А.Е.* Выбор профессии и воспитание личности школьника. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
3. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.28-38.
4. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с. ■

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**С.А.Кадыкова**

*Ключевые слова:* этническая идентичность, толерантность, самоотношение, этническая аффилиация.

**В** период глобализации мирового сообщества усиливаются социальная мобильность населения, миграционные процессы, развитие культурных контактов всех уровней, происходят резкие изменения ценностных ориентиров. В связи с этим актуализируется важность сохранения своей культурной самобытности и идентификации с определенной социальной (этнической, политической) группой. Человек только со сформировавшейся как гражданской, так и этнической идентичностью может стать полноценным членом современного общества и иметь толерантные установки к представителям других групп.

*Этническая идентичность* – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности

к определенной этнической общности [8, с.196]. В настоящее время многими исследователями [7, 9] выделяются три основных типа этнической идентичности – позитивная, негативная, гиперпозитивная. Согласно исследованиям Дж.Берри, Н.П.Лебедевой и их коллег [5, 6, 10, 11] тип этнической идентичности взаимосвязан с этнической толерантностью или интолерантностью. Позитивной этнической идентичности соответствует положительное отношение к своему народу, культуре и толерантность к другим народам и культурам. Гиперпозитивная этноидентичность означает сверхположительные установки к своему народу и культуре, интолерантность к другим; негативная – отсутствие толерантности к своему народу и культуре и положительное, толерантное отношение к другим.

В *структуре* этноидентичности многие отечественные исследователи [1, 4] выделяют следующие *компоненты*:

- когнитивный компонент (знания, представления об особенностях группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков);
- аффективный компонент (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней);
- поведенческий компонент (реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях») [6, с. 296].

Воспитание детей с позитивной этнической идентичностью является одной из главных задач в сфере национально-региональной образовательной политики. С целью выявления необходимых условий для формирования позитивной этноидентичности у учащихся, нами был проведен формирующий психолого-педагогический эксперимент в Национальной президентской школе-интернате № 1 Республики Марий Эл для одаренных детей в период с 2003 по 2006 годы. Стержнем формирующего психолого-педагогического эксперимента было создание программы развития позитивной этнической идентичности, которая нашла свою реализацию в учебной и воспитательной работе с учащимися этой школы. Опытнo-экспериментальная работа была направлена на формирование трех компонентов этноидентичности.

*Когнитивная составляющая* этнической идентичности развивалась посредством приобщения учащихся к культуре своего народа. Педагоги на предметах этнокультурного цикла ставили такие цели, как формировать знания о роли марийских писателей, поэтов, артистов, художников в развитии национальной культуры; лучших национальных чертах марийского народа через раскрытие образов литературных героев; нравственных ценностях родного народа, воплощенных в образах литера-

турных произведений; этнических нормах межличностного общения; воспитании детей в марийских семьях; роли и месте природы в мировоззрении марийского народа и т.д. В связи с этим большое внимание педагогами уделялось созданию на уроках учебно-воспитательных ситуаций, мотивирующих учащихся на поиск дополнительного материала и исследования явлений родной культуры. Для достижения этих целей была организована проектная деятельность учителей и учащихся по изучению истории и культуры народов, проживающих в республике. Учащиеся под руководством учителей собирали фактический материал о народных песнях, музыкальных инструментах, об особенностях национальных костюмов разных районов республики, марийской вышивки, о свадебных обрядах марийского народа, об особенностях диалектных слов.

Работа по реализации *поведенческого компонента* в основном проводилась во внеурочное время посредством изучения национальных обрядов, обычаев и традиций. Это и национальные праздники и обряды: Кугече (Пасха), Уарня (Масленица), Шорыкойол (Рождество), марийские посиделки. На этих праздниках вместе с детьми принимали участие и их родители. Таким образом, были созданы естественные условия для усвоения учащимися национальных традиций и обрядов. Формирующая часть эксперимента включала также проведение социально-психологических тренингов. Они были направлены на привитие навыков межличностного и межкультурного общения, на развитие межэтнической и межкультурной толерантности, на развитие представлений о собственной значимости, ценности, формирование положительной Я-концепции.

*Аффективный компонент*, который тесно взаимосвязан с другими компонентами этноидентичности, формировался в различных видах деятельности: на уроках в ходе приобретения этнокультурных знаний, в ходе исследовательской деятель-

ности, в творческом процессе, в участии во внеклассных мероприятиях и др.

Гипотезой нашего исследования явилось положение, согласно которому организация в образовательной среде полиэтничного пространства учебно-воспитательной деятельности, направленной на развитие когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов этноидентичности, является психолого-педагогической основой формирования позитивной этнической идентичности и может привести к гармонизации этничности, повышению национального самосознания, позитивного самоотношения и

толерантности учащихся. Исследование развития этнической идентичности учащихся экспериментальных классов Национальной президентской школы-интерната № 1 для одаренных детей в 2003–2006 гг. показало, что в ходе формирующей работы значительно уменьшились значения по шкалам этноэгоизма, изоляционизма и национального фанатизма (гиперпозитивная этническая идентичность). Средние значения по шкалам этнонигилизма, этнической индифферентности также уменьшились, что свидетельствует о том, что негативная этническая идентичность для учащихся не характерна (см. рис. 1).

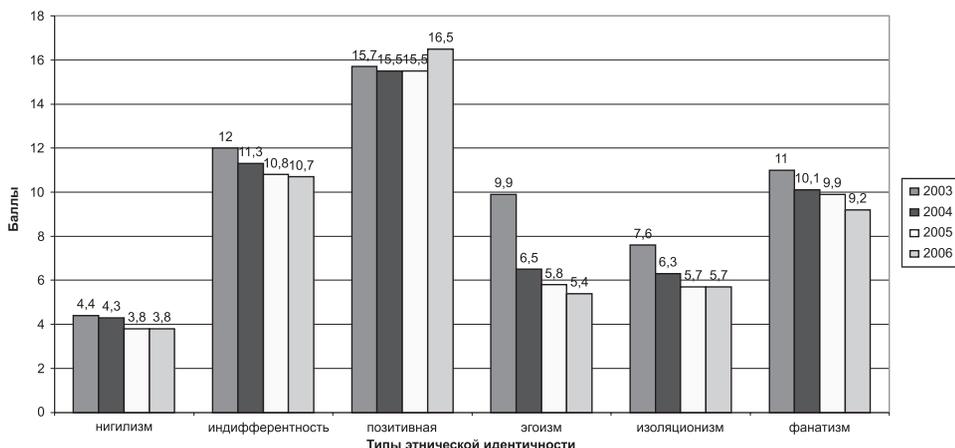


Рис. 1. Динамика этнической идентичности учащихся экспериментальных классов

Полученные данные динамики этнической идентичности учащихся экспериментальных классов свидетельствуют о тенденции к гармонизации этничности, т.е. преобладании высоких значений по шкале позитивной идентичности и уменьшении значений по шкалам гиперпозитивной и негативной этнической идентичности.

Контрольное тестирование учащихся других школ Республики Марий Эл в 2003 году по методике «Типы этнической идентичности» показало, что между респондентами разных групп не имеется различий. Повторное тестирование в 2006 году констатировало, что у учащихся Центра образования № 18 и школы № 14 г. Йошкар-Олы, а

также Шойбулакской средней школы Медведевского района уменьшились значения по шкале позитивная этническая идентичность (см. табл. 1). У воспитанников Национальной президентской школы-интерната № 1 увеличились значения по шкале позитивная этническая идентичность, и уменьшились показатели других типов этноидентичности. Увеличение значений по шкале позитивная этническая идентичность также характерна учащимся Петъяльского центра образования, которые социализируются в моноэтнической среде, среди представителей своего народа. Эти данные свидетельствуют о том, что процесс социализации в полиэтничной среде требует широкого

Таблица 1

## Динамика этнической идентичности у учащихся разных школ республики (в баллах)

Школа	Типы этнической идентичности											
	Нигилизм		Индифферентность		Позитивная		Эгоизм		Изоляционизм		Фанатизм	
	2003	2006	2003	2006	2003	2006	2003	2006	2003	2006	2003	2006
Ш-инт. №1 (N=84)	4,4	3,8	12,0	10,7	15,7	16,5	9,9	5,4	7,6	5,7	11,0	9,2
ЦО №18 (N=54)	4,5	2,7	11,4	11,3	15,4	14,6	7,0	6,5	6,5	5,8	8,8	7,1
Шк. №14 (N=55)	5,5	5,9	12,3	10,8	15,6	14,1	7,1	6,7	7,6	7,2	9,8	9,7
Петьял. ЦО (N=58)	6,7	5,6	11,3	10,3	15,0	15,6	8,2	8,0	8,0	8,0	10,5	10,8
Шойбулак. шк. (N=54)	5,2	4,0	11,1	11,4	15,0	14,4	5,9	5,7	5,3	4,7	9,8	9,4

использования этнопедагогических, психотехнических и других дидактических средств для формирования позитивной этнической идентичности, в отличие от социализации в моноэтнической среде, где развитие этнической идентичности идет естественным путем, среди представителей своего народа.

Важное значение в адаптации индивида к окружающей среде имеют особенности его Я-концепции. Адекватная самооценка, положительное самоотношение, представления о собственной значимости, ценности позитивно влияют на процесс адаптации личности в обществе. В ходе формирующего эксперимента изменилось самоотноше-

ние учащихся экспериментальных классов Национальной президентской школы-интерната №1 для одаренных детей. Для оценки сдвига значений для двух замеров на одной и той же выборке испытуемых был использован G-критерий знаков, который выявил статистически достоверные различия в изменениях по всем шкалам теста В.В. Столина (см. табл. 2).

Анализ профилей учащихся экспериментальных классов показал, что формирующая работа привела к развитию *аутосимпатии, положительного отношения к себе, самоуважения, принятии себя таким, какой ты есть, и снижению самообвинения, внутренней конфликтности*. Все это свидетель-

Таблица 2

## Динамика самоотношения учащихся экспериментальных классов (%)

Шкала	Уровни						G-критерий знаков
	низкий		средний		высокий		
	2003	2006	2003	2006	2003	2006	
1. Открытость	21,4	2,5	71,4	77,5	7,1	20,0	p<0,01
2. Самоуверенность	47,6	27,5	42,9	67,5	9,5	5,0	p<0,001
3. Саморуководство	35,7	12,5	47,6	40,0	11,9	47,5	p<0,001
4. Отраженное самоотношение	40,5	17,5	54,7	72,5	4,8	10,0	p<0,001
5. Самоценность	42,9	20,0	47,6	75,0	9,5	5,0	p<0,001
6. Самопринятие	45,2	25,0	40,5	47,5	14,2	27,5	p<0,01
7. Самопривязанность	47,6	25,0	42,9	55,0	9,5	20,0	p<0,01
8. Внутренняя конфликтность	19,0	10,0	42,9	65,0	38,1	25,0	p<0,05
9. Самообвинение	26,2	17,5	28,6	52,5	45,2	30,0	p<0,05

стует об успешной адаптации индивида, адекватной самооценке, росте представлений о собственной значимости, ценности.

В ходе социально-психологических тренингов и формирующей работы по развитию этнической идентичности повысился *уровень толерантности* учащихся экспериментальной школы (статистически достоверные различия по G-критерию знаков выявлены на уровне  $p < 0,001$ ). Если в 2003 году высокий уровень толерантности был характерен для 23% учащихся, то в 2006 году для 44%. В начале эксперимента ситуативная толерантность была свойственна 47%, то в 2006 году – 56%. Констатирующий эксперимент выявил 13% учащихся с неразвитой толерантностью. Низкий уровень толерантности не свойственен ни одному из учеников, принявших участие в формирующем эксперименте.

Результаты, полученные посредством методики Г.У.Солдатовой и С.В.Рыжовой «Этническая аффилиация» показали, что 77% учащихся экспериментальной школы после формирующего эксперимента имели высокий уровень потребности в этнической принадлежности и 23% – низкий уровень. Констатирующий эксперимент выявил 66% учащихся с высокой аффилиацией и 34% – с низкой. Статистически достоверные различия по G-критерию знаков выявлены по шкалам этноаффилиации, высокой потребности в этнической принадлежности ( $p < 0,02$ ) и анти-этноаффилиации ( $p < 0,03$ ). У большинства учащихся, с которыми проводилась целенаправленная учебно-воспитательная работа по выработанной нами программе, был обнаружен достаточно высокий уровень *национального самосознания*, устойчивое желание принадлежать и быть частью своего народа.

Для исследования особенностей идентификации учащихся экспериментальных классов был использован модифицированный тест М.Куна, Т.Макпартленда «Кто я?». Испытуемым предлагалось дать пять ответов на вопрос «Кто я?». Анализ восприятия субъектами самих себя в системе социаль-

ных связей и отношений показывает, что в первую очередь учащиеся идентифицируют себя с таким понятием как человек, на втором месте по числу ответов – этническая принадлежность, на третьем – социальный статус (ученик, воспитанник), на четвертом – так называемая космополитическая идентичность (землянин, властелин Земли; живое, разумное, биологическое существо). На пятом месте по количеству самоидентификаций находится половая идентичность. Существенное место в идентификационной матрице учащихся также занимают позитивные и негативные самооценки и ролевые характеристики, специализация обучения (музыкант, художник), семейная и гражданская принадлежность и др.

Контент-анализ идентификационных матриц русскоязычных детей-мари и их сверстников, считающих своим родным языком марийский, показал, что этническую принадлежность намного чаще указывали респонденты, компетентные в марийском языке (54%), чем русскоязычные учащиеся (8%). Исследователи А.И.Донцов, Т.Г.Стефаненко, Ж.Т. Уталиева [2, с.81] выявили такую тенденцию, что люди, не владеющие или плохо знающие язык своего народа, чувствуя некоторую «ущербность» в качестве членов этнической группы, стремятся защищать свою самооценку, вытесняя из структуры самокатегоризации этническую принадлежность и заменяя ее другими социальными категориями или личностными характеристиками.

Результаты корреляционного анализа (вычислялся коэффициент корреляции Спирмена ( $r_s$ ), устойчивый к отклонению распределений переменных от нормальности) показали, что для детей, считающих марийский язык родным, свойственна этническая аффилиация ( $r_s = 0,36$ ,  $p < 0,05$ ). Результаты по шкале позитивная этническая идентичность также были выше у учащихся, знающих язык своего народа, считающих его родным ( $r_s = 0,37$ ,  $p < 0,05$ ). С позитивной этнической идентичностью связаны такие аспекты самоотношения

как самоуверенность ( $r_s=0,34$ ,  $p<0,05$ ), открытость ( $r_s=0,31$ ,  $p<0,05$ ), конфликтность ( $r_s=-0,29$ ,  $p<0,05$ ), а также этническая аффилиация ( $r_s=0,36$ ,  $p<0,05$ ).

Этнонигилистические тенденции проявились у респондентов с высоким уровнем самопринятия (знающих и принимающих свои отрицательные черты) ( $r_s=0,41$ ,  $p<0,001$ ), внутренней конфликтностью ( $r_s=0,33$ ,  $p<0,05$ ), самообвинением ( $r_s=0,45$ ,  $p<0,001$ ). Этническая индифферентность связана с самопринятием ( $r_s=0,38$ ,  $p<0,05$ ), т.е. эмоциональным, безусловным принятием себя таким, каков ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Для респондентов с негативной этнической идентичностью (этнонигилизмом, индифферентностью) характерно осознание имеющихся у них недостатков, слабых сторон, неудовлетворенностью собой и групповой (этнической) принадлежностью.

Этноизоляция, как разновидность гиперидентичности, связан с такими свойствами самоотношения как саморукводство ( $r_s=0,41$ ,  $p<0,001$ ), самопринятие ( $r_s=0,41$ ,  $p<0,001$ ), самопривязанность ( $r_s=0,33$ ,  $p<0,05$ ), внутренняя конфликтность ( $r_s=0,29$ ,  $p<0,05$ ). Национальный фанатизм коррелирует с самопринятием ( $r_s=0,42$ ,  $p<0,001$ ), самопривязанностью ( $r_s=0,32$ ,  $p<0,05$ ) и внутренней конфликтностью ( $r_s=0,39$ ,  $p<0,001$ ). Человек, имеющий внутренние конфликты, сомнения, тревожно-депрессивные состояния, сопровождаемые переживанием чувства вины, не обладает толерантностью, что приводит к развитию гиперпозитивных форм этноидентичности.

Этническая аффилиация имеет корреляционные связи с внутренней конфликтностью ( $r_s=0,31$ ,  $p<0,05$ ), этноизоляция, индифферентностью ( $r_s=-0,31$ ,  $p<0,05$ ) и толерантностью ( $r_s=-0,30$ ,  $p<0,05$ ). Высокая потребность в этнической принадлежности связана с желанием изолироваться от других подобных образований, сохранить самобытность, девственность культуры представителей

этноса. Решение внутриличностных проблем может замещаться стремлением принадлежать к большой группе, раствориться в ней, превалированием групповых целей над индивидуальными. Равнодушное отношение к этничности и связанным с ней феноменам отрицательно коррелирует с этноаффилиативными мотивами, желанием принадлежать к своему народу.

Проведенное исследование развития этнической идентичности учащихся позволяет сделать следующие выводы:

1. Этническая идентичность имеет сложную структуру, в которой выделяется когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

2. Организация психолого-педагогической деятельности, направленной на развитие различных компонентов этноидентичности, способствует гармонизации этничности, повышению национального самосознания, позитивного самоотношения, развитию толерантных установок и формированию позитивной этнической идентичности учащихся.

3. Важнейшим фактором в развитии этнической идентичности является знание языка своего народа. Языковая компетентность влияет на этническую аффилиацию, процесс самоидентификации и формирование позитивной этнической идентичности индивида. Незнание языка своего народа ведет к развитию этнонигилистических установок.

4. Человек с позитивной этнической идентичностью уверен в себе, открыт, осознает свое влияние на окружающих и происходящие события, свободен от внутренних конфликтов и имеет высокую потребность в принадлежности к этнической группе.

5. Тип этнической идентичности связан с самоотношением, самооценкой индивида. Основанием для развития гиперпозитивной этнической идентичности могут быть завышенная самооценка, проявления эгоизма, проекция. Неадекватная, заниженная самооценка ведет к развитию этнонигилистических тенденций.

## Литература

1. *Белинская, Е.П., Стефаненко, Т.Г.* Этническая идентичность: понятие, формирование, модели измерений / Е.П.Белинская, Т.Г.Стефаненко // Этническая психология. Хрестоматия / под ред. А.И. Егоровой. – СПб.: Речь, 2003. – С.175–181.
2. *Донцов, А.И., Стефаненко, Т.Г., Уталиева, Ж.Т.* Язык как фактор этнической идентичности / А.И.Донцов, Т.Г.Стефаненко, Ж.Т.Уталиева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 75–86.
3. *Дробижева, Л.М., Аклаев, А.Р., Коротеева, В.В., Солдатова Г.У.* Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов / Л.М.Дробижева, А.Р.Аклаев, В.В.Коротеева, Г.У.Солдатова. – М., 1997. – 303 с.
4. *Кукушин, В.С., Столяренко, Л.Д.* Этнопедагогика и этнопсихология / В.С.Кукушин, Л.Д.Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448 с.
5. *Лебедева, Н.М., Малхозова, Ф.М.* Социально-психологическое исследование этнической толерантности в Карачаево-Черкессии / Н.М. Лебедева, Ф.М. Малхозова // Идентичность и толерантность / под ред. Н.М. Лебедевой. – М., 2002. – С. 152–168.
6. *Лебедева, Н.М., Татарко, А.Н.* Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко // Психол. журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 31–44.
7. *Солдатова, Г.У.* Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
8. *Стефаненко, Т.Г.* Социальная и этническая идентичность / Т.Г. Стефаненко // Идентичность: Хрестоматия / сост. Л.Б.Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 196–220.
9. *Хотинец, В.Ю.* Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.
10. *Berry, J. W., Pleasants, M.* Ethnic tolerance in plural societies. Paper given at the International Conference on Authoritarianism and Dogmatism / J.W. Berry, M. Pleasants. – Potsdam; N. Y.: Wiley, 1984.
11. *Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., Dasen, P.R.* Cross-cultural psychology: Research and applications / J.W. Berry, Y.N. Poortinga, M.H. Segall, P.R. Dasen. – Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1992. ■

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

С.М.Гульянц

*Ключевые слова:* Саморазвитие личности ученика, личностно-ориентированный подход, проектирование психологического комфорта, мотивация обучения, личность читателя, читательский интерес, литература.

**Н**а сегодняшний день необходимость реализации личностно-ориентированного подхода в обучении подрастающего поколения уже не вызывает сомнений.

Опыт проведения ЕГЭ помог установить, что выпускники школ РФ имеют достаточно высокий уровень овладения предметными знаниями по предметам, но значительно отстают от своих сверстников из многих стран в умении применять эти

знания на практике, работать с различными источниками информации, выражать и обосновывать свою точку зрения.

Анализ части «С» ЕГЭ по русскому языку показал, что в своем большинстве выпускники школ не только не способны продуктивно работать с текстом (извлекать главное, делить текст на смысловые части, видеть позицию автора), но и не готовы уследить за работой собственной мысли, формулировать и высказывать в устной или пись-

менной форме свое мнение по проблеме. Школьники плохо справляются не только с художественными, но и с информационными текстами, т.е. как раз с теми, которые составляют основной массив учебного чтения в 5-11 классах. Для многих выпускников любой текст, будь то условие задачи по математике или параграф по географии, остается зашифрованным, «слепым», массивным и не вызывающим интереса.

Отторжение и непонимание текста, художественного или научного, есть результат неприучения ребенка понимать и интерпретировать текст так, как это необходимо. Факты красноречиво говорят о значительных упущениях семьи и школы в гуманитарном образовании школьников.

Становление мыслящего читателя – процесс планомерный и длительный, осуществляющийся на каждом уроке, где необходимо работать с учебной информацией. Однако урок литературы – именно тот урок, на котором ребенок учится любить работать с текстом, учится его понимать и творчески перерабатывать, где, совершенствуясь день ото дня, навыки работы с текстом становятся привычкой. Выпускник школы должен читать и испытывать потребность в чтении как в необходимой подпитке деятельности ума.

Задаваясь вопросом о том, каким должен быть урок литературы, современные педагоги останавливаются на концепциях личностно-ориентированного образования и обучения (В.В.Сериков, С.В.Белова, Е.А.Крюкова, В.В.Зайцев, Б.Б.Ярмахов, Е.В.Бондаревская, Н.А.Алексеев, А.В.Зеленцова, И.С.Якиманская, С.А.Комиссарова, А.А.Плигин, А.В.Вильвовская, О.Т.Дзампаева, Л.С.Мишенина, М.М.Балашов, М.И.Лукьянова и др.). Именно реализация личностно-ориентированного подхода в преподавании литературы должна обеспечить развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из его индивидуальных особенностей.

Несмотря на приоритетность самостоятельности и личного выбора учащихся,

роль учителя не умалается. Учитель по-прежнему остается источником полезной информации, примером и образцом, наглядно демонстрирующим усвоение модели поведения, что во многом определяет развитие личности ученика. Критический анализ психолого-педагогической литературы (А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калик, К.Левин, Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильин, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.А.Зимняя, Б.Ф.Ломов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.В.Давыдов, А.В.Захарова, И.А.Зимняя, Я.Л.Коломинский, Н.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Л.Ф.Обухова, В.В.Рубцов, В.Э.Чудновский, И.С.Якиманская и др.) и педагогическая практика позволили выявить ряд факторов, которые должен учитывать словесник, приступая к проектированию личностно-ориентированного урока литературы. Среди них целевой, содержательный, процессуальный и др. факторы, важнейшим из которых, на наш взгляд, является психологический, включающий в себя определение типологии личности учащегося – читателя и постоянную мотивацию его деятельности.

Личностно-ориентированный подход затруднен из-за отсутствия достаточно ясной типологии личности учащихся-читателей. Существует опасность «потерять» по-настоящему талантливых детей, которые, в силу своего темперамента, могут не проявлять себя на уроке. Задача учителя – реализатора личностно-ориентированного подхода – найти такого ученика и помочь ему раскрыться.

Существует множество подходов к дифференциации читателей (Л.И.Беляева, Н.А.Рубакин, Ю.П.Мелентьева, Б.М.Теплов, В.Г.Маранцман, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, С.А.Трубников, В.П.Чудинова, А.В.Зеленцова и др.), учитывающих социологический, психологический и возрастной аспекты.

Социологический подход предполагает учет социальных и демографических характеристик читателя, таких как семья учащегося и ее положение в обществе, национальные особенности, специфические принципы

и установки, также идущие из семьи. Учителю, осуществляющему личностно-ориентированный подход, нужно быть очень осторожным, поскольку идеи и нравственные принципы художественного произведения, изучаемого на уроке, могут пойти вразрез с привычными для учащегося позициями, обусловленными, к примеру, его национальностью. Решая эту проблему, преподаватель должен понимать, что у русской литературы есть огромное преимущество. Русская литература – это естественное пространство культурного диалога народов и народностей, населяющих Россию, и пространство культурного диалога России со всем остальным миром. Достаточно вспомнить «Кавказского пленника» и «Хаджи – Мурата» Л.Н.Толстого, прекрасные стихотворения А.С.Пушкина и М.Ю.Лермонтова о Кавказе, «Героя нашего времени» М.Ю.Лермонтова и др. произведения. Правильно и тонко организовать работу по этим произведениям с отдельными учениками – реализация личностно-ориентированного подхода – один из способов привить любовь и уважение учащегося другой национальности к произведениям русских писателей и поэтов.

Не менее трудоемкой становится для учителя проблема приобщить к чтению учащегося, в семье которого, в силу тех или иных обстоятельств, не принято читать книги. На сегодняшний день эти проблемы весьма актуальны, и успех их решения во многом зависит от умения педагога дипломатично и тактично вести беседу на уроке, не навязывать учащимся те или иные жизненные установки, которые, по мнению учителя, должны быть поняты и приняты всеми учащимися, философски подходить к обсуждению проблем, поднятых в произведении, уважать личность учащегося другого социального слоя, другой национальности, иных религиозных принципов.

В основе психологического подхода, на наш взгляд, заложены особенности детского восприятия текстов, отношения к чтению, книге, мотивов чтения и т.д. Существует несколько подходов к типизации личности читателя, исходя из мотивов чтения и особенностей читательского восприятия. Например, С.А.Трубников выделяет следующие типы читателей художественной литературы [12, 36-38], которые следует учесть, исследуя особенности детского читательского восприятия:

Типология взрослого читателя (по С.А.Трубникову).	Становление читателя (по результатам педагогического эксперимента)
1-й тип: Читатели с неопределившимся вкусом. Их характеризует случайность и хаотичность выбора книг, неопределенность литературно-художественных интересов. Типичный запрос таких читателей: «Дайте что-нибудь интересное»	Дети, особенно учащиеся 5-6 классов, часто не могут определиться в жанровом разнообразии художественных произведений. Важно помочь учащемуся найти такую книгу, которая окажется ему по душе. Возможно, общение с любимой книгой определит во многом его дальнейшую читательскую деятельность
2-й тип: Читатели с односторонней направленностью интересов и неразвитостью других сторон вкуса. У этих читателей ярко выражена односторонность выбора литературно-художественных произведений (например, читать только про шпионов, только про любовь, только про войну и т.д.)	Начиная с 6 класса, у учащихся начинают складываться предпочтения к тому или иному жанру литературы под воздействием многих социальных факторов (к примеру, чтение книг, написанных исключительно в жанре фэнтези). Следует вовремя переключить внимание учащегося на книги, написанные в другом жанре и постараться заинтересовать его
3-й тип: Читатели с односторонней направленностью интересов и относительной развитостью других сторон вкуса. Читателей этого типа также характеризует односторонность (тематическая, жанровая и т.д.) выбора литературно-художественных произведений для чтения, но при этом они обладают относительно развитой способностью оценивать произведения, извлекать уроки из ошибок выбора. Среди учащихся – это те ребята, которые ждут от учителя ориентиров и помощи. Задача реализатора личностно-ориентированного подхода – не допустить трансформацию читателя 3 типа в 4 тип	

4-й тип: Читатели с разносторонними интересами и относительно неразвитыми другими сторонами литературно-художественного вкуса («эклектичный вкус»). Переориентировать такого читателя практически невозможно.	
5-й тип: Читатели с негармонически развитыми сторонами литературно-художественного вкуса («негармонически развитый вкус»). Для их чтения в целом характерна хаотичность и неустойчивость интересов.	Следует обратить внимание на учащегося 5 класса, родители которого с гордостью сообщают учителю, что их ребенок читает первый том романа-эпопеи «Война и мир», и порекомендовать не лишать ребенка радости знакомства с книгами, предназначенными для чтения в его возрасте.
6-й тип: Читатели с относительно гармоничным развитием всех существующих сторон литературно-художественного вкуса.	Самый оптимальный тип читателя – результат гармоничного развития личности учащегося, обусловленного личностно-ориентированным подходом со стороны педагога и родителей.

Следовательно, формирование читателя – долгая планомерная работа педагога и родителей.

Анализ психолого-педагогических исследований личности читателя В.Г.Маранцмана [7], С.А.Трубникова [12], А.К.Марковой [8] и др., а также педагогический опыт подсказывают учителю, что возрастные читательские предпочтения (возрастной аспект) школьников играют значительную роль в процессе литературного образования. Например, тяга детей 10-12 лет к остросюжетным произведениям, позднее – к познанию внутреннего мира человека, к самопознанию. С возрастом для школьников все большее значение приобретают качества самого произведения, способы выражения в нем авторской позиции, авторского сознания. У порога юношества углубляется интерес к писателю как личности, появляется потребность в широких обобщениях, в осмыслении специфики искусства. Опираясь на педагогический опыт, можно сделать вывод: любовь или равнодушие к чтению складываются у детей к 12 годам. Позднее педагогические упущения восполнить крайне сложно. Именно поэтому весьма важно, начиная уже с 5 класса, сориентировать содержание литературного образования на развитие у учащихся внутренних мотивов учения, не довольствуясь преобладанием лишь научного компонента в обучении. Речь идет о характеристиках содержания

личностно-ориентированного урока литературы.

Следующим этапом на пути к становлению думающего читателя становится мотивация. По мнению Марковой А.К. [8], мотивация – это психологическая реальность, «которая стоит за положительным отношением школьника к учению». Действительно, от мотивации учения в большей мере зависит успех любой деятельности. Без нее возможна лишь малоэффективная работа по принуждению, не вызывающая у учащегося никакого интереса. Л.С.Выготский писал: «Прежде чем призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его» [2, 276].

Практика показывает, что часто учитель использует на уроке литературы возможности внешней мотивации, руководствуясь принципом наглядности. Формирование же внутренней позиции – проблема довольно сложная, выступающая как результат целенаправленной работы учителя. Тем не менее, именно с внешней мотивации начинается формирование глубинных стимулов. Если сама деятельность становится личностно значимой для ученика, то есть все основания утверждать, что таким образом будет формироваться внутренняя мотивация. Необходимо создавать условия для включения учащихся в творческую деятельность, направленную на получение новых для них знаний, овладение умениями и навыками, которые они смогут применить на практи-

ке. Это не заученная научная информация (обезличенные знания), а знания, «пропущенные» через субъективный, личностный опыт ученика (по С.Л.Рубинштейну) [9, 131-139]. Человеческое сознание субъективно. Знания успешно усваиваются, если учащийся к ним не равнодушен, что возможно только в том случае, если учитель создает условия для стимулирования у учащихся ценностного субъективного отношения к овладению знаниями.

Важно понимать, что только непрерывная мотивация обеспечивает деятельность учащихся, что достигается учителем путем специального подбора материала, новизны информационной базы, ее злободневности и актуальности, а также композиции методов обучения, создающих атмосферу творчества на уроке, призывающие к самостоятельному поиску решения проблем.

На сегодняшний день, когда технический прогресс оттеснил книгу на второй план, когда потребность в чтении заменилась потребностью в виртуальных контактах, когда информационная среда практически поглотила сознание и время, важно дать учащемуся стимул к творческому чтению, основанному на постижении глубинной информации («принцип айсберга» по Эрнесту Хемингуэю). Действительно, всякий текст обращен к внетекстовой реальности, что побуждает читателя самостоятельно интерпретировать его. Формирование интерпретационных навыков определяет способность человека становиться творческим субъектом культурного процесса. Именно в таком творческом чтении заложены основы духовной природы человека, которые, в силу обилия различных источников информации, затмивших книгу, не проявляются и не обогащаются. Чтобы книга по-прежнему оставалась для учащегося основным «инструментом» познания мира и себя в этом мире, необходимо сделать чтение потребностью, внутренне необходимой и личностно значимой. Можно утверждать, что основная задача, стоящая перед учителем-словесником, заключается в том, чтобы

научить школьников «искусству постигать искусство» (по Браже Т.Г.) [1]. Только на этой основе достижимы гармоническое развитие, духовная зрелость, реализация творческого потенциала.

Каждый учитель выбирает свои способы и приемы мотивации учащихся (от внешней к внутренней), исходя из их уровня подготовки, возрастных особенностей, интересов всего класса и отдельных индивидов. Специфика урока литературы, на наш взгляд, делает наиболее приемлемыми следующие способы мотивации:

1. Учитель стремится к созданию психологически комфортной обстановки на уроке для совместного творчества, так организуя весь процесс изучения произведения, чтобы ученик мог испытать радость от общения с книгой, смог проявить себя как думающая, интеллектуально развитая и духовно богатая личность. Выполнению данной задачи очень способствует использование музыки, репродукций картин, детских рисунков, применение ролевых и других игр, работа с любимыми с детства книгами и т.п. (внешняя мотивация).

2. Учитель придает большое значение этапу первоначального восприятия текста. Необходимо выяснить, что значимо для детей в прочитанной книге. Как правило, первичные впечатления являются самыми сильными, несмотря на то, что многие учащиеся ограничиваются выражением эмоций о прочитанном на уровне высказываний «понравилось», «не понравилось», «очень понравилось» и т.д. Но именно в зависимости от первичного впечатления учитель должен выстраивать отношения именно с этими детьми, именно с этим учащимся.

3. Учитель должен показать учащимся, что он тоже читатель, только с большим читательским опытом. Это дает ему возможность, как читателю, делиться с учениками своими впечатлениями о прочитанном, своими сомнениями и трудностями. Поэтому взаимодействие с текстом становится интереснее, а сам текст доступнее. Если

учитель покажет, что он не безразличен к художественному тексту, что литературное произведение много для него значит, учащимся станет интереснее; если учитель расскажет о своих чувствах, у учащихся появится желание испытать то же самое или найти то, что так восхищало учителя. Речь идет о некоей эмоциональной интриге, стимулирующей учащихся. «Разговор по душам» приближает к юному читателю фигуру автора и громаду текста.

4. Слово учителя об авторе художественного произведения тоже играет немаловажную роль. Нехватка времени для прохождения программы иногда вынуждает педагога уделять биографии писателя или поэта совсем немного времени. По нашему мнению, интересный рассказ учителя о судьбе писателя, его характере может значительно повлиять на желание ребенка взять в руки текст. Безусловно, знакомя детей с жизнью писателя или поэта, учитель не должен ограничиваться перечислением фактов биографии. Важно знакомство с писателем как с личностью, как с неординарным человеком, который так же, как и мы, жил и творил; важно попробовать отыскать мотивы, повлиявшие на создание того или иного произведения. Так мы не отдаляем, а приближаем читателя к книге, помогаем обрести любимого писателя, любимого поэта, возбуждаем желание прочитать такое произведение, которое не вошло в школьную программу (внутренняя мотивация).

5. На уроках дети должны читать, но также они должны слушать, как читает учитель. Эмоциональное, выразительное чтение способно вызвать восхищение, стремление добиться такого же прекрасного результата. Безусловно, такое чтение радикально повлияет не на всех учащихся, но кого-то обязательно «зацепит»: «Узнать духовную личность просто: она владеет способностью восхищаться, может видеть чудо каждый день» [11, 33].

6. В любое задание необходимо включать элементы творчества, соавторства. Урок литературы дает учителю такую воз-

можность, поскольку преподается как искусство. Задания содержит слова «на выбор», «по вкусу», «как тебе хочется» и т.д.

Таким образом, приступая к проектированию личностно-ориентированного урока литературы необходимо учитывать социальный, возрастной и психологический аспекты, а также постоянно осуществлять мотивацию учащихся, стимулировать их познавательный интерес путем создания на уроке атмосферы психологического комфорта, творчества, сотрудничества, поиска, заинтересованности.

А.И.Княжицкий в статье «Двойка по нравственности» [5, 4] считает задачу пробуждения интереса на уроке основной, решить которую необходимо учителю словесности: «Спросите любого нормального человека, любого нормального ребенка, зачем он читает книжки. И любой нормальный обязательно ответит: «Потому что интересно». Пробудить интерес; если его нет, развить минимальный интерес в определенном направлении – вот чем должен заниматься словесник. Это его повседневная задача, это его профессиональный долг. Словесник научает читать, словесник приучает читать».

### Литература

1. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения. – СПб.: Глагол, 2000. – С. 3-39.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов / под ред. М.В. Гамезо. – М., Просвещение, 1991. – С. 173–178.
4. Ильин Е.Н. Путь к ученику. Раздумья учителя-словесника; Книга для учителя. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1998. – 190 с.
5. Княжицкий А.И. Двойка по нравственности // Русская словесность. – 2000. – № 2. – С. 2–4.
6. Лордкипанидзе Д.О. Дидактика Яна Амоса Коменского. – М., Глобус, 1993. – С. 82–83.
7. Маранцман В.Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1997. – С. 5–121.

8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

9. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности // Вопросы психологии. – 1957. – № 3. – С. 131–139.

10. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: опыт методологической рефлексии // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. – Волгоград: Перемена, 2001. – Вып. 5. – С. 22–30.

11. Педагогика Марии Монтессори. Курс лекций. Интродукция. – Российский Открытый Университет. Образовательный центр Марии Монтессори. – М., 1992. – С. 33.

12. Трубников С.А. Типология читателей художественной литературы. – М.: МГИК, 1978. – С. 36–38.

13. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – С. 43. ■

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ СРЕДЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

**С.Г.Соловьянюк**

*Ключевые слова:* субъективная среда личности, социально-психологическая адаптация, принцип индивидуализации.

**А**ктуальность проблемы коррекции девиантного поведения учащихся в настоящее время возрастает в связи со стабильно высокими показателями динамики преступности несовершеннолетних. Так, на территории Бирского района и города Бирск республики Башкортостан в 1 квартале 2008 года несовершеннолетними совершено 20 преступлений, что на 9 преступлений или 81,8% больше по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Удельный вес подростковой преступности составил 9,8% (6,4% в 1 кв. 2007 г.). Для сравнения, за весь 2002 год по Бирскому району и городу Бирск республики Башкортостан было совершено 43 преступления.

Проблемами профилактики и коррекции отклоняющегося поведения занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи: И. Ной, Н. Стручков, Б. Ухтевский, В. Эфроимсон, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Ю.И. Юричка, А.С. Белкин, Н.И. Монахов, М.И. Шилов, Ч. Ламброзо, У.Х. Шелдон, Ч. Прайс, Э. Глюк, Ж. Годфруа и др.

Анализ научно-методической и специальной литературы показывает, что попыт-

ки решить проблему профилактики и коррекции девиантного поведения подростков только во внеурочное время оказываются малоэффективными. Это связано с тем, что реальное время, затраченное на внешкольную и семейную коррекционную работу во много раз меньше времени, которое ученики проводят на уроках в школе. Наше исследование показало необходимость и эффективность использования возможностей образовательного процесса в Центре образования для коррекции девиантного поведения старшеклассников. Наиболее подходящим для организации коррекционной работы в Центре образования является представление о социальной адаптации как о процессе активного приспособления к условиям социальной среды, взаимовлияния личности и социальной среды, приводящем к присвоению личностью социальных норм и ценностей, развитию, совершенствованию или выработке новых навыков и механизмов поведения.

На наш взгляд, позитивное решение проблемы коррекции девиантного поведения старшеклассников взаимосвязано с феноменами социально-психологической

адаптации и развитием субъективной среды личности.

В сложных проблемных ситуациях процессы адаптации личности протекают с участием не отдельных изолированных механизмов, а их комплексов. Эти комплексы, вновь и вновь актуализируясь и используя в сходных социальных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера.

Наиболее общим противоречием в процессе развития субъективной среды личности является противоречие между потребностями конкретного человека в приобретении определенного социального статуса, самореализации и самоутверждении и отсутствием или недостаточным запасом знаний, умений и навыков, необходимых для удовлетворения своих запросов. В процессе разрешения противоречия личность изменяется, и от того, какими путями противоречие будет разрешаться, зависит конечный результат развития субъективной среды индивида.

Указанное противоречие особенно четко обнаруживается в старших классах общеобразовательных школ, Центров образования и профессиональных училищ. Часто, чтобы как-то утвердиться в глазах своих сверстников, часть подростков ведет себя неадекватно, становятся на путь правонарушений и преступлений.

При поступлении учеников в Центр образования, для каждого из них происходит существенное изменение окружающей их социальной среды. Поэтому, естественно, что в первые месяцы учебы идет их приспособление к новым условиям, т.е. адаптация. Этот момент является благоприятным для коррекции личностных функций старшеклассников, для развития положительно направленной субъективной среды, и для успешной социально-психологической адаптации. Процессом социально-психологической адаптации, по мнению А.А. Налчаджян, является «процесс преодоления личностью проблемных ситуаций, в ходе которого она использует приобретенные на

предыдущих этапах социализации навыки и механизмы поведения или открывает новые способы поведения и решения задач, новые программы и планы внутри психических процессов» [3, с.42].

Несмотря на непрерывный характер процесса социально-психологической адаптации, ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения.

Процесс включения учащихся в новые социальные условия и вхождения в новую социальную среду в Центре образования организуется в соответствии с рассмотренным выше теоретическим положением о процессе социально-психологической адаптации.

Изучение и анализ документации поступающих в Центр образования учащихся, анкетирование и тестирование самих учащихся позволило выделить среди них следующие группы. 1. «Благополучные» ученики, осознанно желающие вместе с аттестатом о среднем образовании, получить и свидетельство по той или иной профессии. Это учащиеся со средним или выше среднего уровнем знаний, положительным отношением к учебе в целом и к дополнительному получению профессии. Подростки данной группы учатся обычно в классах с самыми престижными на современном этапе профессиями – операторы ЭВМ и бухгалтера. 2. «Условно благополучные» ученики, имеющие неплохие по качеству знания, но, в силу своего характера, темперамента или отдельных личностных качеств уходящие из своей школы из-за неспособности разрешить конфликты в отношениях с учителями или одноклассниками по месту предыдущей учебы. Достаточно создать для них ситуацию терпимости, успеха, как большинство из них благополучно проходят процесс адаптации к новым условиям, новым учителям и новым ученикам. Для них смена школы и микроклимата взаимоотношений с окружающими людьми снимает прежние проблемы, позволяя сосредоточиться на учебе. 3. «Неблагополуч-

ные» ученики, имеющие плохой аттестат и отрицательную характеристику за 9 класс, относящиеся к учебе без интереса. Многие из них педагогически запущенные, из неблагополучных семей, имеющие приводы в инспекцию по делам несовершеннолетних или судимости. Такие выпускники девятых классов остаются невостребованными в обществе: в 10 класс их не берут, на работу устроиться не могут из-за возраста и отсутствия образования, в профессиональные училища многие идти не хотят – это не престижно, то есть, они предоставлены сами себе, или, что еще хуже, – улице. В данной ситуации Центр образования – это единственный способ обеспечить себе не только полное образование, приобретение профессии, но и спасение от дороги на улицу, к безделью и правонарушениям.

Таким образом, в Центре образования приходится работать с учениками, имеющими различные уровни общего развития и знаний, степень учебной мотивации, поведение. Причем, как показывают данные психологической службы Центра образования, большую часть учеников можно отнести к 3 или 2 группам, а учащиеся из 1 группы составляют около 15% от общего числа поступивших.

При поступлении в Центр образования, каждый ученик проходит ряд тестов, одним из которых является Школьный тест уровня развития (ШТУР). Ниже дана выборка средних значений для конкретных профессий из результатов ШТУР (диагностика умственных способностей учащихся и уровня их развития в период обучения в школе) по учебным годам:

Профессия	Год поступления	
	2006-2007	2007-2008
Художник-оформитель	43% (ниже среднего)	49% (ниже среднего)
Оператор ЭВМ	54% (ниже среднего)	51% (ниже среднего)
Бухгалтер	53% (ниже среднего)	55% (средний)
Водитель	36% (низкий)	40% (низкий)
Повар, технолог	54% (ниже среднего)	50% (ниже среднего)
Младшая мед. сестра	48% (ниже среднего)	51% (ниже среднего)

Таким образом, четко видны особенности различных групп учащихся Центра образования, которые естественным образом влияют на специфику процесса социально-психологической адаптации учеников. Возникновение указанных особенностей обусловлено такими причинами как: а) разный уровень умственного развития и сформированности общеучебных умений и навыков; б) ошибками, недостатками или почти полным отсутствием семейного воспитания; в) ошибками прошлого школьного воспитания; г). сложным периодом перехода из привычной школьной обстановки в незнакомую микросреду; д) отсутствием умения строить взаимоотношения с окружающими, положительного опыта контакта со сверстниками и взрослыми, незнание и

несоблюдение элементарных правил поведения в коллективе и т.д.

Поэтому перед педагогическим коллективом Центра образования встают задачи: сгладить недоработки предыдущих педагогов, компенсировать недостатки семейного воспитания, помочь ученику в построении отношений с новым коллективом одноклассников и учителей. Для их разрешения процесс социально-психологической адаптации проводится через следующие этапы.

*1 этап.* Установление доверительного контакта классного руководителя с каждым учеником класса; изучение особенностей семейного уклада, психологических и эмоциональных характеристик ученика; исследование психических свойств и личностных функций учащихся.

*II этап.* Привыкание ученика к новой для него обстановке, ориентировка в ней, ознакомление с правилами работы Центра образования, вхождение в классный коллектив.

*III этап.* Установление гармоничных взаимоотношений с одноклассниками, более тесное знакомство учеников во внеучебное время, в неформальной обстановке, во время специальных классных часов, игр и вечеров.

В период социально-психологической адаптации базовым педагогическим принципом становится «принцип индивидуализации, который реализуется через частные, по отношению к нему, принципы:

- показ личной значимости организующей деятельности;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей;
- уважение личности в сочетании с разумной требовательностью;
- оптимизм, вера в собственные силы и способности ученика;
- принцип поощрения успеха и доброжелательной критики недостатков» [1, с.182].

Поэтому, учителями, классными руководителями и мастерами производственного обучения используются такие приемы как доброжелательное, доверительное отношение к ученику; фиксация внимания на положительных сторонах личности; авансирование положительных оценок; организация совместной деятельности класса и учителя; индивидуальный подход к учащимся; обеспечение эмоционального благополучия внутри класса; специальное создание ситуаций успеха т.п.

Тесты, проводимые школьным психологом через три месяца и в конце учебного года, направлены на изучение и оценку изменений в психологическом и умственном состоянии учеников. Применение таких тестов как «Школьный тест умственного развития», «Школьный тест тревожности», «Оценка уровня конфликтности личности», «Мотивация обучения», «Социометрия», «Уровень самооценки старшеклассника»,

«Уровень притязаний школьника», «Уровень воспитанности ученика» дает картину, позволяющую проследить динамику процесса социально-психологической адаптации.

Об успешности процесса социально-психологической адаптации можно судить по следующему критерию. Механизмы адаптации личности с успехом выполняют свои функции, если обеспечивают индивиду бесконфликтное существование в новой социальной ситуации и обеспечивают позитивное развитие его индивидуальной субъективной среды.

Дело в том, что каждый человек живет в объективной реальности, существующей вне человека, не зависящей от его знаний о ней. Но картина объективного мира, опосредованная его субъективными представлениями, у каждого человека индивидуальная. То есть, между человеком и реальным миром всегда стоит субъективное восприятие. У каждого из нас имеется свое индивидуальное представление об окружающей нас действительности. Эти личные картины реальности в чем-то схожи, а в чем-то сильно отличаются друг от друга.

Следовательно, говоря о социальной среде как части реального мира, и опираясь на определение личности как системы оценок, которой руководствуется индивид в своей жизнедеятельности, необходимо различать социальную среду вообще и социальную среду конкретного человека. Первую мы называем *объективной*, а вторую – *субъективной средой* личности.

Объективная среда – это все то, что окружает человека и может влиять на его поступки, поведение, развитие.

*Субъективная среда личности старшеклассников является результатом активности личности, которая заключается не столько в преобразовании окружающей среды, сколько в личностном отборе тех компонентов окружающей социальной среды, из которых складывается ее личный мир.*

Таким образом, у каждого ученика, постольку, поскольку он личность, есть **своя**

**субъективная среда.** Поэтому ученики не только по-разному действуют в одной и той же объективной социальной среде, но и по-своему определяют и выделяют значимые для них отношения, иначе говоря, организуют индивидуальную среду личности, свой мир. Каждый человек живет в своем уникальном субъективном мире и сам определяет для себя свои приоритеты, одно считая необходимым и важным, другое – несущественным.

Вот почему у ряда людей социальная среда может быть объективно одинаковой, однако субъективная среда личности может быть совершенно разной, личностно детерминированной, ориентированной на разные системы ценностей, и поэтому результаты развития личности оказываются совершенно не совпадающими.

Образовательный процесс направлен на развитие личности. Обычно все внимание обращается на формирование «правильной» социальной объективной среды (классный коллектив, родители, жизненное пространство и т.п.), *но при этом упускается из виду субъективная среда личности ученика. Не учитывается, что объективная среда у каждого из них опосредована их личностями.* Педагоги забывают, что любые влияния извне человек, ориентируясь именно на свою субъективную среду, воспринимает либо как существенные, личностно-значимые, либо просто не существующие для него.

Любые сбои на пути продвижения к конечной цели образовательного процесса приводят к возникновению дефектов развития личности. А так как суть личности проявляется в ее поведении, то именно дефекты развития приводят к возникновению девиантного поведения.

С учетом вышесказанного, *ориентация образовательного процесса в Центре образования на субъективную среду личности становится необходимым условием коррекции отклоняющегося поведения учащихся.* Понимание того, что старшеклассник живет в своей субъективной среде, помогает

гармонично выстроить взаимодействия с ним, сознательно включиться в сферу его интересов, соответственно мотивировать учебную деятельность и эффективно влиять на поведение.

Личность индивида проявляет себя, в первую очередь, в организации своей личностной субъективной среды. Большинство современных педагогических технологий, являясь личностно-ориентированными, должны в первую очередь учитывать особенности субъективной среды личности старшеклассника.

Так, в результате наблюдений за поведением Рахматуллина М. на уроках выяснили, что он имеет хорошие учебные возможности, предпосылки быть лидером. Но отсутствие умения планировать деятельность, выбирать приоритетные цели, определять способы и средства их достижения, а также инфантильность делает его пассивным как на уроках, так и вне их, что отрицательно сказывается на подготовке к занятиям, приводит к плохим отметкам и, как следствие, – пропускам занятий. Чрезмерное развитие критичности по отношению к другим и независимость делают его конфликтным, особенно с учителями.

Для проникновения в его субъективную среду и последующей коррекции девиантного поведения в образовательном процессе, Рахматуллин М. был включен в проектно-творческую деятельность, которая способствовала развитию субъективной среды ученика. Применение проектов обеспечивает ситуацию успеха, когда учащийся становится лично заинтересованным в получаемых знаниях, так как без них он не сможет выполнить проект; приобретаемые им знания и умения практически сразу же используются в проекте; учебная работа превращается в творческую деятельность.

При изучении темы «Разработка презентаций в программе PowerPoint» на занятиях по профессиональному обучению, Рахматуллина М. было предложено разработать и реализовать проект на актуальную для него тему, связанную с его школьной

деятельностью. Тему он мог выбрать самостоятельно. Проект должен отвечать определенным техническим требованиям. Выбор темы, подбор материала, способ представления информации – все должно быть обоснованно и мотивировано. Окончанием работы над проектом считается его публичная защита перед экспертами-одноклассниками. Постепенно работа его увлекла. Он стал активно работать на уроке. Поиск информации в библиотеке и Интернете, консультации с учителями по теме проекта, появившаяся личная заинтересованность процессом работы – все это подтверждает переход деятельности из объективного мира в субъективную среду личности, придания ей субъективной значимости, личностного смысла. Как результат – отсутствие пропусков, стремление к диалогу, а не к конфликту, активная позиция, планирование деятельности, оценивание результатов, отличная защита проекта.

Опытно-экспериментальная работа показала, что более эффективное развитие субъективной среды личности в учебной

деятельности происходит в условиях интеграции технологии проектного, модульного, проблемного и интерактивного обучения.

Таким образом, работа педагогического коллектива по организации социально-психологической адаптации способствует развитию положительной объективной и субъективной среды старшеклассников в условиях коррекции девиантного поведения.

### Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
3. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 246 с. Арм. ССР Ер.: Изд.-во АН Ар. ССР, 1988. – С.263. – с. 42.
4. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. –1994. – № 5. – С. 16-25. ■

## ИЗУЧЕНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ

**Н.Д.Султанова**

*Ключевые слова:* вынужденные переселенцы, адаптация, асоциальное поведение, социально-психологические причины.

**В** настоящее время большое значение приобретает глубокое и всестороннее изучение психологических закономерностей, определяющих поступки вынужденных переселенцев, а также грамотное использование воспитательных, психокоррекционных, пропагандистских и других методов работы с данным контингентом. Проблема вынужденных переселенцев появилась после распада СССР. Под влиянием изменения социального строя и преобразования республик в отдельные государства, с ростом в них экономической,

политической нестабильности, в Россию стали прибывать вынужденные переселенцы из стран Ближнего Зарубежья. В настоящее время они составляют значительный процент населения России. В это же время, отмечается рост преступности, который связывают с прибытием в Россию вынужденных переселенцев (далее – ВП), а также беженцев и гастербайтеров.

В рамках данной статьи попытаемся ответить на актуальный, с точки зрения практической психологии, вопрос: асоциальны ли вынужденные переселенцы? Решение

данного вопроса рассеет миф об изначальной асоциальности людей, вынужденно меняющих место жительства, или закрепит его. Результаты определяют отношение местных жителей к вынужденным переселенцам и могут способствовать гармоничной адаптации последних в новой среде.

Данная тема выбрана неслучайно. Проблема преступности в среде мигрантов в последние десятилетия вызывает широкое обсуждение в России и в других странах. Она стала центральной на экранах телевидения, в периодической печати. Произведения средств массовой информации (далее – СМИ), посвященные столь актуальной и вместе с тем сложной проблеме, отличаются большой разнородностью как по глубине отражения проблемы, так и по адекватности решения задач, стоящих перед журналистами. Характер материала в произведениях СМИ, с одной стороны, формирует общественное мнение о ВП, приписывая им положительное или негативное поведение. Как показывает практика, созданные образы этих людей часто способствуют созданию стереотипа в восприятии вынужденных переселенцев. Здесь хочется отметить, что наблюдается тенденция к привлечению внимания с помощью выделения негативных, нежели позитивных черт. С другой стороны, произведения средств массовой информации способствуют устранению недостатков, наблюдаемых в работе с данным контингентом, корректируют действия вынужденных мигрантов, предотвращая их от противоправных, асоциальных действий. Многогое зависит от компетентности, грамотности журналиста, от его отношения к вынужденным мигрантам.

Во многих телепередачах центрального телевидения затрагиваются следующие проблемы:

- значение миграции в общегосударственном масштабе;
- влияние миграции на национальное, религиозное, трудовое соотношение на территории России;

- появление новых видов преступлений, обусловленных миграционными процессами;

- отношение мигрантов к культурным обычаям, вере, языку нации, проживающей на данной территории.

Отсутствие полной и объективной информации о причинах, мотивах асоциальных действий ВП, о миграционном процессе и влиянии на распределение сил (профессионально-трудовых, возрастных, демографических) и т.д. – может способствовать неполной, поверхностной оценке в столь серьезном вопросе.

В СМИ можно выделить статьи, отражающие как благоприятные, так и тревожные моменты. Среди вторых отметим следующие:

- Из-за отсутствия регистрации, российского гражданства работают в основном по трудовому контракту, поэтому их больше всего в теневой экономике. Соглашаясь на меньшую оплату труда, они способствуют усилению конкуренции. Для местных жителей данная ситуация способствует появлению безработицы, лимитированию возможностей материально обеспечить себя и семью.

- Во взаимодействии местного населения с мигрантами возникает непонимание по вопросам веры, культуры и языка. У них проявляется отсутствие желания интегрироваться с новой субкультурой, игнорирование культурно-исторических, языковых особенностей и национальных достижений страны, в которую въезжают.

- Опасение вызывает недоступность медицинского обслуживания. Отсутствие регистрации и российского гражданства, а в связи с этим и медицинского полиса, лишает возможности своевременно получить амбулаторно-поликлиническую и стационарную медицинскую помощь. Тем самым мигранты представляют, во-первых, картину ухудшения общего здоровья людей и, во-вторых, опасность для окружающих.

Естественно, что такого рода информация приводит в большей степени к не-

гативному восприятию вынужденных переселенцев и ухудшению взаимоотношений с ними.

Так как среда мигрантов неоднородна, на отношение местных жителей к вынужденным переселенцам оказывает влияние отсутствие дифференциации понятий вынужденный переселенец, беженец и гастербайтер. Так как наша работа связана с анализом асоциального поведения вынужденных переселенцев, необходимо дать краткую характеристику изучаемой нами категории людей. Вынужденный переселенец – это человек, который принял решение о переезде из республики бывшего СССР на территорию России из-за социальных, экономических, политических, языковых проблем. Его переезд – это желание стабильно устроиться и жить на выбранной для переезда территории, создать и укрепить устойчивую семейную, профессионально-трудовую сферу, установить прочные взаимоотношения с окружением. По сравнению с гастербайтерами, у которых наблюдается, в основном, материальная заинтересованность и направленность на получение денежной прибыли, у ВП другая цель. В отличие от беженцев, ВП не ожидают благоприятной ситуации, чтобы вернуться в оставленный ими дом.

«Переезд равносителен пожару», – гласит пословица. В отношении вынужденных переселенцев, испытавших потерю жизненно важной структуры на прежнем месте жительства, с разрушенными социальными, трудовыми связями, данная пословица демонстрирует жизненный сценарий, направленный на восстановление из руин пожара. Надежды, желания, потребности не сразу могут быть удовлетворены. В данной ситуации главным становится выстоять, найти силы, определить смысловые ориентиры. Нельзя сказать, что все успешно справляются с проблемами, как во время, так и после переезда. Для некоторых единственным способом может стать противоправный путь достижения желаемых целей. Всегда ли они прибегают к нему?

Асоциальные поступки вынужденных переселенцев являются актуальной темой для обсуждения в теленовостях. Например, 24 марта 2003 г. по телевидению было сообщено о нападении на сбербанк в г. Ульяновск. Нападение совершил ВП из Таджикистана В.М. В результате нападения им было украдено 105 тысяч рублей. Опрос местных жителей и ВП об отношении к этому случаю показал, что у местных жителей появилось чувство страха, актуализировался рефлекс самосохранения от «пришлых» людей и желание быть жестче по отношению к ним. В среде вынужденных переселенцев наблюдается другая реакция. Она обусловила возникновение боязни «ужесточения» процесса оформления гражданства, изменения взаимоотношений с официальными органами и с местным населением в отрицательную сторону. К сожалению, в сообщении не прозвучал социально-психологический анализ мотивов и причин асоциального действия В.М. Объективный анализ мог бы обозначить пути действенной социально-психологической помощи в ситуации вынужденного переселения, выявить способы эффективной поддержки ВП, что повысило бы защиту прав и местных жителей, и вынужденных переселенцев.

Попробуем на примере одного города ответить на поставленный в данной статье вопрос об асоциальных или просоциальных действиях ВП. Возьмем для анализа г. Бугульма в Республике Татарстан, который можно отнести к средненаселенным пунктам. Этот город принимает большое количество переселенцев. Ориентируясь на более крупные города, руководство города в своей социально-политической программе, приходя к глубокому пониманию многочисленных проблем ВП, тщательно изучает и систематизирует информацию о мигрантах. Правоохранительные органы и различные государственные организации постоянно проводят анализ ситуации, связанной с увеличивающимся миграционным потоком для того, чтобы упорядочить и систематизировать

зировать процесс адаптации ВП и укрепить правоотношения с местным населением. Вместе с этим процесс адаптации проходит болезненно для многих из них. Например, отмечаются факты неоправдавшихся надежд ВП на выбор места жительства, удовлетворение насущных потребностей, возникают сложности во взаимоотношениях с социальными службами. Переселенец чувствует, что не влился в общество, не стал «своим», его не признали, он не всегда чувствует «целостность» с местным населением. Имеют место проблемы с трудоустройством: поиск работы и работа не по профессии, получение того или иного отказа из-за отсутствия регистрации и гражданства. (Отметим, что проблемы с трудоустройством возникают не только у ВП, но и местных жителей во многих регионах России). Сказывается дефицит полноценного общения, становятся редкими встречи с родственниками, друзьями. Тяжело переживает переселенец крушение надежды на получение своевременного лечения из-за отсутствия регистрации. Некоторые чувствуют неудовлетворенность в связи с тем, что «нет ничего своего» (своего угла, дома, «крыши над головой»). Не всегда имеется возможность обеспечить детей тем, что хотели бы их родители (например, получить образование, купить компьютер, машину, квартиру). А это, естественно, сказывается на общем психическом состоянии ВП. Как поведет себя человек, оказавшийся в сложном материальном и душевном состоянии? Город в 120 тысяч человек предоставляет возможность выявить закономерности асоциального поведения ВП, где материальное, экономическое положение и психическое состояние позволят установить связь с асоциальными действиями. На основе анализа результатов интервью и данных об асоциальных действиях, совершенных в период с 1 января по 31 декабря 2005 года ВП и местными жителями, попытаемся дать ответ на поставленный в работе вопрос.

Для получения информации о ВП, на начальном этапе исследования нами было ис-

пользовано стандартизированное интервью с сотрудниками паспортно-визовой и миграционной служб г.г. Набережные Челны и Бугульма. В ходе опроса был использован следующий порядок вопросов, позволяющий выявить субъективное мнение опрашиваемых о вынужденных переселенцах:

– Совершаются ли вынужденными переселенцами преступления?

– Преступления в какой сфере являются наиболее типичными для ВП?

– Кем чаще совершаются преступления: мужчинами или женщинами ВП?

– Какие причины вызывают асоциальное поведение вынужденных переселенцев?

На аналитическом этапе интервьюирования произведена обработка и интерпретация собранной информации. Ее анализ выявил следующее:

- Для ВП характерны преступления, относящиеся в основном к экономической сфере, среди них можно выделить грабежи (ст. 161 УК РФ), разбои (ст. 162), мошенничество (ст. 159), а также подделку документов. Это, если можно так выразиться, «специфика» совершаемых ВП преступлений. При этом испытуемые отмечали, что данные преступления находятся в прямой зависимости от процесса вынужденного переезда и особенностей адаптации в новой среде. Преступления других видов, например, преступления против личности и свободы, чести и достоинства в меньшей степени характерны для изучаемого нами контингента.

- В совершенных общественно опасных деяниях гендерные различия не выявлены. Хотя участниками опроса, как правило, отмечалось, что преступления чаще совершаются мужчинами и, в основном, это преступления, связанные с насилием.

- Говоря о причинах асоциальности в среде ВП, отмечалось влияние экономической нестабильности в России, отсутствие возможности обеспечить людей трудоспособного возраста работой (при этом не только ВП, но и местных жителей). К тому

же, существующая законодательная процедура получения гражданства отнимает несколько лет жизни мигранта и связана со сбором достаточно большого количества документов, фиксирующих его как лицо, проживающее в определенных условиях, в определенный промежуток времени в конкретном субъекте государства. Эта процедура оказывает влияние на профессионально-трудовое, семейное и т.п. развитие вынужденных переселенцев в новой среде, порой обуславливает возникновение трудностей в процессе психологической адаптации. Все это может провоцировать асоциальные действия. Например, промежуток времени, необходимый для регистрации и получения гражданства, занимает от трех месяцев до трех и более лет. В этот период мигранты не могут вступить в законодательные отношения с государством и, соответственно, не имеют возможности совершать законные сделки с недвижимым и движимым имуществом, устроиться на работу, получить бесплатное медицинское обслуживание и т.п. Многие из них остаются без средств к существованию. Во многих случаях только торговля, работа на частных предприятиях, в негосударственных организациях без юридической фиксации взаимоотношений между ними и работодателем, без оформления официальных трудовых отношений становится единственной формой обеспечения существования своей семьи в сложный начальный период адаптации после переезда. Именно эти формы являются областью наибольшей криминальности.

Данные статистики позволяют утверждать, что в г. Бугульма с 1 января по 31 декабря 2005 года было зарегистрировано 120243 жителя, из них 3012 граждан приехали из стран Ближнего Зарубежья. Среди них по численности лидируют ВП из Узбекистана (1249 человек) и Азербайджана (1035). Менее заманчив край для мигрантов из Казахстана, Кыргызстана и Таджикистана (276, 175 и 97 человек соответственно) [14, с.3].

Вся выборка (120243 человека) была разбита на 2 подгруппы:

– 1 подгруппа – местные жители г. Бугульма (мужчины и женщины), общее число 117649 человек [13, С.1], из них с асоциальным поведением (совершивших преступления) 868 человек;

– 2 подгруппа – вынужденные переселенцы (мужчины и женщины), общее число 2594 человека [13, С.1]; из них с асоциальным поведением 16 человек, в числе которых 2 женщины и 14 мужчин в возрасте от 18 до 60 лет. В исследовании были использованы данные зарегистрированных в паспортном столе.

Исследуемые были изучены по параметрам: «работающие – неработающие» и статьи осуждения.

На следующем этапе нами, совместно с психологом Мудрецовою Е.А., были проанализированы виды преступлений и дан анализ состояния преступности в г. Бугульма. Результаты проведенного исследования по текущему анализу состояния преступности в среде местных жителей приведены в таблице 1.

Местными жителями Бугульмы за год совершено 868 преступлений различных видов: преступления против личности, преступления в сфере экономики, преступления против общественной безопасности и общественного порядка. Также среди местного населения преобладают и преступления бытового характера.

Ранжирование показало, что на первом месте стоят кражи, на втором – грабежи, на третьем месте – преступления, связанные с наркотиками. Кроме того, наиболее распространенными случаями являются угроза убийством и нанесение тяжкого вреда здоровью.

Для полного изучения состояния преступности нами были отобраны данные по ВП из Средней Азии и Кавказа. Как показал анализ, ВП совершаются преступления в основном экономического характера, такие, например, как грабежи, кражи, дача взятки, подделка документов, угоны,

Таблица 1

## Текущий анализ состояния преступности в среде местных жителей г. Бугульма за 2005 год

Виды преступлений	Количество преступлений	Ранжирование
Убийства	17	7
Тяжкий вред здоровью	33	5
Изнасилования	10	10
Разбои	16	8
Грабежи	139	2
Кражи	434	1
Вымогательства	10	10
Поджоги	0	13
ДТП	14	9
Угоны	31	6
Хулиганства	3	12
Угроза убийством	70	4
Изъятие оружия	5	11
Связанные с наркотиками	86	3
<b>Всего</b>	<b>868</b>	

разбои, мошенничества. Преступления чаще совершаются мужчинами в возрасте от 18 до 59 лет. Почти все привлеченные к ответственности за совершение преступлений – это неработающие переселенцы. Период совершения преступлений приходится в основном на первое и начало второго полугодия, и первые несколько лет после переезда. Всего за 2005 год ВП совершено 9 преступлений.

Сравнивались также преступления ВП из Средней Азии и Казахстана с теми же с Кавказа. Анализ показал, что для ВП Кавказа характерны кража, мошенничество, грабеж, угон и подделка документов. Как и в группе ВП из Средней Азии, все эти люди относятся к группе неработающих людей зрелого возраста. Таким образом, проявилась определённая возрастная и социальная характеристика людей с наиболее выраженной тенденцией к асоциальным действиям.

Для определения частоты совершения преступлений сравним численность и количество преступлений, совершенных вынужденными переселенцами и местными жителями:

– 117649 местных жителей возьмем за 100%, из них 868 человек, совершивших преступления, составляют 0,74%;

– 2594 мигранта – 100%, из них 16 человек с асоциальным поведением составили 0,62%.

На основе полученных данных был составлен график анализа преступности среди местных жителей и ВП.

Из рис. 1 видно, что процент совершенных местными жителями преступлений на 0,12% выше, чем процент преступлений, совершенных ВП. Количество преступлений на человека выше в среде местных жителей по сравнению с ВП. Чтобы определить, различается ли распределение людей с нормальным и асоциальным поведением в выборках вынужденных переселенцев и местных жителей, используем методы математической статистики (табл. 2).

Расчеты при сопоставлении двух эмпирических распределений людей с нормальным и асоциальным поведением показали, что распределение людей с нормальным и асоциальным поведением в выборках вынужденных переселенцев и местных жителей совпадают.

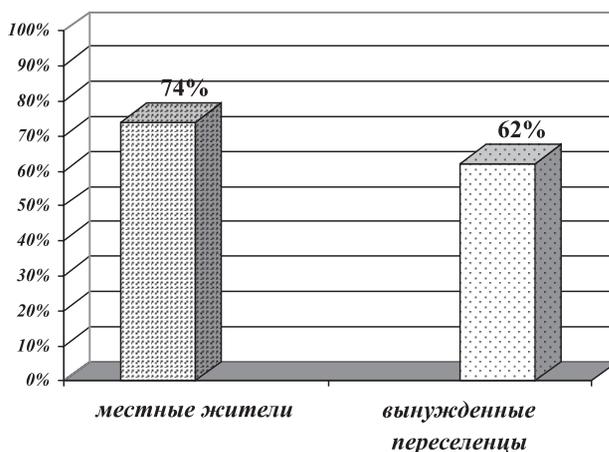


Рис. 1. Сравнительный графический анализ состояния преступности среди местных жителей и ВП с асоциальным поведением за 2005 год (%)

Таблица 2

**Эмпирические частоты проявления нормального и асоциального поведения в выборках вынужденных переселенцев и местных жителей**

	Людей с нормальным поведением	Людей с асоциальным поведением	Всего людей
Местные жители	116781	868	117649
Вынуж. переселенцы	2578	16	2594
<b>Суммы</b>	<b>119359</b>	<b>884</b>	<b>120243</b>

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

1. Исследование позволило выявить социально-психологические причины, способствующие асоциальному поведению вынужденных переселенцев:

а) трудности прохождения регистрации, получения российского гражданства накладывают отпечаток на профессионально-трудовую деятельность, социальную адаптацию ВП и увеличивают вероятность совершения ими асоциального действия;

б) отсутствие материального достатка толкает людей к «единственному» для их положения способу решить острые, насущные проблемы переезда;

в) в любом обществе существует определенная часть людей, склонная к асоциальным действиям, отклоняющемуся поведению. Данная склонность может вы-

ступать как следствие неправильного развития и воспитания личности, воздействия неблагоприятных факторов среды. Эта предрасположенность может проявиться как у ВП, так и в среде местных жителей, независимо от проживания на постоянном или новом месте жительства. Работа социальных служб в данном случае должна быть направлена на то, чтобы выявить и предотвратить асоциальное поведение людей, включить их в позитивно направленную среду, оказать психологическую помощь в миграционных и других службах.

2. Особенности асоциального поведения вынужденных переселенцев является совершение преступлений в основном экономического характера неработающими мужчинами в возрасте от 18 до 59 лет. Данный факт объясняется тем, что изучаемая категория лиц пытается выжить, изыскать

доступные в их положении способы поиска средств существования. К сожалению, для некоторых противоправные действия могут оказаться единственным способом удовлетворить свои потребности и потребности своей семьи.

3. Сравнительный анализ особенностей асоциального поведения вынужденных переселенцев и местных жителей показал, что местным населением совершаются преступления на 0,12% больше и также наблюдается совершение более тяжких преступлений по сравнению с ВП таких, например, как убийство, тяжкий вред здоровью, изнасилования.

4. Сравнительный анализ особенностей асоциального поведения вынужденных переселенцев и местных жителей показал, что существующие мифы о склонности выходцев из Ближнего Зарубежья к асоциальным формам поведения являются необоснованными: статистически значимые различия между количеством и качеством совершенных преступлений не отмечаются.

### Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 688 с.
2. Ветров Н.И. Уголовное право. Общая часть: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, Закон и право, 1999. – 415 с.
3. Гараева Г.Г. Схема текущего анализа состояния преступности за 2005 год. – Бугульма, 2005. – 12 с.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2003. – 319 с.
5. Кудрявцев В.Н. Преступность и нравы переходного общества. – М.: Гардарики, 2002. – 238 с.
6. Малинин В.Б., Парфенов А.Ф. Объективная сторона преступления. – СПб.: Изд-во Юридического института (Санкт-Петербург), 2004. – 301 с.
7. Малышева А.Э. Данные о численности населения г. Бугульма за 2005 год. – Бугульма, 2006. – 1 с.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с. ■

## АГРЕССИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ

А.Р.Яруллина

*Ключевые слова:* толерантность, интолерантность, конфликт, агрессия, межэтнические расовые отношения.

**В**нутренняя активность человека в большинстве случаев проявляется внешне в виде агрессии, и поводом для нее часто становятся различия между объектами окружающего мира, которые могут быть морфологическими, физиологическими, генетическими, психическими, социальными и т.д. Повод может быть ничтожным, но он условно-рефлекторно активизирует имеющийся у личности комплекс интолерантности, приводя к конфликту и зачастую к проявлению агрессивного поведения. Выделяют три уровня агрессивности:

1) агрессивность без повода как реакция на некое различие (сюда можно отнести и немотивированные поступки);

2) агрессивность с использованием какого-либо повода, нередко надуманного;

3) агрессивность как неравновесно-акцентированный ответ на проявление активности других индивидов (к примеру, кого-то случайно толкнули, а он начал стрелять) [1].

Р.Бэрон определяет три основных фактора, влияющих на формирование агрессии у детей и подростков: семья и семейные взаимоотношения, взаимодействие со сверстниками, научение агрессивности на основе символических примеров, создаваемых средствами массовой информации. Научение агрессивности происходит при подкреплении проявлений агрессии и при

наблюдении агрессивных действий. Семья представляет собой микросоциум, где происходит первичная социализация человека, где ребенок обучается поведению и формам отношений, которые лягут в основу его поведения в дальнейшем. Становление агрессивности в семье зависит от близости между ребенком и родителями, от характера взаимоотношений братьев и сестер, правил поведения в семье, устанавливаемых родителями, стиля семейного руководства, степени сплоченности семьи. Ребенок получает знания об агрессии из личного опыта общения со сверстниками. Чрезвычайно агрессивные дети окажутся отверженными членами своей возрастной группы, что приведет к сплочению с другими агрессивными детьми, и, как следствие, агрессивность усилится при взаимодействии группы таких подростков. Одним из ведущих факторов, обуславливающих усиление агрессивности у молодежи на сегодняшний день, считаются средства массовой информации, способствующие усвоению детьми моделей агрессивного поведения путем наблюдения сцен насилия и жестокости. Таким образом, вероятность агрессивного поведения детей связана с возможными проявлениями агрессивности в семье, агрессивность в зрелые годы обусловлена детской агрессивностью.

Конфликтное поведение многих подростков обусловлено отношениями в семье: несправедливое отношение родителей к детям, воспитание детей в атмосфере жесткого контроля, несформированность сыновне-дочернего долга и ответственности, чувства уважения, сострадания, милосердия по отношению к родителям и родным и многие другие причины. Семья как микросоциум закладывает основы и дает первые навыки построения отношений с реальностью, родители, в свою очередь, выступают ориентирами в построении системы ценностей своих детей, что определит их будущее и их социальные роли. Исследователи пришли к следующим выводам —

причиной насилия у взрослых является агрессивное взаимодействие в семье в детстве, то есть переживание насилия в семье способствует проявлению агрессивности в будущем.

Психологами были разработаны различные методы систематического изучения агрессии. Одним из таких методов является анкета, посредством которой получают информацию для оценки агрессии в конкретных ситуациях. Ниже в таблице представлены результаты анкетирования студентов по анкете «Шкала тактики поведения в конфликтах», которая служит для выявления причин и последствий насилия в семье [2]. Она состоит из реестра нарастающих по агрессивности действий, которые студенты должны были соотнести с тактикой поведения своих родителей в ситуациях конфликта, выбирая предлагаемые ответы: *никогда, почти никогда, иногда, почти всегда, всегда*. В таблице приводятся варианты ответов, по-другому, способы поведения родителей в проблемных ситуациях, которые чаще всего указывали студенты. Анализ данных анкетирования показал, что в большинстве семей конфликтные ситуации разрешаются мирно, родители стараются спокойно обсуждать возникшие проблемы. Они склонны избегать скоропалительных решений, что подтверждается ответами студентов о поиске информации для решения проблемного вопроса. Согласно результатам, чаще всего родители полагаются на себя, собственные силы и способности находить выход из конфликта, что, возможно, свидетельствует о незнании и невладении методами по нахождению конструктивных решений в конфликтных ситуациях, например, посредничество как метод разрешения конфликта, то есть процесс урегулирования взаимоотношений между сторонами. В целом, родители ведут себя достаточно адекватно в сложных жизненных ситуациях, решают проблемы, не допуская конфронтации и насилия в семье как по отношению друг к другу, так и

Группы	5 Д (25 ст.) мама/папа	5 Б (25 ст.) мама/папа	4 Д (34 ст.) мама/папа	4 Б (15 ст.) мама/папа	2 Д (29 ст.) мама/папа	Всего мама/папа
Стараются обсуждать спокойно	Почти всегда-9	Почти всегда-11	Почти всегда-17	Всегда-8	Всегда-11	56
	Почти всегда-13	Иногда-15	Почти всегда-17	Почти всегда-9	Почти всегда-13	67
Обсуждают вопрос спокойно	Всегда-10	Почти всегда-11	Почти всегда-15	Всегда-6	Всегда-9	41
	Иногда-11	Иногда-12	Иногда-12	Почти всегда-6	Почти всегда-11	52
Ищут информацию для решения вопроса	Почти всегда-8	Всегда-10	Почти всегда-13	Всегда-7	Иногда-10	48
	Почти всегда-9	Всегда-8	Почти всегда-13	Всегда-6	Почти всегда-8	44
Призывают кого-то еще, чтобы рассудили и помогли	Иногда-7	Почти никогда-11	Никогда-28	Иногда-6	Никогда-17	69
	Никогда-14	Никогда-13	Никогда-26	Почти всегда-5	Никогда-17	75
Много спорят, но не кричат и не визжат	Почти всегда-12	Почти всегда-11	Иногда-17	Почти всегда-5	Иногда-10	55
	Иногда-8	Почти всегда-9	Иногда-15	Почти всегда-5	Иногда-10	47
Кричат, визжат и оскорбляют друг друга	Никогда-15	Никогда-16	Никогда-19	Никогда-5	Никогда-19	74
	Никогда-18	Никогда-17	Никогда-17	Никогда-6	Никогда-19	77
Надуваются и отказываются разговаривать	Иногда-13	Никогда-10	Никогда-12	Иногда-8	Никогда-16	59
	Никогда-9	Никогда-11	Никогда-10	Иногда-9	Никогда-15	54
Бросают что-нибудь или разбивают	Никогда-19	Никогда-21	Никогда-29	Никогда-12	Никогда-22	103
	Никогда-22	Никогда-19	Никогда-27	Никогда-9	Никогда-22	99
Бросают чем-нибудь друг в друга	Никогда-21	Никогда-24	Никогда-30	Никогда-12	Никогда-22	104
	Никогда-23	Никогда-24	Никогда-30	Никогда-9	Никогда-20	106
Выбегают из комнаты	Никогда-14	Никогда-17	Никогда-23	Никогда-7	Никогда-18	75
	Никогда-19	Никогда-16	Никогда-27	Никогда-8	Никогда-20	90
Толкают, хватают и тащат друг друга	Никогда-23	Никогда-24	Никогда-29	Никогда-12	Никогда-22	108
	Никогда-23	Никогда-24	Никогда-27	Никогда-13	Никогда-21	108
Бьют один другого чем-нибудь	Никогда-22	Никогда-23	Никогда-31	Никогда-14	Никогда-23	113
	Никогда-23	Никогда-23	Никогда-28	Никогда-14	Никогда-22	110
Угрожают ударить или бросить чем-нибудь друг в друга	Никогда-18	Никогда-22	Никогда-29	Никогда-12	Никогда-23	104
	Никогда-19	Никогда-19	Никогда-27	Никогда-13	Никогда-23	101
Бьют (или пытаются ударить) другого, но не чем-нибудь	Никогда-23	Никогда-24	Никогда-28	Никогда-14	Никогда-23	112
	Никогда-22	Никогда-23	Никогда-28	Никогда-14	Никогда-22	109

к детям.

Одним из важнейших факторов, определяющих степень агрессивности ребенка, является такая характеристика семьи, как «полная или неполная», характер отношений между ребенком и родителями. Согласно Мак-Картти, малолетние убийцы происходят из «семей, где царит атмосфера беспоряд-

ка и безмолвия, где безразличие к чувствам других часто идет рука об руку с физической жестокостью и недостаточной поддержкой и заинтересованностью» жизнью ребенка [1, с.93]. Большую роль играют взаимоотношения с матерью, особенно в раннем возрасте. По «теории привязанности», ребенок, имевший тесную связь, привязанность к матери,

которая проявляла чуткость и внимание, чувствует себя в безопасности, у него хорошо развиты социальные навыки по сравнению с ребенком, ненадежно привязанным к матери и испытывающим тревогу и беспокойство по этому поводу. Взаимоотношения с братьями и сестрами, как фактор научения агрессии, определяется как основополагающий для социализации индивида, следствием которого является усвоение силовых моделей поведения в случае вербальных агрессий против брата или сестры при родительском вмешательстве. При этом в некоторых случаях вмешательство родителей выступает как потворство агрессии, когда дети на правах младших обращаются за помощью к родителям в конфликтах со старшими братьями и сестрами, будучи уверенными, что родители встанут на их сторону. Наказание и контроль со стороны родителей выступают в качестве следующего фактора, связанного с агрессивностью ребенка. Как вседозволенность, то есть отсутствие контроля за поведением ребенка, так и слишком снисходительные и слишком суровые наказания негативно влияют на развитие агрессии в детском возрасте, способствуя в дальнейшем развитию высокого уровня асоциальности.

Исследователи Р.Бэрон и Д.Ричардсон в очередной раз подчеркивают огромную важность семейного воспитания и стилей семейного руководства в формировании социально значимой личности, способной к разрешению конфликтных ситуаций и

умеющей предупреждать их возникновение. Выделяют четыре параметра, связанных с детской агрессивностью:

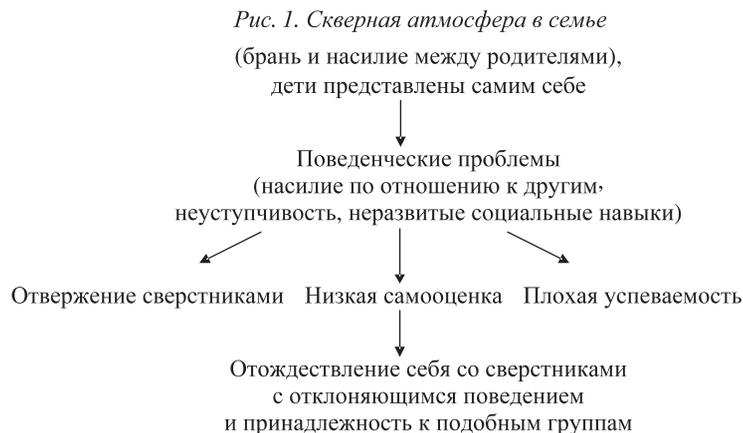
1) негативизм матери – враждебность, отчужденность, холодность и безразличие к ребенку;

2) терпимое отношение матери к проявлению ребенком агрессии по отношению к сверстникам или членам семьи;

3) применение родителями силовых дисциплинарных методов – физических наказаний, угроз, скандалов;

4) темперамент ребенка – уровень активности и вспыльчивости [2].

Из перечисленных факторов «негативизм матери и ее терпимость к агрессии имеют наибольший каузальный эффект» по мнению Олуэйз (Olweus, 1980). Паттерсон и его коллеги (Patterson, 1986; Patterson, De Baryshe & Ramsey, 1989) создали базовую модель (рис. 1), объясняющую связь между характером семейного руководства и агрессивностью ребенка. Один из параметров модели – незрелые методы регулирования дисциплины, заключающийся в том, что часто родители непоследовательны и непредсказуемы в выборе наказаний за асоциальное поведение своего ребенка, может являться причиной применения силовых методов ребенком для достижения собственных целей. Таким образом, если родители не обучили ребенка необходимым социальным нормам и правилам поведения, то он не сможет перенять данные умения при общении со



сверстниками и учителями.

Многочисленные лонгитюдные исследования по измерению агрессии у детей позволяют говорить о сохранении, стабильности и устойчивости агрессивности с течением времени, другими словами, зная об агрессивности ребенка, можно прогнозировать уровень его агрессивности в зрелые годы. Из этого вытекает необходимость изучения раннего влияния на формирование агрессивности у детей и подростков.

Пол, как объект агрессии, является предметом исследования многих зарубежных (Frodi, Macaulay&Thome, Buss, Taylor&Epstein) и отечественных ученых (С.К.Бондырева и др.), и данные говорят о существовании определенных различий по поводу агрессии у мужчин и женщин в зависимости от форм агрессии. Результаты исследований индивидов (Gentry, 1970; Harris, 1974; Lagerspetz, Bjorkvist&Peitonen, 1988; Eagly&Wood, 1991) свидетельствуют о том, что существуют гендерные различия в проявлении агрессии – мужчины более склонны к агрессии в различных ситуациях: во-первых, они чаще проявляют физическую форму агрессии в отличие от женщин, которые более склонны к вербальной форме агрессии; во-вторых, мужчины часто вынуждены обратиться к агрессии при выполнении определенной социальной роли; в-третьих, мужчины склонны проявлять более высокий уровень агрессивности после сильной провокации. Считается, что различия в проявлении агрессии у женского и мужского пола связаны с тем фактом, что мужчины владеют различными техническими средствами, что повышает их агрессивность. Но женский пол также имеет «глубинную агрессивность», которая в нормальных условиях не проявляется, так как доминирующим условием для женщины является забота о потомстве. Лишь экстремальные условия или угасание «рефлекса биофилии» может вызвать женскую агрессив-

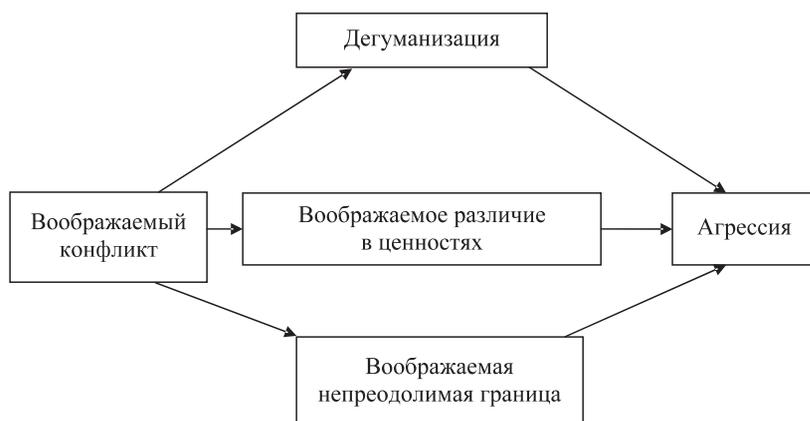
ность, при этом женщины ведут себя более безжалостно, чем мужчины. Согласно зарубежным исследованиям, мужчины чаще становятся объектом физической агрессии. Результаты экспериментов не подтвердили мнение о том, что женщины подвергаются физическому нападению реже мужчин, женщины значительно чаще становятся объектами супружеского насилия и сексуальной агрессии, и мужчины, выражающие агрессию по отношению к женщинам, оценивались крайне негативно как аморальные личности. При этом, если женщина выступала не в качестве безобидного объекта, то есть с ее стороны звучали оскорбления или критика в адрес мужчины, то интенсивность физического воздействия усиливалась. Причиной подобных действий со стороны мужчины является страх пренебрежительного отношения и публичного унижения. Существуют гендерные отличия и в установках относительно агрессии. Мужчины испытывают чувство вины и тревоги в меньшей степени, они воспринимают агрессию как способ получения различного социального и материального вознаграждения и склонны пользоваться прямыми формами агрессии (физическое насилие). Женщин беспокоит возможность отпора со стороны жертвы, они воспринимают агрессию как средство снятия стресса и высвобождения отрицательной энергии, предпочитая косвенные действия (демонстрация обиды, разрыв дружеских отношений, наговоры). В чем заключается причина гендерных различий в агрессивном поведении: в генетике или социальной роли? На этот вопрос сложно дать однозначный ответ, поскольку невозможно эмпирически проверить значение генетических факторов в гендерных различиях агрессивного поведения. Согласно теории Игли и его коллег (Eagly, 1987; Eagly and Wood, 1991), которые выдвинули гипотезу *интерпретации социальных ролей*, мужчина и женщины выполняют различные функции в

обществе, и в большинстве культур считается, что женщины должны вести себя менее агрессивно, чем мужчины. Результаты исследований являются свидетельством того, что различия в агрессии между мужчинами и женщинами связаны с противоположностью гендерных ролей и общественными представлениями о них. Но некоторые данные говорят о том, что роль биологических и генетических факторов достаточно велика. Это объясняется более высоким уровнем тестостерона в мужском организме, являющимся причиной агрессивного поведения у представителей мужского пола. Однако это не означает, что мужчины имеют право оправдывать свою агрессивность данным биологическим фактором. Агрессия во всех своих формах должна быть предотвращена с помощью различных средств.

Одним из важнейших источников межрасовой агрессии выступают расовые предрассудки и стереотипы. Общеизвестно, что отдельные индивиды, испытывающие предубеждение против представителей другой расы, ведут себя более агрессивно по отношению к ним, чем к членам своей расовой группы. Как показывают исследования, за последние десятилетия расовые установки белого и черного населения Соединенных Штатов значительно изменились. Это выразилось в снижении уровня агрессивности со стороны как белого, так и черного населения страны. Но в ситуациях стресса и повышенного эмоционального возбуждения обе группы проявляют высокий уровень агрессивности независимо от того, имеют ли они расовые предрассудки, что было названо *регрессивным расизмом*. Таким образом, предположение о том, что люди с расовыми предрассудками более агрессивны к представителям другой расы не нашло однозначного подтверждения, так как отношение к иной расе обусловлено множественными внешними факторами (стресс, состояние эмоционального возбуждения, анонимность или неанонимность ситуа-

ции) – например, в случае предполагаемого возмездия со стороны человека другой расы, выступающей в качестве жертвы, агрессор будет проявлять свою агрессивность независимо от расы жертвы. Согласно исследованиям Роджерс и Прентис-Данн (Rogers, 1983; Rogers&Prentis-Dunn, 1981), человек демонстрирует неприятие социально-осуждаемых расовых предрассудков, если он не оскорблен и не возбужден вербальными и невербальными действиями представителя другой расы. Но при наличии оскорбления и возбуждения индивид опускается до уровня дискриминации иной расы. Из этого следует, что существующее мнение о том, что люди склонны к проявлению большей агрессивности к чужой группе, чем к своей, не подтвердилось. Важную роль здесь играют ситуационные факторы – раздражение, возбуждение, угроза, анонимность – влияющие на уровень агрессии индивидов. Одно лишь можно утверждать однозначно – люди с расовыми предрассудками более склонны подозревать окружающих в агрессивных намерениях, чем люди без предрассудков.

Были получены данные о том, что предрассудок как форма негативной установки имеет в своей основе воображаемый конфликт с чужой группой (Schwartz&Struch, 1990). Ученые выдвинули предположение о том, что индивиды при осознании наличия конфликта начинают воспринимать представителей другой группы как людей, недостойных уважения, и, следовательно, обладающих иными ценностями и интересами, что создает воображаемую границу между представителями этих групп. Данное предположение было подтверждено результатами исследований и был сделан следующий вывод: в некоторых случаях причиной межрасовой агрессии является воображаемый конфликт интересов или негативные установки. Влияние воображаемого конфликта интересов на межгрупповую агрессию было представлено посредством требуемых промежуточных переменных,



изображенных ниже.

Объяснение этому факту можно найти в системе ценностей индивида, которая тесно связана с личностным самосознанием, то есть обращением к внутренним стандартам, в отличие от общественного самосознания, позволяющего взглянуть на себя глазами других. Индивид с высоким уровнем самосознания сравнивает свое поведение с имеющимися у него ценностями, и, если он не находит разногласий, то его реакция будет положительной. В случае наличия расхождений, индивид старается изменить свое поведение, чтобы оно соответствовало его внутренним стандартам. Переноса это предположение на проявления агрессии, можно сделать вывод о том, что человек с высоким самосознанием будет проявлять высокий уровень агрессии, если агрессивное поведение одобряется и рассматривается как вполне приемлемая форма реакции на внешние раздражители и позитивно соотносится с его собственными ценностями и установками. И, наоборот, действия индивида будут менее агрессивными, если агрессия неприемлема в обществе. Таким образом, при наличии высокого уровня самосознания, ценности и внутрен-

ние стандарты влияют на уровень агрессии, обращение к собственному внутреннему миру способствует самопониманию, и, как результат, улучшает взаимоотношения с другими людьми.

Подводя итог всему сказанному, можно утверждать, что в основе агрессивного поведения лежит ситуационный или межличностный конфликт. Однако это не означает, что агрессивность нельзя предотвратить или избежать. Основная задача состоит в том, чтобы искать и разрабатывать методики предотвращения агрессии как одного из проявлений человеческой интолерантности.

#### Литература

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему)/С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – М.: Изд-во Моск.психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р.Бэрон, Д.Ричардсон. – СПб: Питер, 1997. – 116 с.
3. Прохоров А.М. Советский энциклопедический словарь / А.М.Прохоров. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1979. – 1599 с.
4. Социальная психология: учеб.пособие / под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – М.: Изда-

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

---

## ИСТОРИОГЕНЕЗ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ТЕОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ

**Ф.Л.Ратнер**

*Ключевые слова:* родительство, детоцентризм, пренатальный период, сонатал-педагогика, пренатально-ориентированное образование.

Если ребенка критикуют, он учится осуждать.  
Если ребенок живет с чувством безопасности, он учится доверять себе.  
Если ребенок живет с враждебностью, он учится драться.  
Если ребенка принимают, он учится любить.  
Если ребенок живет в страхе, он становится тревожным.  
Если ребенка признают, он учится ставить перед собой цели.  
Если ребенка жалеют, он учится жалеть.  
Если ребенка одобряют, он учится любить себя.  
Если ребенок живет с ревностью, он учится испытывать вину...  
Если ребенок живет с дружелюбием, он узнает,  
что мир – это хорошее место для жизни.

*Х.Дж.Джинотт*

**Э**тнографию родительства имеет смысл начать с того, что родительство является социокультурным феноменом, причем, с точки зрения обыденного сознания этот вопрос выглядит самоочевидным. Общеизвестно, что главными и естественными воспитателями ребенка являются родители, во всяком случае, роль матери не оспаривается никем. Однако такое суждение является поверхностным и весьма противоречивым. Взаимоотношения родителей и ребенка зависят от многих факторов: от возраста и пола родителей, от возраста и пола ребенка, от конкретных социальных условий, от положения родителей в обществе и др. В ходе специфических исторических условий выработался тот тип родительской любви, который считается универсальным, но речь идет все-таки о двух разных, как подчеркивают исследователи, социальных институтах: об институте отцовства и об институте материнства.

Известно, что отношение родителей к детям самым тесным образом связано с культурой и их прошлым опытом, но известно также, что при всей значимос-

ти родителей и их роли, они не являются единственными вершителями судеб своих детей. Ученые рассматривают институт отцовства и материнства как важнейшие элементы первичной социализации ребенка. Различаются ли отцовская и материнская любовь? Да, считается, что мать любит ребенка безусловной любовью, поскольку это ее ребенок, то есть просто потому, что это ее ребенок, и каким бы он ни был, для матери он всегда останется лучшим.

Иная система взаимоотношений складывается у ребенка с отцом, поскольку он представляет собой другой полюс существования, прежде всего, он воплощает мир мышления, мир рукотворных предметов, законы и порядок, дисциплину, путешествия и т.д., то есть функция отца состоит в том, чтобы показывать ребенку дорогу в окружающий его мир, и эта функция тесным образом связана с социоэкономическим развитием. Именно поэтому считается, что любовь отца – это любовь обусловленная: «Я люблю тебя потому, что ты выполняешь свой долг, потому что ты на меня похож». Из этого следует вывод о том, что человек,

которого в детстве любили оба родителя, несет в себе в зрелом возрасте и материнское, и отцовское сознание. Недоразвитие же отцовского или материнского чувства к ребенку может привести к серьезным личностным последствиям.

Э.Фромм отмечает, что определенные типы неврозов (например, разнообразные мании) развиваются чаще всего на основе односторонней привязанности к отцу, тогда как другие негативные явления (истерия, пристрастие к алкоголю, склонность к депрессиям, неспособность к самоутверждению и реалистическому отношению к жизни) происходят на базе односторонней любви к матери.

На сегодняшний день в литературе констатируются следующие негативные явления: рост безотцовщины; бедность отцовских контактов по сравнению с материнскими; педагогическая некомпетентность и неумелость отцов; неспособность отцов ухаживать за маленькими детьми и мн.др. Из этого можно сделать вывод о том, что абсолютное число и удельный вес детей, воспитывающихся без отцов, неуклонно возрастает в большинстве развитых стран мира. В то же время, известен и другой феномен – в Англии, например, отцы составляют более 10% всех одиноких родителей. Тем не менее, исследователи приходят к выводу о том, что отсутствие одного из родителей все же не исключает возможности нормального развития ребенка, компенсирующего недостающее отцовское или материнское влияние с помощью других возможностей.

С точки зрения идеологии матернализма кажется вечной истина о признании особой ценности материнства, но в начале XX в. сформулировали прямо противоположную точку зрения, состоящую в том, что матернализм является исторически переходящей формой отношений матери и ребенка. Ученые считают, что люди в иные времена могли вести себя не так, как современные люди, но при этом они не считались менее разумными или менее здоровыми,

поэтому различные эпохи не сравнивают по принципу «хуже-лучше», «больше-меньше». Ф.Арьес в своей работе пришел к выводу о том, что детство и материнство в современном понимании возникли только к середине XVIII в. Его работа стимулировала многочисленные исследования данной проблемы. В 1980 г. появляется работа Э.Бадинтер «Любовь в дополнение: история материнской любви (17-20 вв.)». Автор считает, что до середины XVIII в. был период так называемого «материнского безразличия», когда материнская любовь была социально случайным явлением. С книги Ж.Ж.Руссо «Эмиль, или о воспитании (1792)» начинается становление феномена материнства, когда материнская любовь начинает считаться признанной культурной ценностью, то есть с конца XVIII в. не любить детей становится стыдно. Э.Бадинтер подчеркивает: «... материнский инстинкт – это миф. Мы не обнаружили никакого всеобщего и необходимого поведения матери. Напротив, мы констатировали чрезвычайную изменчивость ее чувств в зависимости от ее культуры, амбиций, фрустраций и т.д., все зависит от матери, от ее истории и от Истории...». Обширная полемика по поводу шокирующих выводов Э.Бадинтер была вызвана тем, что в обществе было безусловным представлением о материнстве, о ребенке, о детстве как о высших ценностях. Более того, многие ученые считают, что детоцентризм является существенной характеристикой современной культуры, но есть и другие мнения, свидетельствующие о том, что детоцентризм – это исторически переходящее явление. К тому же важным фактором изменения детско-родительских отношений послужил распад нуклеарной семьи. Общий вывод состоит в том, что для каждой эпохи характерно свое понимание материнского феномена и материнской любви, но в разные века материнство всегда формировало одно из важнейших «пространств» духовного и социального мира женщин.

В начале XIX в. в истории материнства и детства произошли важнейшие измене-

ния, связанные с возникновением «индивидуализированной и интимизированной» семьи буржуазного типа, по мнению ряда ученых-историков, второй период европейской истории материнства можно считать завершившимся в 20-е годы XX в., когда термин «материнство» вошел в обиход европейского политического дискурса, когда материнство превратилось в общественную проблему и стало впервые предметом психологических исследований.

Многочисленные кросскультурные исследования свидетельствуют о том, что характер материнской заботы был различным не только в разные времена, но и в странах одного и того же времени, различавшихся по уровню цивилизационного развития и по культурным традициям. Ученый Н. Инамото, например, сравнивал поведение американских и японских матерей по уходу за грудными младенцами и выяснил, что японские матери мгновенно реагируют на каждый крик и на каждое требование ребенка, тотчас берут его на руки и успокаивают, при этом особое значение придается невербальному, тактильному контакту матери и ребенка: материнские объятия, по мнению японских матерей, дают ребенку ощущение покоя и защищенности. При отсутствии матери другие члены семьи ведут себя подобным образом, таким образом, японский малыш абсолютно незнаком с чувством одиночества и потерянности. Отношения развивающейся взаимной идентификации обеспечивают ребенку формирование чувства доверия к матери, а позднее и к человеку вообще. В этом же направлении развивал свою концепцию Т. Харрис, считавший, что чувство неполноценности, которое появляется у взрослого, является следствием того, что испытал человек, когда был ребенком.

Поведение американских матерей было другим, они взаимодействуют с ребенком преимущественно словами, переключая внимание ребенка и способствуя пробуждению у него интереса к окружающему миру. Это можно объяснить тем, что в

американском обществе более всего ценятся самостоятельность и независимость, поскольку именно независимый человек может стать свободной, самостоятельной личностью. В японской же традиции эти качества не представляют ценности, и цель воспитания видится в существовании разного рода зависимостей в обществе, поэтому главное внимание уделяется умению вписаться в определенную группу в семье или на работе, интересам которой человек подчиняет свои интересы (человек фирмы Sony). Формирование здорового чувства «амие» (зависимость от матери) рассматривается в японской системе воспитания как признак надежности и привязанности, ценимой в японской культуре. Таким образом, можно констатировать, что матери вызывают чувство доверия у своих детей исполнением своих обязанностей, сочетающих в себе чуткую заботу об индивидуальных потребностях малыша с непоколебимым чувством верности в пределах полномочий, соответствующих данной культуре и образу жизни. Возникающее у ребенка чувство доверия образует базис чувства идентичности, которое позднее объединяет в себе три чувства: во-первых, что у него «все в порядке», во-вторых, что он является самим собой, и, в третьих, что он становится тем, кого другие люди надеются и хотят в нем увидеть.

В контексте заявленной темы представляется интересным рассмотреть и роль отца в становлении ребенка. Со времен работ З.Фрейда для психологии является очевидной специфическая и никем не заменимая роль отца: с одной стороны, отцовство понимают как социальный институт, с другой стороны, – как важный фактор развития ребенка. В исследованиях Р. Парке был выявлен ряд отличий в отцовских и материнских функциях. Р. Парке удалось выявить следующее:

– дети, которых отец помогал пеленать, купать и кормить, оказывались более терпеливыми к присутствию незнакомого человека;

– уже в раннем детстве выявляется различное отношение ребенка к отцу и матери: если ребенок хочет заботы и ласки – он обращается к матери, если он хочет поиграть – к отцу. Глядя на мать, ребенок чаще улыбается, а глядя на отца – смеется. Практически незаменимым оказывается воздействие отца на становление психосексуальной идентичности и гендерной роли мальчиков и девочек. Психологи считают, что многие личностные нарушения объясняются отсутствием в семье отца, где мальчику навязывают женскую модель поведения.

Детско-родительские отношения рассматривают сегодня в психологии через категорию привязанности, понимаемой как избирательское отношение ребенка к матери, обеспечивающей ему надежную безопасность и эмоциональную поддержку. Сам термин «привязанность» используется как в широком, так и в узком плане. В широком плане привязанность понимают как тесную эмоциональную связь между двумя людьми, характеризующуюся взаимным вниманием, чуткостью и отзывчивостью. Нас более интересует привязанность в узком смысле – как первая связь младенца со взрослыми, которая характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями.

В научный оборот термин был введен, проработан и содержательно наполнен основателями теории привязанности Дж.Боулби и М.Айнсворт. Ученые констатировали: чтобы вырасти умственно здоровым, младенец «должен испытывать теплое, близкое и непрерывающееся взаимоотношение со своей матерью (или заменяющим мать человеком), в котором оба находят удовольствие и радость». Как система поведения привязанность сформировалась в процессе естественного отбора, способствуя выживанию вида. Контакт матери и ребенка начинается уже в пренатальном периоде и закрепляется и расширяется в дальнейшем. К сожалению, отечественные ученые пока не уделили до-

статочного внимания пренатальному психофизическому развитию ребенка.

Мать и дитя представляют собой, по мнению современных ученых, пренатальное единство. В настоящее время пренатальный период психического развития только начинает изучаться. В 70-е годы XX века итальянский психоаналитик С.Фанти обосновал существование еще одной стадии психического развития человека – эмбриональной. Т. Верни посвятил свою книгу «Тайная жизнь нерожденного ребенка» психологическому изучению процессов коммуникации во внутриутробном периоде. За последние 20 лет появились исследования, свидетельствующие о диадных отношениях между ребенком и матерью в пренатальном периоде (Copdon W., Sander L., Miller P., Yeshida M.). Отечественная психологией пренатальный период развития почти не изучался.

«Дородовая организация закладывает основы последующей жизни, но она также является конечным результатом долгого процесса развития в далеком прошлом ... Новорожденный – это очень старый старик, уже прошедший большую часть своего развития», – считает известный исследователь А.Гезель.

Теория и практика пренатально-ориентированного образования рассмотрена в концепции пренатальной эволюции отечественного исследователя М.Л.Лазарева, выдвинувшего ее важнейшие тезисы.

Первый тезис концепции: основной причиной функциональной незрелости ребенка раннего возраста является недостаток сенсорного притока (прежде всего, звукового) в пренатальном онтогенезе. Второй тезис концепции: если человечество на данном этапе эволюции не сумеет воспользоваться нейронными резервами пренатального мозга, эти структуры могут редуцироваться, что приведет к регрессии коры больших полушарий и в дальнейшем к регрессии человеческого вида, то есть, погружение незрелого организма в депрессирующую среду приводит к нару-

шению межфункционального развития, к психическим и физическим заболеваниям, к девиальным, асоциальным нормам поведения. Третий тезис концепции: процесс получения плодом звуковой информации должен сопровождаться развитием других функций и, прежде всего, двигательной. Четвертый тезис концепции: пренатальный опыт плода становится основой его личности, на которую должно опираться все последующее образование. Этот тезис является базой для рождения нового типа образования – пренатально-ориентированного образования.

Общий вывод М.Л.Лазарева состоит в том, что в пренатальном периоде происходит поэтапное формирование психического развития в процессе тренинга физических функций. Им была разработана модель так называемой «сонатал-педагогике» (пренатально-ориентированного образования). «Эволюция человечества находится в руках родителей и воспитателей», – таков вывод М.Л.Лазарева.

Для того чтобы стать полноценной личностью, ребенок должен воспитываться в эмоционально теплой и стабильной обстановке. Классик мировой психологии А.А.Адлер отмечал, что, если эмоциональный контакт с близкими взрослыми или окружающими людьми нарушен, то ребенок живет на «вражеской» территории: обстоятельства подавляют его, его ожидания относительно будущего пессимистичны, он постоянно чувствует себя слабее других, нелюбимым. В результате у него развивается очень низкая самооценка, чувство неполноценности. Возникшая в детстве неуверенность в себе – своего рода наиболее частая характеристика воспитанников детского дома.

Российские исследователи, психологи А.Х.Пашина и Е.П.Рязанова, доказали, что люди с нарушенным в раннем возрасте эмоциональным контактом, в среднем возрасте (около 30 лет) трудно приспосабливаются к среде, часто обнаруживают невротические симптомы и, как правило, не способны к совместной деятельности.

Поведение привязанности, согласно Дж.Боулби, фокусируясь на фигуре матери, созревает в течение вторых шести месяцев жизни ребенка, но привязанность продолжает также выполнять естественную здоровую функцию и в жизни взрослого человека. В ответ на разлучение с матерью Дж.Боулби выделил три фазы ответа ребенка: протест, связанный с тревогой разлучения; отчаяние, переживание горя и скорби по поводу ухода матери и связанный с включением защитных механизмов отказ или отделение от матери. Известные отечественные исследователи Н.Н.Авдеева и С.Ю.Мещерякова пишут: «Синхронизация поведения взаимодействующих членов пары (в диаде «мать-ребенок») составляет, по-видимому, важнейший факт психологии младенчества, установленный в последние годы».

Развитие у младенца эмоциональной привязанности к матери является основным результатом взаимодействия матери и ребенка. Ученые считают, что формирование безопасной эмоциональной привязанности в раннем возрасте обеспечивает основу для его последующего здорового эмоционального и социального развития. Анализ поведения детей позволил выделить четыре типа привязанности младенца к матери. Следует отметить, что разные авторы дают типам привязанности разные названия, что, вероятно, связано с особенностями перевода.

Наиболее оптимальным считается первый тип привязанности – безопасная (надежная или прочная) привязанность: ребенок положительно реагирует на появление незнакомого человека, он расстраивается, когда мать уходит, а потом радуется ее возвращению, а она, в свою очередь, может легко его утешить. Среди детей до года, живущих в нормальных условиях, этот вид привязанности демонстрируют приблизительно 65-70% детей.

Второй тип привязанности называется небезопасной (ненадежной) привязанностью избегающего типа: когда родитель покидает комнату, дети не протестуют и

спокойно продолжают игру. Такие дети составляют приблизительно 20%. Третий тип привязанности демонстрируют 12% детей: дети тяжело переживают уход родителей, а когда он возвращается, ведут себя двойственно (амбивалентно), то льнут к нему, то отталкивают его. Этот тип привязанности носит название небезопасной привязанности (ненадежной) амбивалентно–сопротивляющегося типа. Четвертый тип привязанности называется небезопасной (ненадежной) привязанностью с дезорганизацией – к ней относятся дети, демонстрирующие противоречивые формы поведения аномального типа, ступорозные реакции, реактивное поведение. Воссоединение матери с младенцем может усилить названные формы поведения, то есть мать плохо справляется с ситуацией. Дальнейшие исследования позволили выделить еще один тип небезопасной (ненадежной) привязанности, получившей название «контролирующее поведение»: в этом случае наблюдается инверсия ролей, когда ребенок берет на себя исполнение функций взрослого. Этот тип привязанности выражается или в форме деспотических требований со стороны ребенка, или, напротив, в его преувеличенной озабоченности благополучием взрослого. Имеющиеся данные позволяют полагать, что такой тип привязанности характерен для детей, родители которых прибегают к физическому наказанию.

Не рассматривая привязанность как универсальный механизм развития личности ребенка, тем не менее можно говорить о высокой прогностичности ценности характеристики типа привязанности, оказываемой на дальнейшее развитие ребенка. Э.Эриксон считает безопасную (надежную привязанность) как конкретизацию глубинного фактора личностного развития, проявляющегося в базисном доверии к миру. Соответственно типы небезопасной (ненадежной привязанности) являются сутью проявления базисного недоверия. Таким образом, общий вывод свидетельствует о том, что два момента составляют непременное условие возникновения у ребенка базисного доверия к миру: теплота материнской заботы и ее постоянство.

#### Литература

1. Ильин В. Археология детства. – М.: Класс, 2002. – 208 с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
5. Психология детства. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 368 с.
6. Сапогова Е.Е. Культурный социогенез и мир детства. – М.: Академический Проект, 2004. – 496 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Речь, 2000. – 416 с. ■

# ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

---

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАМУЖНИХ И НЕЗАМУЖНИХ, РАБОТАЮЩИХ И УЧАЩИХСЯ ЖЕНЩИН РЕСПУБЛИКИ ЙЕМЕН

**А.М.Исмаил**

*Ключевые слова:* замужние женщины, незамужние женщины, смысложизненные ориентации.

**Р**ано или поздно любая женщина, в том числе женщина Йемена, выходит замуж и может либо полностью заниматься семьей и домашним хозяйством, либо устроиться на работу или пойти учиться и продолжить свое образование. И замужество, и работа (или учеба) существенным образом изменяют условия ее жизни и каким-то образом влияют на развитие ее личности и системы личностных предпочтений. С другой стороны, и особенности личности женщин в какой-то степени определяют их возможности в поиске работы и устройстве личной семейной жизни. Задачей нашего исследования было определить личностные качества различных групп женщин Йемена и выявить наличие связи этих качеств с фактом замужества, работой или учебой женщин. Для проведения исследования были сформированы четыре выборки женщин, отличающиеся по признакам: «замужем – незамужем» и «работает – учится».

В качестве основных личностных особенностей, подлежащих исследованию, были выделены особенности системы ценностей, уровня субъективного контроля и самооценки. Это всё помогло узнать нацеленность женщин на будущее, осмысленность их жизни, способность контролировать события и действия, происходящие в их жизни. Определение самооценки помогло выявить степень выраженности отдельных свойств личности.

Для определения особенностей системы ценностей каждой группе женщин был предложен тест смысложизненных ориентаций

(СЖО), разработанный Д.А.Леонтьевым [1], который содержит пять субшкал: «Цели», «Процесса», «Результата», «Локуса контроля – Я» и «Локуса контроля – жизнь». В тесте имеется 20 пар противоположных утверждений. Задача испытуемого – выбрать одно из двух утверждений, которое, по его мнению, больше соответствует действительности, и оценить по шкале от 0 до 3 баллов степень уверенности в своем выборе. Обработка результатов сводится к суммированию числовых оценок по каждой из шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения. Общий показатель «осмысленности жизни» (ОЖ) определяется по всем 20 пунктам теста.

Для определения уровня субъективного контроля была использована методика, разработанная Е.Ф.Бажиным, Е.А.Голынкиной, А.М.Эткинд [2], которая состоит из 44 высказываний. От испытуемых каждой группы требовались ответы на все 44 пункта по 6-балльной шкале (-3, -2, -1, +1, +2, +3), в которой ответ «+3» означает «полностью согласен», «-3» – «совершенно не согласен с данным пунктом». Тестирование проводилось по семи шкалам: «Общая интернальность», «Интернальность в области достижений», «Интернальность в области неудач», «Интернальность в семейных отношениях», «Интернальность в области производственных отношений», «Интернальность в области межличностных отношений», «Интернальность в отношении здоровья и болезни».

Для выявления самооценки испытуемым предлагался бланк, который включа-

ет в себя 12 положительных качеств. Испытуемому необходимо проранжировать положительные качества в зависимости от того, насколько он считает их важными и насколько они выражены у него лично. Значения рангов записываются, соответственно, в графах «Идеал» и «Реал». Уро-

вень самооценки определялся путем вычисления коэффициента корреляции двух полученных распределений рангов.

Результаты определения первой группы личностных особенностей женщин, то есть смысложизненных ориентаций, представлены на рис. 1.

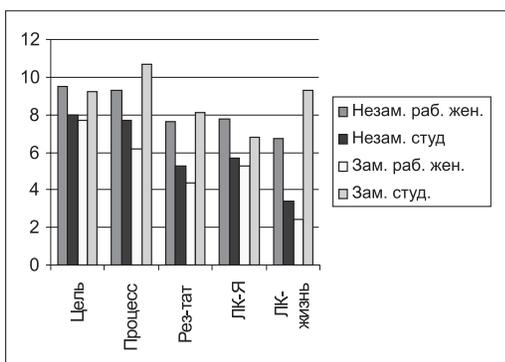


Рис. 1. Особенности смысложизненных ориентаций различных групп женщин

Как видно из рис. 1, по значимости целей в жизни самые высокие баллы у группы незамужних работающих женщин (9,5), что позволяет охарактеризовать их как целеустремлённых, стремящихся к достижению каких-то значимых для них целей в жизни. Низкие баллы у замужних работающих женщин (7,7), что характеризует их как живущих сегодняшним или вчерашним днём. По шкале «Процесс» самые высокие баллы у замужних студенток (10,7). Это указывает на то, что эти женщины воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Самые низкие баллы по этой шкале у группы замужних работающих женщин (6,2). Это означает, что женщины этой группы менее удовлетворены своей жизнью в настоящем. По показателю результативности жизни или удовлетворённости самореализацией высокие баллы у группы замужних студенток (8,1). Это означает, что они в большей степени, чем другие женщины, удовлетворены прожитой частью жизни, и прошлое способно придавать смысл их жизни в будущем. У замужних работающих женщин данный показатель составляет все-

го лишь 4,4 балла, что позволяет характеризовать их как неудовлетворенных прожитой частью своей жизни. По показателю «локус контроля – Я» (Я – хозяин жизни) самые высокие баллы у незамужних работающих женщин (7,8). Это соответствует их представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. Низкие баллы у группы замужних работающих женщин (5,3) указывают на то, что эта группа женщин менее всего уверена в том, что можно контролировать и самостоятельно регулировать события собственной жизни. Убеждённости в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю выявляется у замужних работающих женщин и по шкале «локус контроля – жизнь». По этой шкале у данной группы женщин всего 2,4 балла. Самые высокие баллы по показателю «локус контроля – жизнь» у группы замужних студенток (9,3), что характеризует их как убежденных в способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Анализируя полученные данные, мы сделали вывод, что замужние работающие женщины, имея низкий показатель по шкале «результат» и высокий по шкалам «цели» и «процесса», испытывают неудовлетворенность прожитой частью жизни, однако ставят цели, которые придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Процесс своей жизни они оценивают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Вместе с тем они убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна.

Замужние студентки оценивают пройденный отрезок жизни как продуктивный и осмысленный. Процесс своей жизни они оценивают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Они убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Незамужних работающих женщин можно охарактеризовать как целеустремлённых, стремящихся к достижению значимых

для них целей в жизни. Их представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и планами.

Незамужние студентки недостаточно удовлетворены своей жизнью в прошлом, однако ставят цели в будущее. Вместе с тем их планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Процесс своей жизни они оценивают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Для определения самооценки каждой женщине предъявлялся набор из 12 свойств личности, разбитых на четыре группы (интеллектуальные, эмоциональные, деловые и нравственные) по 3 свойства в каждой группе и предлагалось проранжировать их сначала в зависимости от того, насколько важно наличие этих свойств в других людях, затем по степени их выраженности у себя лично. Более значимые и более выраженные свойства личности получали более высокие ранги.

Таблица 1

Значимость свойств личности для различных групп женщин

	Незамужем		Замужем		Средн.
	работает	учится	работает	учится	
Умные	7,7	8,7	8,5	10,2	<b>8,8</b>
Уверенные в себе	9,4	9,0	9,4	9,4	<b>9,3</b>
Трудолюбивые	2,9	2,8	2,8	2,3	2,7
Честные	8,9	7,5	7,4	6,8	7,7
Любознательные	3,8	7,2	4,2	6,3	5,4
Жизнерадостные	3,0	4,9	7,7	5,0	5,2
Инициативные	4,6	5,4	3,5	3,2	4,2
Порядочные	8,3	5,9	4,1	4,8	5,8
Образованные	8,5	8,0	10,3	10,2	<b>9,3</b>
Спокойные	6,9	7,0	7,9	8,3	7,5
Ответственные	6,8	5,7	6,7	6,1	6,3
Вежливые	6,7	5,9	5,5	4,9	5,8

Таблица 2

## Выраженность свойств личности у различных групп женщин

	Незамужем		Замужем		Средн.
	работает	учится	работает	учится	
Умные	6,9	8,4	9,3	9,2	<b>8,5</b>
Уверенные в себе	7,9	9,1	10,0	7,9	8,7
Трудолюбивые	4,6	4,9	2,6	3,1	3,8
Честные	8,4	6,2	8,2	6,3	7,3
Любознательные	3,9	6,2	4,4	5,5	5,0
Жизнерадостные	4,4	5,7	7,5	5,5	5,8
Инициативные	4,1	4,0	3,7	3,7	3,9
Порядочные	8,2	6,2	5,9	5,6	6,5
Образованные	8,5	7,4	7,8	10,3	<b>8,5</b>
Спокойные	6,1	6,6	7,0	7,9	6,9
Ответственные	9,2	6,6	5,1	6,4	6,8
Вежливые	8,0	7,0	6,6	6,5	7,0

Средние значения рангов значимости отдельных свойств личности для разных групп женщин представлены в табл. 1. Соответствующие данные по степени выраженности этих свойств личности у самих женщин приведены в табл. 2.

Результаты измерений показывают, что как значимость, так и степень выраженности отдельных свойств личности у разных групп женщин разные. Наиболее значимыми и одновременно наиболее выраженными для всей выборки женщин являются «образованность», «уверенность в себе» и «ум». Самыми незначимыми и наименее выраженными являются «трудолюбие» и «инициативность».

Выделив показатели значимости свойств личности по интеллектуальным, эмоциональным, волевым и нравственным свойствам личности, мы получили (см. рис. 2), что интеллектуальные свойства личности наиболее значимы для замужних женщин, которые учатся, эмоциональные – для замужних и работающих. Деловые свойства личности не являются значимыми ни для одной из групп женщин, а волевые –

наиболее значимы для незамужних, но работающих женщин.

Чтобы выявить влияние факторов замужества и работы на оценки значимости и выраженности свойств личности разными группами женщин, мы сгруппировали данные, полученные по замужним и незамужним женщинам, а также работающим и учащимся. Результаты группировки приведены на рис. 3.

Из рис. 3 видно, что замужество повышает значимость интеллектуальных и эмоциональных свойств личности и снижает значимость деловых и нравственных свойств. Выход женщин на работу обуславливает, главным образом, снижение значимости интеллектуальных свойств личности и повышение значимости нравственных свойств. Значимость эмоциональных и деловых свойств личности остается практически неизменной.

Аналогичным образом были сгруппированы данные по степени выраженности свойств личности у замужних и незамужних женщин, а также работающих и учащихся. Результаты группировки приведены на рис. 4.

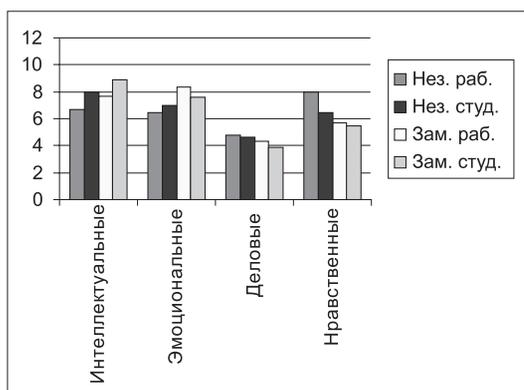


Рис. 2. Значимость отдельных групп свойств личности для разных групп женщин

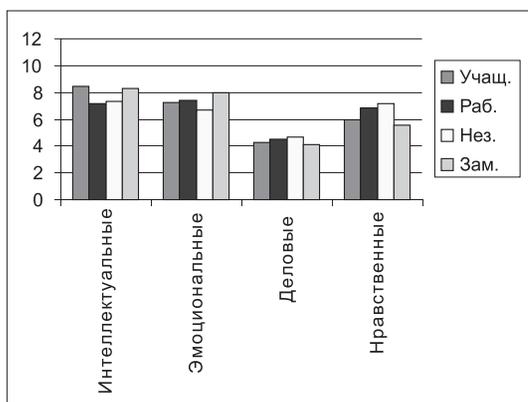


Рис. 3. Значимость отдельных групп свойств личности для женщин, отличающихся по критериям замужества и работы

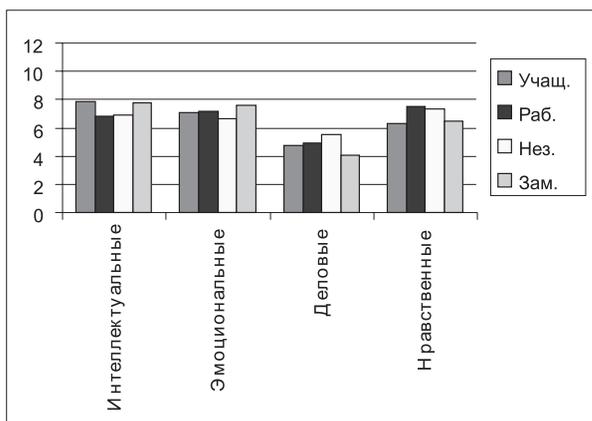


Рис. 4. Степень выраженности отдельных групп свойств личности для женщин, отличающихся по критериям замужества и работы

Как видно из рис. 4, замужество существенно образом повышает самооценку интеллектуальных и эмоциональных свойств личности и снижает оценку деловых и нравственных свойств. Выход на работу приводит к снижению значимости интеллектуальных свойств личности и повышению нравственных. Результаты исследования показывают, что замужество и работа являются существенными факто-

рами, влияющими на уровень значимости и самооценки женщинами личностных качеств. Причем это влияние оказывается разнонаправленным.

Результаты определения коэффициентов ранговой корреляции распределений качеств по значимости и степени выраженности у себя, которые взяты нами в качестве показателей общей самооценки, представлены на рис. 5.

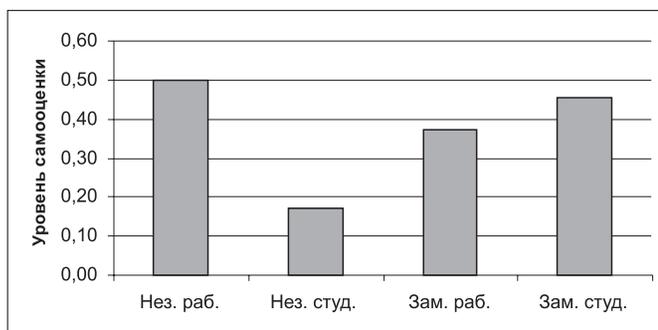


Рис. 5. Значения общей самооценки у различных групп женщин

Самая низкая самооценка (0,17) у группы незамужних студенток. Возможно, они считают себя недостаточно хорошими, потому что ещё не замужем и не работают и потому, что отношение общества к тем, кто не замужем, в целом отрицательное. Считается, что если женщина не замужем, значит, она имеет какие-то недостатки, то есть не является достаточно хорошей. К замужней женщине отношение более положительное, и это положительное отношение к ней повышает её самооценку.

Когда студентка начинает работать, её самооценка повышается, потому что она стала независимой и начала сама обеспечивать себя и помогать материально своей семье. У незамужних работающих женщин самооценка самая высокая (0,50).

Если сравнивать работающих женщин – замужних и незамужних, то видно, что замужество уменьшает самооценку до 0,37. Это можно объяснить потерей независимости и появлением ограничения своей свободы и зависимости от мужа.

Результаты нашего исследования показывают, что женщины Йемена, имеющие разный социальный статус, отличаются по своим личностным качествам. Более благоприятно выглядят женщины, относящиеся к группе незамужних работающих и замужних учащихся, то есть женщин, которые реализовали себя либо в работе, либо в замужестве. Самой проблемной группой женщин являются женщины незамужние и неработающие. У них самые низкие показатели исследованных нами личностных качеств. Однако мы не можем сказать, имеются ли между личностными качествами этих женщин и их социальным статусом причинно-следственные отношения, хотя наличие связи между данными показателями выявляются.

#### Литература

1. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
2. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткин А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–163. ■

## ВЛИЯНИЕ ИСЛАМСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПЕРЕЖИВАНИЯ СОБЫТИЙ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО У ЮНОШЕЙ ЙЕМЕНА

**М.И.Абдулла**

*Ключевые слова:* подростковый возраст, исламская культура.

**Р**азвитие и становление личности юношей в республике Йемен происходит в условиях сложных социальных перемен, связанных с процессами демократизации, перехода к рыночной экономике, интеграции с культурами других стран и слияния йеменской культуры с культурой мирового сообщества. Аналогичные процессы наблюдаются и в других странах Востока с мусульманским вероисповеданием, где веками устоявшийся уклад семьи и образа жизни в современных условиях претерпевают существенные изменения.

В настоящее время, когда интенсивно идёт процесс формирования единого мирового образовательного пространства, элементами которого является национально-государственное образование системы, важно подходить к оценке состояния и тенденций развития национально-государственных образовательных систем именно с позиций общемировых стандартов, которые, в свою очередь, дифференцируются по уровням развитости национально-государственных образовательных систем.

Развитие национально-государственных образовательных систем, ориентированное на мировые стандарты и тенденции, не должно идти по пути нивелирования национально-культурных особенностей. Поэтому стоит задача не только выявления и учёта национально-культурных традиций в воспитании, но нахождения путей их органического включения в общемировой процесс.

Отличительными чертами образования в Йемене являются: взаимосвязь религиозного и научного образования; сочетание образования и нравственного воспитания; построение взаимоотношений между преподавателем и студентом на основе уваже-

ния и авторитета; обучение и воспитание на основе классических текстов; воспитание стремления студентов педагогических вузов к высокоинтеллектуальной жизни.

Воспитательная философия в йеменском обществе на современном этапе основывается на следующих элементах – исламском вероучении, йеменских законах, принципах йеменской революции и арабомусульманском культурном и духовном наследии.

Подростковый возраст – это этап «совершеннолетия, зрелости», В Йемене в этом возрасте человек должен соблюдать положения шариата, исполнять обязанности религиозного характера и нести ответственность за их ненадлежащее исполнение. Поступки юношей и их отношения с членами общества регулируются Кораном. Необходимость соблюдения основных положений Корана позволяют юноше психологически адаптироваться к социальной среде, в которой он живет.

Влияние исламской культуры на переживание будущего юношей Йемена обычно проявляется в том, что, ставя перед собой какие-нибудь цели, они при этом говорят, ссылаясь на Коран, «нас постигнет только то, что предписано нам Аллахом. Он – наш Покровитель» [1, с.201]. В соответствии с нормами и правилами Корана, они довольствуются предопределением, уверенностью в могуществе Аллаха, в то, что всё на свете происходит по его желанию и его воле.

В нашем исследовании была поставлена цель – изучить, насколько исламская культура влияет на переживание будущего у юношей Йемена, и каков характер этих переживаний у более и менее культурных юношей. Исследование проводилось на выборке студентов первого – третьего курсов йеменского педагогического университета

(г. Аден) разного культурного уровня. Общий объем выборки составил 100 человек. Чтобы определить уровень развития исламской культуры у йеменских юношей, было

проведено анкетирование с использованием специально разработанной анкеты, которая содержит 15 вопросов (см. табл. 1).

Каждому испытуемому нужно было

Таблица 1

**Вопросы анкеты для определения уровня национальной исламской культуры**

1	Считаешь ли ты своим долгом изучать родной язык, культуру?
2	Стремишься ли самостоятельно изучать национальную культуру?
3	Интересуешься ли ты традициями своего народа?
4	Удовлетворен ли ты своими знаниями по национальной культуре?
5	Согласен ли ты с тем, что вопросы Национальной культуры должны изучаться в школе?
6	Любишь ли ты народные песни?
7	Соблюдаешь ли ты мусульманские обряды и градации?
8	Любишь ли ты смотреть телепередачи на родном языке (Йеменский язык)?
9	Читаешь ли ты Йеменских писателей?
10	Согласен ли ты с утверждением, что чем больше мы знаем свою культуру, тем лучше знаем культуру других народов?
11	Обсуждаете ли дома проблемы, связанные с национальной культурой?
12	Был ли ты в музеях Республики Йемен?
13	Согласен ли ты с тем, что каждый человек должен знать родную культуру?
14	Знаешь ли ты народные песни?
15	Включаешь ли ты в свою одежду элементы национального костюма?

оценить по 5-балльной шкале знание различных аспектов национальной культуры, стремление к их изучению и следование ее нормам.

При обработке результатов анкетирования с целью определения уровня национальной исламской культуры йеменских юношей были определены средние статистические значения ответов по каждому пункту анкеты. Полученное распределение средних значений (см. рис. 1) было принято в качестве среднего или типичного уровня развития национальной исламской культуры юношей Йемена, в котором находят отражение традиции и обычаи сложившейся и широко распространенной в Йемене исламской религиозной культуры.

Далее были определены показатели индивидуального уровня культуры каждого юноши относительного типичного путем

вычисления коэффициентов корреляции индивидуальных распределений ответов на пункты анкеты и типичного распределения.

В результате анкетирования были получены данные, которые отражены на рис. 1.

Как видно из рис. 1, для юношей Йемена характерным является стремление соблюдать мусульманские обряды и традиции (4,6 балла), изучать родной язык, культуру (4,5 балла), знать родную культуру (4,4 балла) и самостоятельно ее изучать (4,3 балла), а также недостаточная удовлетворенность своими знаниями по национальной культуре (2,7 балла).

По результатам анкетирования были сформированы 2 группы юношей с более и менее высоким уровнем культурного развития. Для деления выборки испытуемых на две подгруппы были вычислены среднее

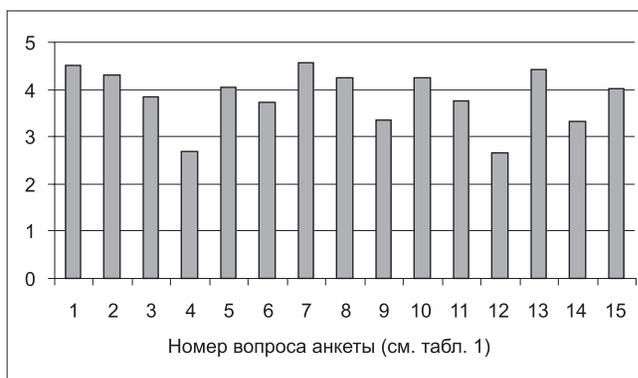


Рис. 1. Среднестатистические ответы на вопросы анкеты для определения уровня национальной культуры

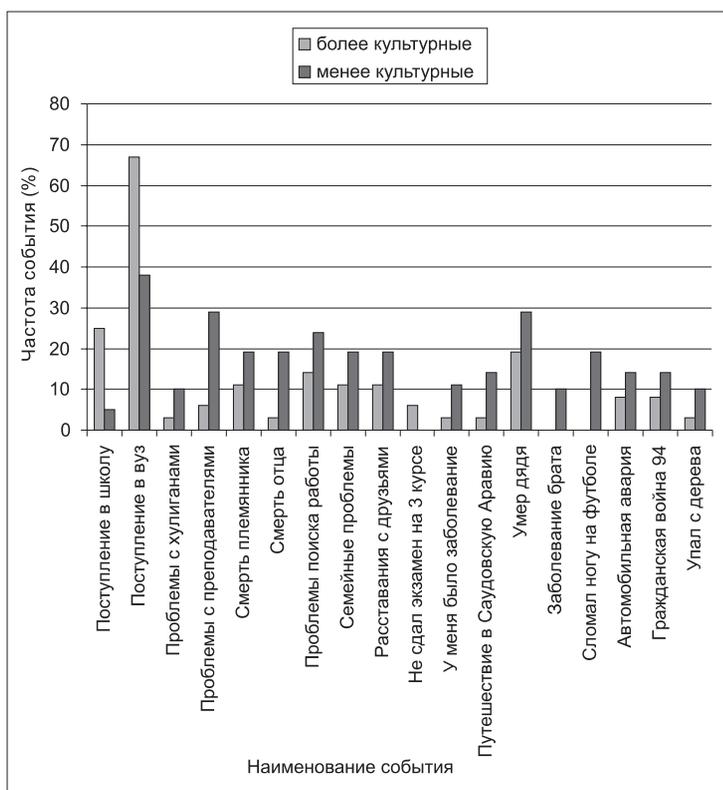


Рис. 2. Значимые события прошлого у более и менее культурных юношей Йемена

значения уровня культуры для всей выборки юношей и среднеквадратичное отклонение (сигма), которые оказались равными, соответственно,  $X_{cp} = 0,54$  и  $\sigma = 0,22$ . В первую подгруппу, условно названную нами «более культурные», были включены

все испытуемые, индивидуальный уровень развития культуры которых был выше  $X_{cp} + 0,5\sigma = 0,65$ . Вторую группу «менее культурных» составили испытуемые с уровнем культуры ниже  $X_{cp} - 0,5\sigma = 0,43$ .

Чтобы определить особенности пережи-

ваний у юношей Йемена, был использован метод опроса. Каждому юноше было предложено вспомнить и назвать 5 наиболее значимых событий в его жизни, которые были в прошлом, 5 событий, которые произошли недавно, то есть в настоящем, и 5 событий, которые должны произойти или которые он ожидает в будущем. По каждой группе юношей подсчитывались частоты называемых событий прошлого, настоящего и будущего и их доля в процентах относительного общего количества событий. Затем распределения событий, полученные для двух групп юношей, сравнивались между собой. Отличия в распределении событий прошлого, настоящего и будущего показаны на рис. 2, 3 и 4.

Как видно из рис. 2, более культурные

юноши чаще вспоминают из прошлого положительные, благоприятные события такие, как «поступили в школу» (25; 5) и «поступили в вуз» (67; 38). Менее культурные юноши чаще вспоминают события отрицательные, неблагоприятные, связанные с различными заболеваниями (3; 11), с поиском работы (14; 24), с взаимоотношением в семье (11; 19), с расставанием с друзьями (11; 19), с взаимоотношением с преподавателями (6; 29), с хулиганами (3; 10), а также события, касающиеся смерти: смерти отца (3; 19), дяди (19; 29).

Среди самых важных событий настоящего более культурные йеменские юноши выделяют события, связанные с учебой и работой. Ими выделяются, например, «трудности в учебе» (14; 5), «не поехал

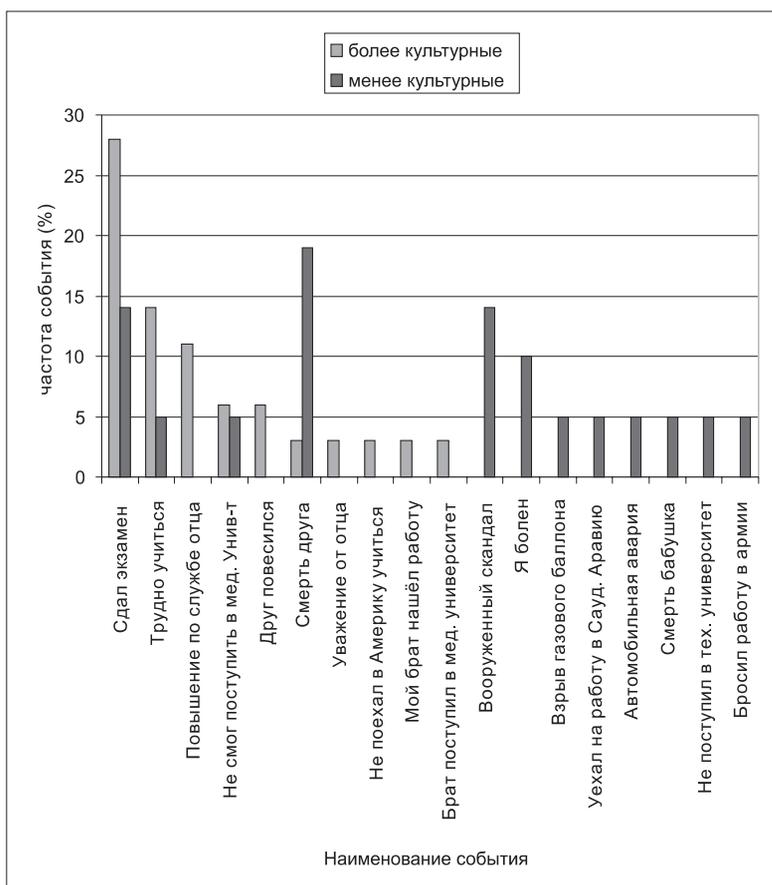


Рис. 3. Значимые события настоящего у более и менее культурных юношей Йемена

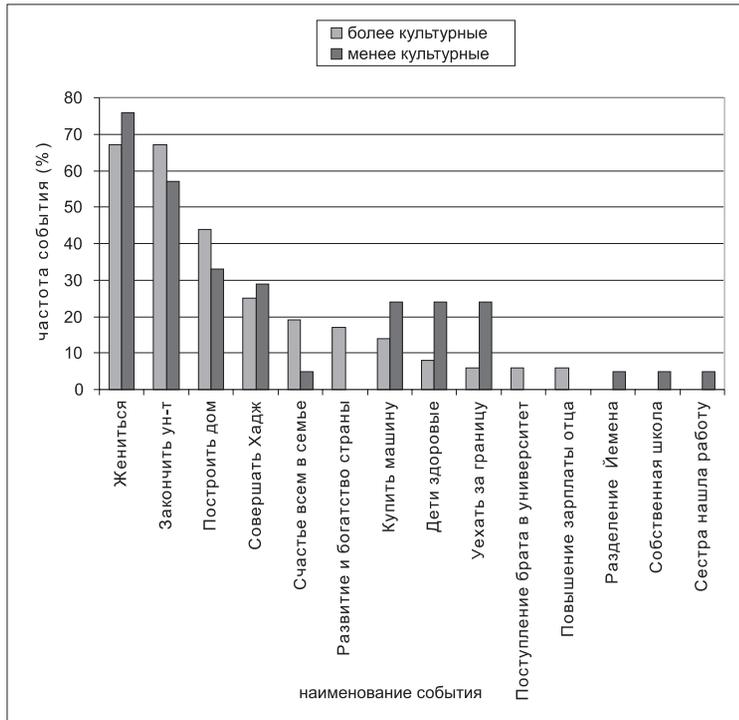


Рис. 4. Значимые события будущего поколения у более и менее культурных юношей Йемена

учиться в Америку» (3; 0), а также «отец получил повышение по службе» (11; 0), «брат нашёл работу» (3; 0). Менее культурные юноши чаще всего указывают тяжелые жизненные ситуации, например: «вооруженные скандалы» (0; 14), «смерть друга» (3; 19), свои болезни (0; 10), «взрыв газового баллона» (0; 5) (см. рис. 3).

О будущих событиях йеменские юноши вообще не хотят говорить. По их мнению, будущее никто не знает, кроме Аллаха. Тем не менее, в исследовании удалось выявить, какие события будущего называются юношами чаще всего. Соотношение значимостей отдельных событий будущего для более и менее культурных юношей показано на рис. 4.

Оказалось, что и более, и менее культурные юноши ожидают в будущем событий, связанных с учебой, получением образования (67; 57), созданием семьи (67; 76) и совершения Хаджа (25; 29). Вместе с тем, более культурные юноши больше думают о

поступлении в университет своего брата (6; 0), о счастливой семье (19; 5), о развитии и богатстве страны (17; 0). Менее культурные переживают о том, как уехать за границу, чтобы заработать (6; 24); о том, как разделить Йемен на южный и северный (0; 5), о здоровье детей (8; 24), о том, как купить машину (14; 24).

Результаты проведенного нами исследования показывают, что для всех юношей Йемена характерны традиционные переживания будущего, связанные с национальной культурой и национальными обычаями, а также отношение к будущему как проявлению воли Аллаха.

Основное отличие юношей с более высоким уровнем культуры состоит в их более положительном отношении к происходящим и происходившим событиям их жизни. Переживания юношей с более низким уровнем культуры имеют более негативный характер. Они чаще указывают неблагоприятные события, связанные

с проблемами и трудностями. Получается, чем выше у юношей уровень традиционной национальной культуры, тем более они испытывают положительные переживания. В какой-то степени это также является следствием влияния положений Ислама, призывающих к смирению и на-

дежде на волю Аллаха.

#### Литература

1. Кулиев Э.Р. Коран, перевод смыслов и комментарии / пер. с араб., комм. Э. Кулиев. – 5-е изд. – М.: Умм, 2008. – 816 с.



## СО Д Е Р Ж А Н И Е

### ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<b>Зеленко Н.В.</b> Подготовка будущих учителей технологии к проектированию траектории методического саморазвития .....	3
<b>Апакова Л.В., Попов Л.М.</b> Динамика «я» – характеристик студентов в условиях инновационной деятельности .....	10
<b>Сафиуллина Ч.Н.</b> Поисковый подход в обучении как одно из условий развития креативности учащихся старших классов .....	19
<b>Низамова А.М.</b> К проблеме познавательной самостоятельности в дидактике .....	24
<b>Маряшева М.В.</b> Сравнительный анализ способностей к самоактуализации у студентов и аспирантов .....	30

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<b>Солодкова И.М.</b> К вопросу о качестве профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе .....	34
<b>Сомов А.Р.</b> Концепция высокоуровневого школьного физического образования и возможности ее реализации .....	39
<b>Могилевская А.Г.</b> О формировании портфолио студента университета .....	45
<b>Каримова Л.А.</b> Реализация содержания обучения иностранным языкам в условиях интеграции в европейское образование .....	47

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

<b>Сараев В.Е.</b> Формирование правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в условиях изменения российского законодательства об образовании .....	54
<b>Ключникова Л.Ф.</b> Формирование коммуникативной компетентности студентов экономического профиля .....	58
<b>Калинина Г.А.</b> Аудирование как основной вид сложных умений .....	63
<b>Краевая Н.А.</b> Индивидуальное и групповое сотрудничество как условие эффективного формирования общеинженерной компетентности курсантов .....	68
<b>Рыбалова Е.Е.</b> Формирование способности к межкультурной коммуникации студентов высших учебных заведений. Историографический аспект .....	74
<b>Ибрагимов А.Н.</b> Интерпретация иноязычного художественного текста в формировании межкультурной компетенции .....	79
<b>Андреев Н.М.</b> Интеграция условий профессиональной подготовки специалистов в области автосервиса .....	85
<b>Дорошенко С.Н.</b> Непрерывное образование как ведущий принцип формирования профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства .....	91
<b>Кадочников А.И.</b> Формирование навигаторской компетентности специалиста-штурмана .....	97

### ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

<b>Геворкян Т.В.</b> Особенности социализации подростка в современной семье .....	103
---	-----

<b>Шаехова Р.К., Латыпова Р.И.</b> О региональных особенностях дошкольного образования.....	110
<b>Абузярова Е.Н.</b> Организация социального партнёрства в сфере дополнительного образования детей .....	115
<b>Голованов Р.В.</b> Проектирование социального партнерства в системе дополнительного туристско-краеведческого образования детей .....	119
<b>Болонкин А.В.</b> Социально-психологическая адаптация детей-сирот подросткового возраста средствами туристско-краеведческой работы .....	125
<b>Богданов А.В.</b> Социализация подростков в условиях футбольного клуба .....	130
<b>Шамьюнов Р.Я.</b> Формирование культуры здорового образа жизни воспитанников в учреждении дополнительного образования детей .....	136
<b>Зотова Т.В.</b> Формирование эколого-ориентированного сознания детей старшего дошкольного возраста в учреждении дополнительного образования .....	141
<b>Михайлов А.А.</b> Социально-педагогический потенциал внеучебной деятельности подростка в клубном объединении .....	147
<b>Калитова А.Ю.</b> Проблема формирования толерантного отношения учащихся к человеку.....	152
<b>Романчук Е.С.</b> Факторы формирования толерантной личности выпускника вуза средствами этнопедагогики .....	158
<b>Алферова А.А.</b> Формирование духовно-нравственной личности методом интеграции литературы и фольклора в 5-9-х классах в школе с этнокультурным компонентом образования .....	163
<b>Кучуб Н.А.</b> Изучение ценностных ориентации современного подростка ( диагностический аспект) .....	167
<b>Михайлова Э.П.</b> Адаптация сельских школьников в системе довузовской подготовки как механизм их социализации .....	174
<b>Терентьева И.В.</b> О повышении эффективности государственно-общественного управления высшей школой и влиянии на социум .....	179
<b>Большова А.Ф.</b> Воспитание и гармонизация межнациональных отношений учащихся в условиях современного образовательного пространства Поволжья.....	184
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b>	
<b>Рыженко С.К.</b> Эмпирическое исследование игровой мотивации младших подростков как психологического аспекта увлеченности игровой компьютерной деятельностью .....	191
<b>Чехова И.А.</b> Психологические аспекты изучения личности подростков, склонных к бродяжничеству .....	196
<b>Гурьянова О.А.</b> Возрастные особенности профессиональной направленности школьников .....	202
<b>Кадыкова С.А.</b> Психолого-педагогические условия развития позитивной этнической идентичности учащихся.....	207
<b>Гульянц С.М.</b> Психолого-педагогические условия проектирования личностно-ориентированного урока литературы в основной школе.....	213
<b>Соловьянюк С.Г.</b> Особенности развития субъективной среды личности старшеклассника в условиях коррекции девиантного поведения.....	219
<b>Султанова Н.Д.</b> Изучение асоциального поведения вынужденных переселенцев .....	224

**Яруллина А.Р.** Агрессия как проявление интолерантности.....231

#### **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

**Ратнер Ф.Л.** Историогенез детско-родительских отношений и теория привязанности .....238

#### **ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Исмаил А.М.** Сравнительный анализ личностных особенностей замужних и незамужних, работающих и учащихся женщин республики Йемен .....244

**Абдулла М.И.** Влияние исламской культуры на переживания событий прошлого, настоящего и будущего у юношей Йемена .....250

## CONTENTS

### SELF-DEVELOPMENT ORIENTED EDUCATION

<b>Zelenko N.V.</b> Training technology teachers to plan the path of methodological self-development .....	3
<b>Apakova L.V., Popov L.M.</b> The dynamic of students 'I-characteristics' under innovation activities .....	10
<b>Safiullina Ch.N.</b> Search-oriented education as a condition for developing high school seniors' creativity .....	19
<b>Nizamova A.M.</b> On cognitive independence in didactics .....	24
<b>Maryasheva M.V.</b> A comparative analysis of self-actualization skills of undergraduate and postgraduate students .....	30

### IMPROVING QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

<b>Solodkova I.M.</b> On the quality of teaching foreign languages for special purposes to non-linguistic majors .....	34
<b>Somov A.R.</b> The concept of high-level physical education at secondary schools and its realization .....	39
<b>Mogilevskaya A.G.</b> Forming a university student's portfolio .....	45
<b>Karimova L.A.</b> Teaching foreign languages during integration into the European educational system .....	47

### COMPETENCE APPROACH TO TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

<b>Sarayev V.Ye.</b> Forming legal competences of a headperson of a general education institution under changes in the Russian education laws .....	54
<b>Klyuchnikova L.F.</b> Increasing communicative competence of students majoring in economics .....	58
<b>Kalinina G.A.</b> Auditioning as the major type of complex skills .....	63
<b>Krayevaya N.A.</b> Individual and group cooperation as a factor in forming cadets' engineering competences .....	68
<b>Rybalova E.E.</b> Increasing intercultural communication competence of students of higher education. Historiographical aspect .....	74
<b>Ibragimova A.N.</b> Interpretation of foreign-language fiction as a tool of forming intercultural competence .....	79
<b>Andreyev N.M.</b> Integrated training of car service professionals .....	85
<b>Doroshenko S.N.</b> Lifelong learning as the major factor of developing professional competences of art teachers .....	91
<b>Kadochnikov A.I.</b> Forming navigation competences in training navigators .....	97

### PROBLEMS OF SOCIALISATION AND INCREASING CULTURAL LEVEL OF STUDENTS

<b>Gevorkian T.V.</b> Some peculiarities of teenagers' socialization within modern families .....	103
<b>Shayekhova R.K., Latypova R.I.</b> On regional peculiarities of pre-school education .....	110

<b>Abyzarova E.N.</b> Building social partnership in elective courses for children .....	115
<b>Golovanov R.V.</b> Planning social partnership in elective courses on tourism and local history for children .....	119
<b>Bolonkin A.V.</b> Socio-psychological adaptation of teenage orphans by means of courses in tourism and local history .....	125
<b>Bogdanov A.V.</b> Teenagers' socialization within a football club.....	130
<b>Shamyunov R.Ya.</b> Developing healthy lifestyle for children in institutions of additional education .....	136
<b>Zotova T.V.</b> Building ecological consciousness in pre-school additional education .....	141
<b>Mikhailov A.A.</b> Socio-pedagogical capability of teenagers' extracurricular activities in a club.....	147
<b>Kalitova A.Yu.</b> Formation of tolerance to man in secondary school.....	152
<b>Romanchuk Ye.S.</b> Ethnopedagogy as a factor in tolerance building in higher education graduates.....	158
<b>Alferova A.A.</b> Integrational teaching of literature and folklore in Grade 5 to 9 of an ethnocultural school .....	163
<b>Kuchub N.A.</b> Studying values of a modern teenager (diagnostic aspect) .....	167
<b>Mikhailova E.P.</b> Adaptation of rural-born teenagers at higher school prep courses as a means of their socialization.....	174
<b>Terentyeva I.V.</b> On increasing the efficiency of state and public control over higher education and its influence over the society .....	179
<b>Bolshova A.F.</b> Harmonizing students' interpersonal relations in the educational space of the Volga Region .....	184

#### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL**

<b>Ryzhenko S.K.</b> Empirical studies of game motivation of junior teenagers as a psychological aspect of computer gaming .....	191
<b>Chekhova I.A.</b> Psychological aspects of studying teenagers' inclination to vagrancy.....	196
<b>Guryanova O.A.</b> Age-specific characteristics of school students' occupational choices.....	202
<b>Kadykova S.A.</b> Psychological and pedagogical factors of developing school students' positive ethnic identity.....	207
<b>Guliantz S.M.</b> Psychological and pedagogical factors of planning a literature class at secondary school.....	213
<b>Solovyanyuk S.G.</b> Peculiarities of changes in subjective consciousness of a high school senior under deviant behavior correction.....	219
<b>Sultanova N.D.</b> Studying asocial behavior of forced migrants .....	224
<b>Yarullina A.R.</b> Aggression as manifestation of intolerance .....	231

---

**HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT**

**Ratner F.L.** Historiogenesis of parents-children relations and the theory of affection .....238

**PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**Ismail A.M.** Comparative analysis of personal characteristics of married and unmarried women at work and study in the Republic of Yemen .....244

**Abdulla M.I.** The influence of Islamic culture on Yemeni young men perceiving the events of present, past and future .....250

## НАШИ АВТОРЫ

АБДУЛЛА М.И. – аспирант кафедры общей психологии факультета психологии ТГГПУ г. Казани, преподаватель кафедры педагогики и психологии педагогического факультета Аденского университета г.Зенгебар

АБУЗЯРОВА Е.Н. – заместитель директора по научно-методической работе, Соискатель учёной степени кандидата педагогических наук Оренбургского государственного педагогического университета

АЛФЕРОВА А.А. – учитель русского языка и литературы СОШ № 1148 им. Ф.М.Достоевского

АНДРЕЕВ Н.М. – директор Чебоксарского филиала Федерального государственного образовательного учреждения «Петровский колледж»

БОГДАНОВ А.В. – педагог дополнительно образования, руководитель футбольного клуба ОДТДМ им. В.П.Поляничко г.Оренбург

БОЛОНКИН А.В. – заведующий отделом туризма Бугульминской станции детско-юношеского туризма и экскурсий

ГОЛОВАНОВ Р.В. – руководитель структурного подразделения информационно-издательского центра Московской городской станции юных туристов

ГУЛЬЯНЦ С.М. – аспирант МГПУ, учитель русского языка и литературы СОШ № 37, г. Москва

ГУРЬЯНОВА О.А. – старший преподаватель кафедры практической психологии, факультета психологии ТГГПУ

ДОРОШЕНКО С.Н. – аспирант кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета

ЗЕЛЕНКО Н.В.- профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Армавирского государственного педагогического университета

ЗОТОВА Т.В. – помощник председателя комитета Совета Федерации по образованию и науке, член президиума Совета по сохранению природного наследия нации в совете Федерации, г.Москва

ИБРАГИМОВА А.Н. – старший преподаватель кафедры английского языка факультета психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ИСМАИЛ А.М. – аспирант кафедры общей психологии факультета психологии ТГГПУ г.Казани, преподаватель кафедры педагогики и психологии педагогического факультета Аденского университета г. Зенгебар

КАДОЧНИКОВ А.И. – доцент Челябинского высшего военного авиационного училища штурманов (военный институт)

КАДЫКОВА С.А. – аспирант кафедры психологии Марийского государственного университета

КАЛИНИНА Г.А. – учитель английского языка Многопрофильного лицея-интерната г. Йошкар-Олы, соискатель кафедры иностранных языков факультета международных отношений Марийского государственного университета

КАЛИТОВА А.Ю. – аспирант кафедры педагогики

КАРИМОВА Л.А. – старший преподаватель кафедры английского языка Бугульминского филиала Казанского государственного технологического университета

КЛЮЧНИКОВА Л.Ф. – соискатель кафедры педагогики и психологии Института Экономики Управления и Права

КРАЕВАЯ Н.А. – соискатель кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного агроинженерного университета, преподаватель кафедры прикладной механики Челябинского военного автомобильного командно-инженерного училища

ЛАТЫПОВА Р.И. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан, к.п.н.

МАРЯШЕВА М.В. – соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

МИХАЙЛОВ А.А. – старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Оренбургский государственный педагогический университет

МИХАЙЛОВА Э.П. – ассистент кафедры математики Чебоксарского кооперативного института

МОГИЛЕВСКАЯ А.Г. – соискатель кафедры общей и профессиональной педагогики Армавирского государственного педагогического университета

НИЗАМОВА А.М. – старший преподаватель кафедры французского языка Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ПОПОВ Л.М. – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

РОМАНЧУК Е.С. – соискатель ученой степени, заместитель директора по учебной работе филиала КГУ в г. Зеленодольске.

РЫБАЛОВА Е.Е. – соискатель кафедры педагогики института экономики, управления и права г. Казань

РЫЖЕНКО С.К. – соискатель кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета

САРАЕВ В.Е. – юристконсульт Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

САФИУЛЛИНА Ч.Н. – заместитель директора МОУ «СОШ №52» города Набережные Челны, соискатель ТГГПУ кафедры педагогики

СОЛОВЬЯНЮК С.Г. – учитель информатики, методист по научной работе Центра образования, г. Бирск

СОЛОДКОВА И.М. – преподаватель кафедры иностранных языков Казанского государственного финансово-экономического института

СОМОВ А.Р. – учитель лицея им. Н.И.Лобачевского при КГУ, ассистент кафедры общей физики Казанского государственного университета

СУЛТАНОВА Н.Д. – заведующая кафедрой педагогики, психологии лингвистических дисциплин, кандидат психологических наук, доцент Камской государственной академии физической культуры, спорта и туризма

ТЕРЕНТЬЕВА И.В. – заместитель директора Института непрерывного образования КГУ

ЧЕХОВА И.А. – медицинский психолог Центра психофизиологической диагностики МСЧ ГУВД по Краснодарскому краю, соискатель кафедры социальной работы, психологии и педагогики Кубанского государственного университета

ШАЕХОВА Р.К. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан

ШАМЬЮНОВ Р.Я. – педагог дополнительного образования ОДТДМ им. В.П.Поляничко, г.Оренбург, соискатель Оренбургского государственного педагогического университета

ЯРУЛЛИНА А.Р. – преподаватель английского языка Арского педагогического колледжа

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### Уважаемые коллеги!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского государственного университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают «Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина» 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.

**С ноября 2006 года журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.**

С января 2007 года на журнал «Образование и саморазвитие» можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625 информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «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:**

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, КГУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- 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 и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

*Пример авторской справки:*

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

**Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).**

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

**Контактный телефон 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, шрифт 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 **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

*Пример:*

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

**А.О.Прохоров**

**Ключевые слова:** психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

**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 на: 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:

**Модель готовности к ЗОЖ**

Таблица 2

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:

**Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ**

**Библиографический список** приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт жирный). Ссылки на литературу оформляются 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: Учебный 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., Реан, А.А.* 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.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики Казанского государственного университета к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 231-54-26** или по электронному адресу: [pedagogika@ksu.ru](mailto:pedagogika@ksu.ru)