

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1(29) 2012 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1(29) 2012 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.

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

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

УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

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

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 27.01.2012.

Формат 70х100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 11,86.

Тираж 1000 экз. Заказ 01-12/06-2

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.

Факс (843) 231-08-71.

www.logos-press.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И. Андреев – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, председатель Поволжского отделения РАО, заслуженный деятель науки РФ, академик РАО.

Зам. главного редактора

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П. Бездухов – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Самарского государственного педагогического университета, член-корреспондент РАО;

В.Г. Иванов – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Казанского государственного технологического университета;

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

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

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

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

Ю.А. Сауров – доктор педагогических наук, профессор кафедры Вятского государственного гуманитарного университета, член-корреспондент РАО;

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

Отв. секретарь **Г.М. Добровольская.**

Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

УДК 370.188

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МНОГОМЕРНОЙ МОДЕЛИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

В.И. Андреев, О.А. Милинис

Аннотация

В статье представлены исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов по проблеме выявления типологии видов и базовых компонентов творческой самореализации личности студентов-педагогов на основе разных подходов, раскрыта многомерная модель их творческой самореализации с учетом базовых компонентов, видов креативной образовательной деятельности и уровня сформированности творческой самореализации студентов-педагогов.

Ключевые слова: творчество, культура, творческая самореализация личности, многомерная модель, виды и базовые компоненты творческой самореализации студентов-педагогов.

Abstract

The article presents some outcomes of research by Russian and foreign educators and psychologists on the issue of revealing a typology and base components of creative self-actualization of teaching majors. The research, based on multiple approaches, has allowed us to build a multidimensional model of their creative self-actualization, taking into account base components, types of creative activity and various levels of creative self-actualization of teaching majors.

Index terms: creativity, culture, creative self-actualization, multidimensional model, types and base components of creative self-actualization of teaching majors.

Динамичные изменения общественно-экономического развития России существенно повлияли на состояние и тенденции развития высшего образования. В обществе растет спрос на инициативного, творчески активного педагога, способного к самостоятельному педагогическому поиску эффективных путей воспитания и обучения подрастающего поколения в новых социокультурных условиях. Становится очевидным, что содействовать развитию свободной, творческой, самореализующейся личности, субъекта собственной жизни может учитель, который сам обладает названными качествами. В связи с этим, особую актуальность приобретают вопросы творческой самореализации студентов-педагогов.

Значимость и многомерность проблемы творческой самореализации личности

объясняет интерес к ней представителей различных наук – философии, этики, эстетики, психологии, социологии, педагогики, а наличие разных трактовок дефиниции «самореализация» позволяет констатировать о ее сложности и многоаспектности.

Растущий интерес отечественной науки к самореализации личности как к проблеме можно проследить в увеличивающемся числе диссертационных исследований и научных публикаций (Л.А.Анцыферова, Э.В.Галажинский, Л.А.Коростылева, С.И.Кудинов, Д.А.Леонтьев, О.В.Питерская, М.И.Ситникова и др.).

Изучением самореализации личности занимаются представители различных научных школ. В соответствии с исследованиями К.А.Абульхановой-Славской среди видов проявления самореализации личности необходимо выделить деятельностьную,

социальную и личностную составляющие [1]. Деятельностная самореализация субъекта характеризуется самовыражением в различных видах деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции. Причем, деятельность не всегда и не обязательно может быть связана с официальной профессией субъекта, это может быть любительский спорт, художественное творчество, учеба и т.д. Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной миссии, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической либо любой иной общественно-полезной деятельности. Личностная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая на первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, любознательности, общительности, трудолюбия, настойчивости, инициативности, эрудиции, креативности, нравственности и т.д.

А.И.Крупнов предложил целостно-функциональный подход к исследованию самореализации личности, который позволяет анализировать ее индивидуальное своеобразие в единстве когнитивных, мотивационно-потребностных, инструментальных, эмоциональных и рефлексивно-оценочных характеристик [3].

С.И.Кудинов обосновал полисистемную модель исследования самореализации личности, в основе которой представлен системный подход. Автор предлагает рассмотреть самореализацию в аспекте условий, форм и видов. В числе условий, способствующих самореализации, необходимо выделить психоэкологические, психофизиологические, психологические, педагогические и социальные. При этом, форма организации деятельности может быть внешней, направленной на самовыражение индивида в различных сферах (профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности), или внутренней, которая обеспечивает самосовершенствование человека в фи-

зическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах. В числе видов самореализации психолог выделяет деятельность (самовыражение в различных видах деятельности, в т.ч. профессиональной), социальную (связь с общественно-полезной активностью) и личностную (духовный рост и развитие личностного потенциала). Предложенный подход позволяет не только представить самореализацию как психологическое образование, но и раскрыть различные межуровневые связи [4].

Иные компоненты самореализации личности выделяют отечественные педагоги (С.С.Гиль, Л.Н.Дроздикова, И.Ф.Исаев, Т.Н.Розова, М.И.Ситникова): гносеологический (что и как знаю?), аксиологический (что и как ценю?), коммуникативный (с кем и как общаюсь?), творческий (что и как создаю?), психофизический (как регулирую психофизическое развитие?).

Таким образом, исследования современных отечественных ученых (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, Т.И.Артемяева, Л.А.Коростылева, С.И.Кудинов, К.К.Платонов, Н.А.Подымов, А.А.Реан, С.Л.Рубинштейн, Л.А.Рудкевич, В.Э. Чудновский и др.) и зарубежных авторов (А.Адлер, К.Голдштейн, А.Маслоу, В.Франкл, К.Хорни и др.), посвященных разностороннему изучению процесса самореализации личности, свидетельствуют, что в большей степени она связана с процессуальной стороной проявления ее потенциальных возможностей. В связи с этим, понятие «самореализация» мы рассматриваем в единстве содержательного и процессуального аспектов, отражающих проявление разных возможностей личности, заложенных в субъектности.

Анализ исследований отечественных (И.Ф.Исаев, Л.Н.Коган, Л.А.Коростылева, А.И.Крупнов, Н.Б.Крылова, Д.А.Леонтьев, А.К.Маркова, М.И.Ситникова, С.Л.Рубинштейн, П.А.Шавир и др.) и зарубежных ученых (А.Адлер, К.Голдштейн, В.Франкл, К.Хорни и др.) позволил выделить осо-

бенности самореализации, включающие личностное самоопределение, поиск и нахождение своего места в системе человеческих знаний, достижение поставленных целей, существенные изменения личности в становлении и дальнейшем развитии в профессиональной деятельности, осуществление возможностей проектирования Я-концепции через реализацию процессов самости, качественные внутренние преобразования, которые обеспечивают созидательную деятельность в выбранной ими профессии.

Самореализуясь, человек выходит за пределы своих достижений, проявляя творчество посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом (С.Л.Рубинштейн). В оценку творчества включают продукты творческого мышления (И.Я.Лернер); порождение побочного продукта (Я.А.Пономарев, В.Н.Дружинин, В.Н.Пушкин); показатель преобразования знаний (В.Н.Дружинин); стремление выйти за пределы заданной проблемы (Д.Б.Богоявленская); социальную значимость продукта (Н.И.Киященко); фактор открытости (Ю.Н.Кулюткин); несуществующее ранее (Г.И.Иванов); общественно, а не официально признанные достоинства и проявления творческого стиля жизни (Е.П.Торренс).

Творчество характеризуется как деятельность, процесс и результат, которые направлены на создание новых материальных и духовных ценностей. Наиболее развернутое понятие этого феномена определяет творчество как один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия – решения творческой задачи, для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, прогрессивностью. Если один из компонентов, характеризующих твор-

чество, по мнению одного из авторов статьи, академика В.И.Андреева, исключить, то творчество и творческая деятельность, либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой [3].

Одна из уникальных характеристик человека с высокой культурой – это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Достигнув определенного уровня культуры, личность «запускает маховик самости», в результате чего, он стремится к творческой самореализации в разнообразных видах деятельности [2].

Проведенный содержательный анализ важных для нашего исследования дефиниций, позволил определить, что творческая самореализация в нашем исследовании определяется как один из главных компонентов творческого саморазвития личности и взаимосвязан с ним, осуществление творческих замыслов и совокупность способностей (Я-концепция), позволяющих полно реализовать себя в разных видах творческой деятельности.

Творческая самореализация студентов-педагогов осуществляется в контексте проявления, становления и саморазвития их педагогической культуры, приобретает ее черты, которые в обобщенном виде представлены системой знаний, умений, творческих компетенций, типов поведения, установок, убеждений, также ценностно-целевых, мотивационно-смысловых, эмоционально-регулятивных и деятельностно-творческих компонентов творческой самореализации студентов-педагогов.

С этой целью важно понять и выделить определить доминирующие компоненты в сознании и деятельности студентов-педагогов, их ценности и стратегии творческой самореализации, интегральные характеристики личности, объединяющие в себе различные свойства, которые в совокупности определяют базовые компоненты ее структуры, необходимые для целенаправленного и осознанного процесса осуществления внутренних возможностей самораз-

вития студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности.

Изучение теоретических основ проблемы творческой самореализации, многомерная систематика ее видов и базовых компонентов, уровней развития позволили спроектировать модель творческой самореализации студентов-педагогов.

С позиции субъектно-ориентированного подхода среди базовых компонентов творческой самореализации студентов-педагогов нами выделены следующие: ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, эмоционально-регулятивный и деятельностно-творческий.

Ценностно-целевой компонент творческой самореализации студентов-педагогов в качестве основы для выявления динамики ценностных ориентаций и целевых стратегий поведения личности в процессе творческой самореализации определяет ценности культуры и творчества, цели творческой деятельности, направленной на понимание студентом-педагогом значимости культуры в будущей педагогической деятельности.

Ценностно-целевой компонент творческой самореализации студентов-педагогов включает ценностные ориентации на духовность и гуманистические идеалы; ценностное отношение к себе как творческой личности, к педагогическому взаимодействию как условию взаимного творческого роста, к преодолению трудностей как способу творческого саморазвития; терпимость к проявлениям различий и нестандартности; способность воспринимать среду как предпосылку для творческого самосовершенствования и самореализации.

Мотивационно-смысловой компонент творческой самореализации студентов-педагогов содержательно наполняется динамикой потребностей, мотивов, интересов и смыслов личности в структуре ее культуры творческой самореализации и определяет виды творческой деятельности для перспективного и долговременного ориентирования личности в креативной образовательной деятельности с целью ее преобразования и интеграции в пространстве будущей профессионально-педагогической парадигмы.

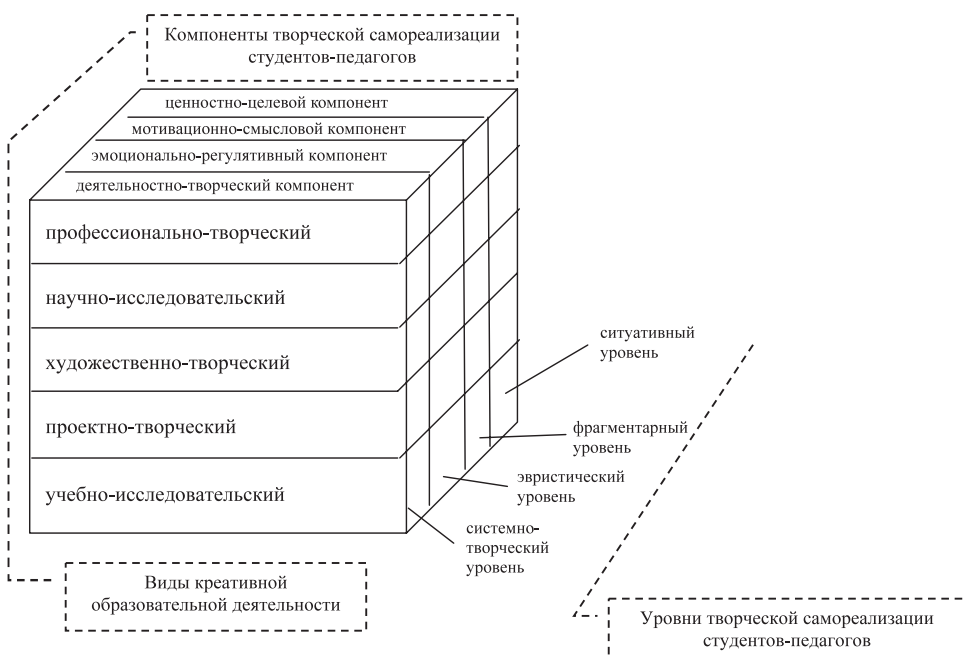


Рис. 1. Многомерная модель творческой самореализации студентов-педагогов

Мотивационно-смысловой компонент предполагает осмысление и осознание основ личностного роста как творческого самосовершенствования, современных подходов организации педагогического процесса со стратегических позиций творческого саморазвития в субъект-субъектных отношениях; процесс самопознания и осмысления себя творческой личностью; проявление потребности в «живых» знаниях, которые можно обрести в совместной диалогической деятельности; выдвижение новых идей; видение проблемы и творческих способов ее решений.

Эмоционально-регулятивный компонент в целом отражает способность сознательно направлять свою деятельность, как совокупность умений по оценке личностных возможностей для творческой самореализации, по прогнозированию результатов и оценке факторов осуществления креативной деятельности, психологической мобильности, способности к эмпатии, аутентичности, создает условия для анализа соответствия ее результатов, возникшим ранее творческим потребностям для принятия решения о характере коррекции собственных действий.

Деятельностно-творческий компонент творческой самореализации личности способствует творческой активности и разносторонней включенности личности в значимую для нее деятельность. Это способствует формированию возможности личности выходить за свои пределы и создавать ситуацию успеха для новых начинаний. Творческая активность, при этом, способствует проектированию процесса самореализации в различных видах творческой деятельности, подлинному личностному и культурному росту, творческому саморазвитию, усиливая целенаправленное и осознанное проектирование «Я-концепции творческой самореализации личности».

Для выявления развития базовых компонентов творческой самореализации студентов-педагогов и ее видов были вы-

явлены следующие уровни: системно-творческий (высокий), эвристический (выше среднего), фрагментарный (средний), репродуктивно-ситуативный (низкий).

Системно-творческий (высокий) уровень творческой самореализации студентов-педагогов характеризуется системной реализацией процессов самости в разных видах творческой деятельности, отличается высокой потребностью в успехе в разных видах творческой деятельности, долгосрочным познавательным интересом к креативной образовательной деятельности, сформированными умениями системно, самостоятельно, оригинально осмысливать и выстраивать систему действий при решении творческих педагогических задач, активно и сознательно проявлять ценности культуры и творчества, а также профессионально-творческие компетенции, включая методологическую культуру и творческое саморазвитие; устойчивое стремление к постоянному творческому саморазвитию и самореализации.

Эвристический (выше среднего) уровень творческой самореализации студентов-педагогов предполагает реализацию процессов самости в разных видах творческой деятельности при незначительной поддержке преподавателей, отличается осознанной потребностью в успехе в разных видах творческой деятельности, познавательным интересом к креативной образовательной деятельности, достаточно сформированными умениями самостоятельно и оригинально решать творческие педагогические задачи, сознательно проявлять ценности культуры и творчества, а также профессионально-творческие компетенции при незначительном педагогическом стимулировании; студенты-педагоги способны к осознанному проявлению педагогической рефлексии и творческой самостоятельности; потребность в творческом саморазвитии и самореализации, но студенты-педагоги не способны максимально реализовывать свои возможности в разных видах творческой деятельности.

Фрагментарный (средний) уровень творческой самореализации студентов-педагогов предполагает реализацию процессов самости в разных видах творческой деятельности при достаточной поддержке преподавателей, отличается неустойчивым характером мотивации и потребности в успехе в разных видах творческой деятельности, фрагментарным познавательным интересом к креативной образовательной деятельности, частично сформированными умениями самостоятельно и оригинально осмысливать и решать творческие педагогические задачи, фрагментарным проявлением ценностей культуры и творчества, а также достаточно низкими показателями сформированности профессионально-творческих компетенций; признание необходимости самосовершенствования не подкрепляется осознанным представлением о возможном направлении и способах творческого саморазвития и самореализации.

Ситуативный (низкий) уровень творческой самореализации студентов-педагогов характеризуется реализацией процессов самости в единичных видах творческой деятельности при помощи репродуктивных действий, отсутствием осознанных жизненных и профессиональных целей и планов, потребностей в творческом саморазвитии и самореализации, ситуативной включенностью в решение творческих педагогических задач, единичными проявлениями ценностей культуры и творчества, а также низкими показателями сформированности профессионально-творческих компетенций при постоянном педагогическом стимулировании; при отсутствии у студентов-педагогов стремления к творческому саморазвитию и самореализации их учебная деятельность носит ситуативный и репродуктивный характер без «ориентации на перспективу».

Таким образом, представленная многомерная модель позволяет спроектировать связь между ее компонентами и их взаимообусловленность, определить содержательное наполнение творческой самореализации студентов-педагогов и уровней их

развития с аксиологической, творческой и профессиональной позиций, учитывая их личностные возможности в процессе проектирования «Я-концепции творческой самореализации» при включении в разные виды творческой деятельности: учебно-исследовательскую, проектно-творческую, художественно-творческую, научно-исследовательскую и профессионально-творческую. Проектирование многомерной модели творческой самореализации студентов-педагогов позволяет раскрыть их субъектную позицию творческого саморазвития, которая детерминирует креативную парадигму в содержательном и структурном отношении для формирования целостной личности, способной на высоком уровне творчески саморазвиваться и самореализовываться.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991.
2. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы / В.И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2008. — 500 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — 608 с.
4. Крупнов, А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А.И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. — М.: РУДН. — 2006. — № 1 (3). — С. 63–74.
5. Кудинов, С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности / С.И. Кудинов // Наука. Образование. Практика: сб. материалов региональной межвузовской науч.-практ. конф. — Уфа: Восточный университет, 2007. — С. 37–41.
6. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / А. Маслоу; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 108–117.
7. Милинис, О.А. Исследование проблемы личностной самореализации в теориях отечественных и зарубежных ученых / О.А. Милинис // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; в 2-х ч. — Ч. 2. — М.: МАНПО, 2010. — С. 214–219.

УДК 37.015.3

САМОРАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н.А. Верховод, Ф.С. Верховод

Аннотация

В статье рассматривается психолого-педагогическая проблема саморазвития методической компетентности преподавателя вуза в условиях модернизации профессионального образования и перехода к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) 3-го поколения.

Ключевые слова: методическая деятельность, методическая компетентность, методическая культура, методическое мышление, методическая рефлексия, методическое творчество, саморазвитие.

Abstract

The article considers the psychological and pedagogical issue of faculty members' personal development under the conditions of modernizing higher education and implementing the third generation of the Federal State Educational Standard of Higher Education.

Index terms: methodology, methodological competency, methodological culture, methodological reasoning, methodological reflection, methodological creative work, personal development.

Саморазвитие педагога является обязательной составляющей современного образования, показателем субъектности педагога на всех этапах его непрерывного педагогического образования. Практика свидетельствует, чтобы быть на уровне современных требований, преподавателю вуза необходимо непрерывно работать над собой, профессионально самосовершенствоваться.

Основы процесса развития человека, дающие подходы к пониманию саморазвития, отражены в трудах Д.Б.Богоявленской, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Т.И.Ильиной, З.И.Калмыковой, Н.А.Менчинской, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина и др. Психологические основы процесса развития личности рассмотрены К.А.Абульхановой-Славской, А.Адлером, Л.С.Выготским, В.П.Зинченко, А.Маслоу, К.Роджерсом, С.Л.Рубинштейном и др. Признание в качестве высших духовных ценностей права человека на свободное развитие, самоопределение, самореализацию выражали Я.А.Коменский, Ж.-Ж.Руссо, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский и др. Профессио-

нальному развитию личности в педагогической деятельности посвящены научные работы Ф.Н.Гоноболина, В.А.Крутецкого, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, В.А.Сластенина и др.

В психолого-педагогической науке существует широкий круг работ, в которых осмысливаются различные подходы к пониманию саморазвития личности. При этом термин «саморазвитие» является широким и сложным, поскольку включает в себя различные состояния и механизмы «самости», формы ее проявления. Под саморазвитием понимают социокультурный процесс созидательного, рационального самообразования (самопросвещения, самовоспитания, самоопределения), и спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида (Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, Н.М.Борытко, О.С.Газман, З.Д.Жуковская, Н.К.Сергеев, Б.Е.Фишман и др.). Саморазвитие принимается за самовоспитание, самостроительство (А.И.Кочетов, А.Н.Лутошкин, Л.И.Рувинский), или же сливается с эволюционным процессом становления человека, общим с другими живыми организмами.

Саморазвитие понимается как активность, в результате реализации потребностей личности в развитии, которые возникают под воздействием внутренних противоречий [14, с.51]. К.А.Абульханова-Славская определяет процесс саморазвития как самостоятельное определение личностью стратегии жизни и выделяет три признака наличия стратегии жизни: 1) выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинения, которые могут изменяться в течение жизни; 2) решение противоречий, препятствующих достижению целей и планов, в том числе и через создание тех условий, которых нет в наличии; 3) творчество, созидание ценностей своей жизни, соединение потребностей со своей жизнью в виде особых ценностей [2, с.91]. А.Маслоу определяет саморазвитие личности через самоактуализацию, процесс которой понимается как «непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или призвания, судьбы, как более полное познание и приятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [9, с.74].

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод, что процесс саморазвития педагога – это процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбор целей, путей и средств самосовершенствования сообразно жизненным установкам. То есть в жизни и развитии личности определяющими делаются ее внутренние усилия «состояться» во всех направлениях жизни. А поскольку человек существо социальное, то процесс саморазвития не может осуществляться без включения субъекта в активный деятельностный процесс, играющий большую роль в его развитии.

Целью саморазвития профессионализма педагога являются: активное качествен-

ное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности; становление, рост, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; освоение качественно нового уровня профессиональных компетенций.

Многие авторы (В.Н.Введенский, Н.В.Кузьмина, Т.Г.Браже, Т.В.Добудько, А.К.Маркова, Н.Н.Лобанова, Э.Ф.Зеер, Г.М.Коджаспирова, А.С.Белкин, С.Г.Молчанов, Л.М.Митина, В.А.Сластенин и др.) сходятся во мнении, что профессиональная компетентность определяется уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными особенностями человека, творческим и ответственным отношением к делу, то есть всем тем, что составляет основу методической компетентности.

По определению Г.П.Щедровицкого, в профессиональной деятельности существует «особая педагогическая деятельность – обобщение опыта обучения, которая заключается в составлении разных процедур обучающей деятельности и выделения из них наиболее эффективных приемов» [15, с.43]. Эту деятельность Г.П.Щедровицкий назвал «инженерной», а в теории и практике обучения она чаще определяется как методическая деятельность педагога.

В научно-педагогической литературе существуют различные точки зрения на методическую деятельность. Так, О.А.Абдуллина, сводит методическую деятельность к методической работе, связанной с самообразованием педагога, работой с дидактическими средствами, повышением квалификации в предметной области [1]. В.П.Косырев, О.А.Орчаков, Г.М.Чернобильская методическую и обучающую деятельности используют как синонимы и рассматривают в контексте профессионального обучения студентов. Н.В.Кузьмина

определяет методическую деятельность через совокупность проектировочных, конструктивных, коммуникативных и гностических компонентов [8]. Э.Ф.Зеер представляет организационно-методическую деятельность через методические умения по реализации педагогического процесса, формированию мотивации, организации процесса управления [5]. В.А.Скакун под методической деятельностью понимает комплекс мероприятий, направленный на повышение компетентности и профессионального мастерства педагога [11].

А.Л.Зубков, считает, что сущность методической деятельности предопределяют методическая культура, методическое мышление и методическое творчество педагога [6]. А.И.Арнольдов, в соответствии с деятельностным подходом, дает определение понятия «культура» как «особый, специфический способ человеческой деятельности, единство многообразия форм деятельности, отражающей степень «очеловечивания» природы и меру саморазвития человека» [12, с.17]. Н.А.Морева понимает методическую культуру педагога как часть педагогической культуры, общественного явления, являющуюся «...сущностной характеристикой профессиональной деятельности педагога» [10, с.58]. А.Л.Зубков определяет методическую культуру педагога как «...высшую форму активности и творческой самостоятельности педагога, как стимул и условие совершенствования учебного процесса, как предпосылка для возникновения новых методических идей и путей их решения. Методическая культура педагога выступает как субъектный аспект его профессиональной деятельности, как способность преломлять обобщенный методический опыт в своей деятельности» [6, с.13]. Ряд исследователей полагают, что методическая культура формируется при максимальном проявлении творчества (Г.В.Абросимова, В.Л.Бенин, И.Ф.Исаев, Н.В.Седова и др.). Таким образом, под методической культурой можно понимать мастерство и искусство, обусловленное

уникальностью педагога, которые проявляются в индивидуальном, творческом подходе к решению профессиональных задач.

С.И.Гильманшина доказывает, что у педагога в ходе практической деятельности в результате взаимодействия специально-научного и педагогического мышления формируется методическое мышление. Т.Э.Кочарян определяет методическое мышление как «...явление многоуровневое, т.к. в нем отражаются конкретные установки, психолого- педагогические знания, профессионально-личностные качества, способы умственных и практических действий» [7, с.15]. Методическое мышление базируется на принципах природосообразности, культуросообразности, дополнительности, и практически реализуется через формулу «видеть, предвидеть, действовать». Таким образом, сущностью методического мышления является специфическая умственная и практическая деятельность педагога, обеспечивающая эффективность использования им научных знаний, педагогических технологий, методических средств, приемов, а также личностных качеств для реализации образовательных целей в соответствии с методической теорией и конкретными условиями обучения.

Основанием для развития методической деятельности и, соответственно, для формирования методической компетентности, является методическое творчество педагога, которое может быть представлено, исходя из общей характеристики творчества как «конструктивной деятельности по созданию нового, материального или духовного продукта» [4, с.37]. Л.С.Выготский определяет творчество как «...всякую деятельность человека, который создает нечто новое, все равно, будет ли это созданием какой-нибудь вещи внешнего мира или построением ума или чувства, живущего в самом человеке» [3, с.302]. Н.А.Морева предлагает различать «субъективную и объективную стороны творчества». С объективной точки зрения оно определяется конечным продуктом – научным открыти-

ем, новизной исследования, изобретением, рационализацией. При этом его масштаб может быть различен, но социальная ценность и новизна решения в нем обязательны. С субъективной точки зрения творчество определяется самим процессом, даже если конечный его продукт не обладает необходимой социальной ценностью и новизной. Фактически, преподаватель открывает в творчестве новое о себе и для себя. Развитию методического творчества преподавателя способствует его профессиональный и жизненный опыт, который дает возможность искать новые пути и способы решения научно-методических и учебно-методических задач [10, с.159].

Любая деятельность, в том числе профессионально-педагогическая и методическая, невозможна без анализа, осмысления педагогом собственных действий. Поэтому мы разделяем позицию А.А.Бодалёва, В.Г.Вершловского, В.И. Загвязинского, В.П.Симонова, Я.С. Турбовского, Т.И.Шамовой и др., которые рассматривают формирование профессиональной и методической компетентности педагога через развитие его рефлексивных умений.

В научно-педагогической литературе используется термин «профессиональная педагогическая рефлексия», под которой понимается «осознание педагогом себя в качестве субъекта педагогической деятельности и педагогической ситуации; ценностей, которыми он руководствуется; оценка педагогом степени адекватности собственных педагогических действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях» [13, с.12]. С этих позиций методическая рефлексия педагога, на наш взгляд, связана с особенностями методической деятельности, с оценкой педагогом собственного методического опыта.

Завершая анализ психолого-педагогической проблемы саморазвития методической компетентности преподавателя можно определить, что методическая компетентность — это интегральная профессиональ-

но-личностная характеристика педагога, выраженная в его готовности выполнять профессиональные функции и добиваться высоких результатов в педагогической деятельности, реализуясь в ней лично и профессионально. Также необходимо отметить, что требования модернизации профессионального образования и переход к ФГОС ВПО 3-го поколения обусловили актуальность быстрого реагирования образовательной практики на увеличение и ускорение информационных потоков, устаревание педагогического опыта, появление новых педагогических технологий и вариативности учебно-методических комплексов и др., что, в свою очередь, актуализирует проблему саморазвития методической компетентности преподавателя вуза. Эта актуализация обусловлена следующими обстоятельствами:

- в условиях образовательного плюрализма важно, чтобы педагог ориентировался в многообразии современных научно-педагогических подходов, мог не только использовать и адаптировать готовые методические решения, но и самостоятельно решать методические задачи, встречающиеся в его профессиональной деятельности;
- только в процессе саморазвития методической компетентности можно сформировать устойчивый интерес педагога к методической деятельности;
- именно методическая компетентность преподавателя определяет его профессионализм и результативность процесса обучения, поскольку позволяет с научной точки зрения обосновывать и реализовывать принципы, содержание, формы, методы и средства образовательной деятельности.

Литература

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка педагога в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. — М.: Просвещение, 1999. — 141 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 298 с.

3. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 2007. – 159 с.
5. *Зеер, Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. института, 2005. – 190 с.
6. *Зубков, А.Л.* Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
7. *Кочарян, Т.Э.* Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях постдипломного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Э. Кочарян. – Ставрополь, 2004. – 26 с.
8. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 149 с.
9. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 2011. – 469 с.
10. *Морева, Н.А.* Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
11. *Скакун, В.А.* Организация и методика профессионального обучения: учеб. пособие / В.А. Скакун. – М.: ФОРМ-ИНФРА, 2007. – 336 с.
12. *Сластенин, В.А.* Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993. – 180 с.
13. *Сухобская, Г.С.* Педагогическая рефлексия как основа формирования индивидуального стиля деятельности педагога / Г.С. Сухобская // Проблемы индивидуализации в СПК педагогов: сб. науч. тр. – СПб., 2007. – С. 10–17.
14. *Харламов, И.Ф.* Педагогика: учеб. пособие для вузов / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, – 2000. – 520 с.
15. *Щедровицкий, Г.П.* Очерки по философии образования / Г.П. Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1999. – 154 с. ■

УДК 159.9:378+159.922.8

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ВЫПУСКНОГО КУРСА

Н.Г. Комарова

Аннотация

Исследовались психологические механизмы взаимосвязи субъективной ответственности и нервно-психической устойчивости курсантов военного вуза. Показаны особенности личностного саморазвития курсантов выпускного курса.

Ключевые слова: саморазвитие, нервно-психическая устойчивость, субъективная ответственность, регуляция поведения, факторы личности.

Abstract

The article looks at the psychological mechanisms of interconnection between subjective responsibility and psychic stability of cadets at a military academy. Some features of personal self-development of senior cadets are also investigated.

Index terms: self-development, psychic stability, subjective responsibility, regulation of behavior, personality factors.

Профессия военнослужащего относится к такому типу профессий, в которых не каждый человек может добиться нужной эффективности. В середине

прошлого века отечественные психологи Г.Д.Луков и К.К.Платонов [11] характеризовали воинскую деятельность как особый вид деятельности, связанный с необходи-

мостью решать чрезвычайно сложные и подчас опасные задачи в бою.

С позиции сегодняшнего знания военные психологи А.Г. Караяни и И.В. Сыромятников [7] определяют современный бой как суровое испытание физических и духовных сил воина. Боевые стресс-факторы – угроза жизни и здоровью, быстрое изменение боевой обстановки, утрата боевых товарищей, участие в жестоком насилии по отношению к врагу, противоречивые внутренние побуждения – всё это приводит воина к сильнейшему психологическому напряжению. Поэтому вполне очевидно, что воинское дело требует высокой надежности военного специалиста, предъявляет особые требования к личностному саморазвитию и формированию психологического строя его личности.

Саморазвитие курсанта в ходе военной учебной деятельности предполагает развитие и совершенствование таких свойств личности, которые профессионально ориентированы на военную службу и обуславливают развитие его способности выполнять служебные функции на требуемом уровне качества в любых условиях обстановки, включая возможное их усложнение. Особое место в ряду таких свойств личности занимает *нервно-психическая устойчивость*. Понятие нервно-психической устойчивости было введено в психологическую практику военной службы с целью вероятностного прогноза надежности военного специалиста в напряженных условиях, нередко требующих повышенной мобилизации физических и душевных сил. Для уяснения сущности этого понятия обратимся к истокам сегодняшнего психологического знания.

По определению В.М.Бехтерева, материальные или объективные изменения мозга и одновременно с ними протекающие субъективные переживания или проявления «служат выражением одного и того же нервно-психического процесса» [5, с.8]. В нервно-психическом процессе «проявляется с одной стороны, фиксиру-

ющая и репродуктивная деятельность нервной системы, приводящая к накоплению прошлых возбуждений в форме скрытого расположения или так называемых следов, способных к оживлению, с другой – сочетанная ее деятельность, приводящая к усложнению нервно-психического процесса путем многообразных сочетаний следов друг с другом» [5, с.31]. Совокупность целого ряда следов от прошлых внутренних раздражений под влиянием социальных условий достигает у человека своего высшего развития – личности, которая служит «высшим определителем отношений человека к окружающему миру и важнейшим определителем его поступков и действий...» [5, с.37].

Согласно В.Н.Мясищеву, личность может быть нормальной или патологической. При этом общей особенностью патологического определяется неадекватность реакций, поступков, поведения человека. У здорового человека внешние воздействия мобилизуют организм и личность на преодоление возникших трудностей, в то время как у патологической личности жизненные трудности вызывают болезненные реакции, которые представляют собой «непродуктивные способы выхода из трудности» [13, с.300].

Сущность нервно-психической устойчивости сегодня определяется как интеграция биологически обусловленных и приобретенных (обусловленных влиянием среды) свойств личности, потенциально предопределяющих способность человека оптимально реагировать на неблагоприятные, вызывающие негативные психические реакции, воздействия среды деятельности, сохраняя при этом рациональное поведение и адекватную функциональную активность. Эта способность определяет строго индивидуальный *предел сопротивляемости* человека неблагоприятным воздействиям, по превышении которого наступает нервно-психический срыв. Нарушения регуляторных функций нервно-психической устойчивости военнослужащих, выявля-

ясь в стрессовых ситуациях, наблюдаются в формах эмоционального расстройства, отклоняющегося поведения, создания аварийных ситуаций, в асоциальных поступках и др.

Сложившиеся представления о нервно-психической устойчивости, о проявлениях её нарушений в поведении военнослужащих, позволяют говорить о сложной полиморфной структуре нервно-психической устойчивости. Вместе с тем для нас представляет интерес условное выделение в её структуре *биологических и социальных* оснований, согласно В.М. Бехтереву, – это органическая и социальная сферы личности. Отметим, что «биологические качества проявляются в энергетических и динамических характеристиках поведения личности» [10, с.371], поэтому им придается особая важность в военной службе, особенно в условиях мобилизации физических и духовных сил.

Вполне очевидна безусловная необходимость становления нервно-психической устойчивости в ходе личностного саморазвития курсантов на этапе обучения в военном вузе. Однако имеются экспериментальные данные о том, что за период обучения наряду с повышением нервно-психической устойчивости наблюдается ее снижение у немалого числа курсантов [8]. Эти данные, во-первых, означают снижение боевой надежности будущих военных специалистов и повышение вероятности нервно-психических срывов в экстремальных условиях, и, во-вторых, послужили стимулом для поиска детерминант формирования нервно-психической устойчивости в ходе военно-учебной деятельности курсантов, выделяя при этом ее биологические основания.

Анализ научных данных о способности человека преодолевать жизненные трудности, сопротивляться внешним негативным воздействиям показал, что к свойствам личности, способствующим преодолению трудностей, психологи относят ответственность и внутренний локус контроля. Сложилось мнение об ответственности как по-

зитивном ресурсе личности, который дает человеку силу (энергию) для достижения целей и осуществления собственной жизни.

Л.И.Анцыферова [4], проводя анализ исследований, посвященных проблеме «совладающего поведения» (копинг-поведения) в трудных ситуациях, подходит к рассмотрению влияния особенностей личности на выбор стратегий и успешность «совладания», при этом выделяет чувство личной ответственности как кардинальную черту людей, выбирающих конструктивные стратегии, которые верят в свои силы, в свою способность влиять на события и совладать.

Согласно научным взглядам А.В. Брушлинского [6], к наиболее важным критериям субъекта относится ответственность человека – говорить о субъекте можно, когда он, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения.

К.А.Абульханова-Славская определяет ответственность «как самосто-ятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых самим субъектом. Она выступает как идеальное мысленное моделирование субъектом ответственной ситуации, ее пределов и уровня сложности, а затем – практическое осуществление» [2, с.111]. Ответственность предполагает уверенность в своих силах, их соразмерность решаемой задаче.

Согласно Т.Шибутани, человек считается зрелым не тогда, когда он био-логически оформится, «но лишь после того, как он будет способен принимать на себя ответственность и контролировать собственные поступки» [17, с.397].

А.А.Реан [15] рассматривает ответственность как компонент личностной зрелости, развивающийся в ходе ее социализации. Разделяя взгляды психологов гуманистической ориентации В.Франкла, К.Роджерса, Э.Фромма и др., А.А.Реан связывает с ответственностью «саму сущность человеческого существования», успеш-

ность и способы саморазвития и самоактуализации личности.

Итак, сообразно сказанному, в изучение был включен элемент социальной сферы личности – *субъективная* (личная) *ответственность*.

Очевидно, что субъективная ответственность человека проявляется в его реальном ответственном поведении, но предшествует поведенческому акту важный и необходимый этап принятия на себя ответственности, осуществление которого, по нашему представлению, обусловлено стратегией атрибуции ответственности, формирующейся в имплицитном единстве процессов социализации и индивидуализации как свойство личности (целостная личностная комбинация), отраженное, согласно концепции Д.Роттера [16], в *локусе контроля*. Теоретический анализ и синтез подходов к понятию «ответственность» позволяет сказать, что функция субъективной ответственности как свойства личности заключается в моральной регуляции поведения человека в различных жизненных ситуациях и построена она (функция) на *представлении* и *переживании* человека о субъективной включенности в осуществление собственной жизни в её взаимосвязях (отношениях) с окружающим миром.

Сложившиеся в психологии представления об ответственности, а также полученные нами экспериментальные данные о влиянии субъективной ответственности курсантов на становление их нервно-психической устойчивости [8, 9] послужили основанием для настоящего исследования, цель которого – составить представление о характерных особенностях личностного саморазвития курсантов на этапе выпуска из вуза, и, в первую очередь, о сущности соотношения их субъективной ответственности и нервно-психической устойчивости.

Согласно научным взглядам Р.Кэттелла [16], черты личности отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики, которые представляют собой гипотетические психические структуры,

обнаруживаемые в поведении. Черты личности обуславливают предрасположенность человека поступать единообразно в различных обстоятельствах и с течением времени, определяют форму реакций. Поэтому изучение сущности психологических механизмов соотношения субъективной ответственности и нервно-психической устойчивости мы провели через их взаимосвязи с чертами личности курсантов (факторами Кэттелла), рассматривая черты личности как выражение особенностей личностного саморазвития курсантов за период обучения.

Исследование проведено на выборке 540 курсантов выпускного курса. Были использованы: для изучения нервно-психической устойчивости – шкала нервно-психической устойчивости методики «Адаптивность», для изучения субъективной ответственности – шкала локуса контроля методики «УСК», для изучения черт личности – методика «16 PF» Кэттелла [12].

Корреляционное исследование соотношений субъективной ответственности, нервно-психической устойчивости и факторов Кэттелла свидетельствует о том, что показатели локуса контроля и нервно-психической устойчивости статистически значимо ($p < 0,01$) связаны между собой ($r = 0,48$) и с большей частью факторов (за исключением E и $Q1$). Локус контроля более тесно связан с факторами эмоциональной регуляции поведения: с эмоциональной стабильностью, способностью управлять эмоциями (фактор C , $r = 0,36$), с социальной смелостью и устойчивостью к эмоциональным нагрузкам (фактор H , $r = 0,25$), с отсутствием склонности к тревожным опасениям, выносливостью, способностью быстро восстанавливать силы (фактор O , $r = -0,37$), со свободой от фрустрационной напряженности (фактор $Q4$, $r = -0,35$); с моральными качествами, самоконтролем (фактор G , $r = 0,28$ и фактор $Q3$, $r = 0,34$); с фактором интеллекта (фактор B , $r = 0,28$). Показатели нервно-психической устойчивости также более тесно связаны с факторами эмоци-

ональной регуляции поведения C ($r=0,43$), O ($r=-0,41$), $Q4$ ($r=-0,47$); с социальной смелостью и устойчивостью к эмоциональным нагрузкам (фактор H , $r=0,38$); с моральными качествами и самоконтролем (фактор G , $r=0,22$ и фактор $Q3$, $r=0,36$).

Кроме того, установлены корреляционные связи ($p<0,01$) на множестве значений факторов Кэттелла. Так, например, связаны факторы G и $Q3$ ($r=0,40$); фактор C связан с факторами H ($r=0,33$), O ($r=-0,43$), $Q3$ ($r=0,37$), $Q4$ ($r=-0,56$), что говорит о связях субъективной ответственности и нервно-психической устойчивости с комплексами факторов, образующими психические структуры.

Интерпретация полученных данных позволяет сказать, что корреляционные связи нервно-психической устойчивости с выявленными факторами и психическими структурами, проявляющимися в эмоциональной и моральной регуляции поведения курсантов, отражают выполнение регуляторных функций биологических и социальных оснований нервно-психической устойчивости и определяют последнюю, что указывает на их профессиональную значимость.

Корреляционные связи субъективной ответственности с факторами моральной регуляции поведения отражают, во-первых, принадлежность ответственности социальной сфере личности, с которой, согласно В.М.Бехтереву [5], связывается высшее руководство действиями и поступками человека, и, во-вторых, согласно принадлежности, связь с социальными основаниями нервно-психической устойчивости, обеспечивающими моральную регуляцию поведения.

Корреляционные связи факторов эмоциональной регуляции поведения и субъективной ответственности подводит нас к рассмотрению соотношенности последней с биологическими основаниями нервно-психической устойчивости.

Согласно современным научным взглядам [3; 14], эмоциональная регуляция по-

ведения обусловлена функциями лимбико-ретикулярных структур центральной нервной системы человека, которые осуществляют также энергетическое обеспечение деятельности. В эмоции отражается интеграция нервных, вегетативных и энергетических процессов в масштабе целого организма, эмоция лежит в основе мобилизации энергетических ресурсов для решения жизненно важной задачи. Следуя научным взглядам Л.М.Аболина [1] на эмоциональное переживание, логично сказать, что содержание эмоционального переживания ответственности обусловлено, с одной стороны, отношением человека к воспринимаемой моральной ситуации (как бы, противостоящей ему), а с другой – отношением к самому себе. Эти отношения интегрируются в оценке самооценки человека, которая стимулирует принятие ответственного решения и дает человеку энергию для ответственного поведения. Таким образом, посредством эмоционального переживания и энергетического обеспечения поведения субъективная ответственность связана с регуляторными функциями биологических оснований нервно-психической устойчивости.

Итак, сказанное выше раскрывает сущность механизмов взаимосвязи субъективной ответственности и нервно-психической устойчивости – регуляторная функция ответственности включает в регуляцию поведения факторы и психические структуры, выполняющие также регуляторные функции социальных и биологических оснований нервно-психической устойчивости.

Для определения характерных особенностей личностного саморазвития выпускников мы применили метод кластерного анализа, приняв в качестве классификационных признаков нервно-психическую устойчивость, субъективную ответственность и 16 факторов Кэттелла. Объединение значений исследуемых признаков в два кластера (см. табл. 1) позволило выделить две группы курсантов: с «лучшими» показателями развития (335 человек) и с «худ-

Таблица 1

**Результаты кластерного анализа показателей ответственности,
нервно-психической устойчивости и факторов Кеттелла**

Параметры	Кластер «худшие»		Кластер «лучшие»	
	М	SD	М	SD
Нервно-психич. устойч.	4,09	2,09	6,24	1,74
Субъект. ответственность	26,63	3,66	35,85	3,09
Фактор А	6,96	2,05	8,14	1,83
Фактор В	6,06	2,09	7,06	1,82
Фактор С	6,56	1,78	7,96	1,54
Фактор Е	7,34	1,79	7,66	1,80
Фактор F	6,19	1,89	7,25	1,76
Фактор G	4,95	1,73	6,12	1,91
Фактор H	7,27	1,75	8,36	1,70
Фактор I	5,55	2,12	4,66	2,11
Фактор L	6,63	1,73	5,98	1,95
Фактор M	6,00	1,97	5,21	2,19
Фактор N	6,00	1,71	6,55	1,68
Фактор O	5,05	1,70	3,43	1,84
Фактор Q1	5,95	1,86	6,26	1,80
Фактор Q2	6,00	1,96	5,22	2,16
Фактор Q3	5,81	1,81	7,36	1,76
Фактор Q4	5,89	1,68	4,33	1,72

Примечание: М – средняя величина, SD- стандартное отклонение.

шими» (205 человек), при этом критерием классификации была определена нервно-психическая устойчивость как показатель вероятностного прогноза надежности военного специалиста в напряженных условиях.

Как видно из таблицы, средние величины и разброс значений признаков в кластерах свидетельствуют о гетерогенности развития свойств и черт личности выпускников, однако, их анализ позволяет составить определенные характеристики курсантов с «лучшими» и с «худшими» показателями. Итак, полученные данные можно интерпретировать следующим образом. Курсантам из группы с «лучшими» показателями характерен более высокий уровень развития нервно-психической устойчивости (как критерия) и субъективной ответственности; они более доброжела-

тельны и интеллектуально развиты, открыты и готовы к сотрудничеству (факторы А, В, F, Q2, L); их отличает эмоциональная стабильность, спокойный фон настроения, уравновешенность (факторы С, H, O, Q4); у них более развиты моральные качества и самоконтроль (факторы G, Q3); они отличаются большей реалистичностью, конвенциональностью, склонностью к анализу ситуации (факторы I, M, N). В группу с «худшими» показателями вошли курсанты, у которых ниже уровень развития нервно-психической устойчивости и субъективной ответственности, у них ниже уровень эмоциональной устойчивости, моральных качеств и самоконтроля, они более мнительны, насторожены и недоверчивы, более склонны к тревожным опасениям и фрустрационным реакциям в личностно значимых ситуациях.

И так, проведенное исследование позволяет заключить, что за период обучения курсанта в вузе у него формируются более адекватные представления о военной службе и выбранной специальности. Военно-учебная деятельность предопределяет направление саморазвития курсанта к гипотетическому «образу себя» в будущем, идентичному образу военного специалиста, который обладает конкретными профессионально ориентированными и профессионально необходимыми свойствами и чертами личности. При этом экспериментальные данные о сущности психологических механизмов взаимосвязи субъективной ответственности и нервно-психической устойчивости убедительно свидетельствуют о значимости чувства личной ответственности выпускника вуза для его способности нести военную службу в напряженных условиях.

Литература

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. — 264 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 303 с.
3. Анохин, П.К. Избранные труды / П.К. Анохин. — М.: Наука, 1989. — 400 с.
4. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 3–18.
5. Бехтерев, В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. — М.: Наука, 1991. — 480 с.
6. Брушлинский, А.В. О критериях субъекта / А.В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — С. 9–33.
7. Караяни, А.Г. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с.
8. Комарова, Н.Г. Развитие ответственности как средство совершенствования профессионально важных качеств личности военнослужащего / Н.Г. Комарова // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. Психология, социология, педагогика. — 2008. — Вып. 2. — С. 246–254.
9. Комарова, Н.Г. Взаимосвязь ответственности и адаптационных возможностей курсантов военного вуза / Н.Г. Комарова // Вопросы гуманитарных наук. — 2009. — № 4 (42). — С. 183–187.
10. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
11. Луков, Г.Д. Психология / Г.Д. Луков, К.К. Платонов. — М.: Воениздат, 1964. — 344 с.
12. Методики военного профессионального психологического отбора: метод. пособие / Под. общ. ред. В.И. Лазуткина, В.А. Жильцова, Г.М. Зараковского и др. — М.: Воениздат, 2005. — 523 с.
13. Мясищев, В.Н. Методологическое значение медицинской психологии / В.Н. Мясищев // Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. — М.: Наука, 1969. — С. 291–316.
14. Психология: учебник / В.М. Алахвердов, С.И. Богданова и др. / отв. ред. А.А. Крылов. — М.: Проспект, 2007. — 752 с.
15. Реан, А.А. Психология личности, социализация, поведение, общение / А.А. Реан. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. — 407 с.
16. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 2008. — 607 с.
17. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. — Ростов Н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.

УДК 373.57

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В СИСТЕМЕ СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Е.Х. Мансурова

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению в учреждениях дополнительного образования детей. На основе обобщения теоретического и практического опыта с позиции субъектно-развивающего образования определены педагогические условия формирования старшекласников к профессиональному самоопределению в учреждении дополнительного образования детей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, комплексная профессиональная диагностика, профориентационная практика.

Abstract

This article is dedicated to the problems of professional orientation in additional education schools for children. On the basis of generalizing the theoretical and practical experience of personal approach to each student, we have developed professional orientation methods that foster the training of competitive specialists.

Index terms: professional orientation, complex professional diagnostics, traineeship in professional education.

Выбор профессии является одной из основных задач личности на пороге взросления. Формирование готовности старшекласника к профессиональному самоопределению – процесс и результат сознательного, самостоятельного выбора профессии, который включает в развитие самосознание, формирование системы ценностей, моделирование своего будущего, построение идеального «образа» профессионала.

В психолого-педагогических исследованиях «готовность» рассматривается как особое психическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности (Е.С.Кузьмин, Н.Д.Левитов, В.Н.Мясищев, Л.С.Нерсисян); как синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности (В.А.Крутецкий); как целостный феномен личности (Е.Г.Козлов, В.М.Мельников); как многоуровневая структура личностных качеств, позволяющих осуществлять оп-

ределенную деятельность (М.И.Дьяченко). Различные подходы к объяснению феномена «готовность» (М.И.Виноградов, Н.Д.Левитов, К.К.Платонов, А.А.Ухтомский и др.) позволяют представить ее как результат подготовки либо как осознанную необходимость, желание какой-либо деятельности и свидетельствуют о сложности данного феномена, определяемого его психологической составляющей и позволяющей рассмотреть готовность как устойчивую характеристику личности.

Формирование у старшекласника внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовать перспективы своего профессионального и личностного развития является основной задачей профориентационного процесса в учреждении дополнительного образования детей (УДОД). Старшекласников следует готовить к требованиям социально – экономической, политической и кадровой ситуации в процессе решения задач профессионального

самоопределения личности, соответствующего ее индивидуальным особенностям и запросам современного общества, нуждающегося в конкурентоспособных, высококвалифицированных кадрах.

В своем исследовании мы рассмотрели процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению на примере специальности «Инструментальное исполнительство». Специальность «Инструментальное исполнительство» – вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных знаний и практических навыков в музыкально-педагогической и музыкально-исполнительской профессиональной деятельности, которые приобретены в результате целенаправленной подготовки.

Одним из главных необходимых условий формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению, мы считаем, формирование субъектных качеств учащихся. По мнению В.А.Петровского, субъектность представляет собой основополагающую причинность человека в его взаимоотношениях с миром. [4]. В его концепции личность и субъектность особым образом взаимосвязаны друг с другом: быть личностью – значит быть субъектом собственной жизнедеятельности, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром, быть субъектом предметной деятельности, быть субъектом общения, быть субъектом деятельности самосознания. А.К.Осницкий указывает на примат осознанного в субъектных проявлениях человека, определяет субъекта как осознанного и самостоятельного носителя собственной активности [3, с.7]. В.И.Слободчиков предлагает выделять пять основных ступеней развития субъектности человека: оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию, универсализацию-таким образом, раскрывая генезис развития субъектности человека [5, с.216].

Под «системой субъектно-развивающего образования», мы понимаем, оптимальную

совокупность взаимосвязанных компонентов (цель, содержание, методы, организационные формы, средства), выстроенную на основе концепции развивающего обучения и обеспечивающую развитие субъектных качеств учащихся.

Анализируя различные подходы к понятию «готовности к профессиональному самоопределению», можно сделать вывод, что «готовность старшекласников к профессиональному самоопределению в УДОД» – интегральное свойство личности, обусловленное наличием субъектных и профессиональных качеств, необходимых для достижения конечных целей: выработке позитивной мотивации к профессии музыканта-исполнителя и музыканта-педагога, допрофессиональных умений и навыков на определенном возрастном этапе.

Нами была разработана структурно-функциональная модель процесса формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению в системе субъектно-развивающего дополнительного образования детей, включающая в себя мотивационно-целевой (цель, задачи, принципы организации профессионального самоопределения старшекласников УДОД, формирование мотивационно-ценностного, личностного отношения к овладению комплексом знаний о различных профессиях, осознание значимости выбора будущей профессии, эмоциональное личностное принятие какой-либо профессиональной позиции), содержательно-процессуальный (направления деятельности, их содержание, условия, формы и методы, технологии формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению, механизмы профессионального самоопределения личности) и результативно-оценочный (ожидаемый результат, критерии и уровни готовности старшекласников к профессиональному самоопределению) компоненты.

В ходе исследования мы определили принципы и подходы профориентационной работы в УДОД: принципы (гуманно-лич-

ностный, принцип единства технического и художественного в музыкальном образовании, принцип преемственности, последовательности и систематичности; принцип опоры на опыт; принцип профессиональной направленности; принцип рефлексии), подходы (личностно-ориентированный, деятельностный, системный).

При организации и проведении экспериментальной работы мы опирались на ряд общенаучных и конкретно-научных принципов, отражающих общие требования к осуществлению педагогического эксперимента. В нашем исследовании мы опирались на принципы целостного изучения педагогического явления, объективности и эффективности. Принцип целостного изучения педагогического явления предполагает: использование системного подхода; четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов педагогического эксперимента. Принцип объективности предполагает: проверку каждого факта несколькими методами; фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Этим принципом мы руководствовались: при проведении констатирующего и обучающего экспериментов; в ходе разработки диагностической программы; в анализе и оценке полученных результатов. Принцип эффективности – принцип и конечная цель исследования. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения экспериментальной работы, отслеживании получаемых экспериментальных данных. Целью экспериментального исследования явилась проверка модели формирования

готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в выборе специальности «Инструментальное исполнительство» в системе субъектно – развивающего дополнительного образования и педагогических условий, необходимых для реализации заявленной модели. Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать формированию готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, мы должны уточнить, что нами понимается под таковыми. В научной литературе мы встречаемся с различными точками зрения. Наиболее обоснованными, на наш взгляд, являются определения, данные Н.М.Борытко и В.И.Андреевым.

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [2].

В.И.Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей [1].

В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», что расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы. Педагогическая трактовка данной категории представлена в работах В.И. Андреева, который рассматривает условие как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей.

В процессе нашего исследования определены педагогические условия реали-

зации модели формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению в выборе специальности «Инструментальное исполнительство» в УДО, обеспечивающие выбор музыкальной профессии старшекласниками, включающие в себя:

1) построение обучающимися своего поведения на основе самостоятельной оценки тех или иных действий, событий, ситуаций, а также самодиагностики личностных качеств, способностей, мотивов, склонностей;

2) профконсультационная практика в УДОД обеспечивает старшекласнику активное и деятельностное усвоение содержания образования, обеспечивает прогнозирование его применения в различных ситуациях, стремление к постоянному самообразованию;

3) состояние готовности старшекласников к профессиональному самоопределению регулярно отслеживается на основе разработанных критериев и показателей с целью своевременного внесения коррекционных мер в субъектно-развивающий образовательный процесс УДОД.

Разрабатывая методику реализации педагогических условий, мы в первую очередь опирались на общедидактические принципы обучения (сознательности, активности, системности, последовательности, научности и др.), а также на теоретически обоснованные нами принципы организации процесса формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению в системе субъектно-развивающего дополнительного образования детей: междисциплинарной интеграции, конструктивного взаимодействия, взаимосвязи теории и практики, центрации на личность, рефлексивной активности. Достоверность получаемых в эксперименте результатов во многом зависит от условий, в которых он проводился, поскольку условия могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого педагогического объекта и тем самым

выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных.

Проверка эффективности педагогических условий в рамках обучающего эксперимента может осуществляться двумя способами:

1) проверка отдельно каждого условия, различных комбинаций условий до их комплексной проверки;

2) проверка осуществляется по принципу обогащения, т.е. вводится одно условие, следующее условие проверяется в комплексе с ранее введенным и т.д. до полной комплексной проверки всех предлагаемых условий. В эксперименте мы использовали второй способ, так как проверка второго и третьего педагогических условий без первого не имеет смысла. В соответствии с задачами данного этапа были сформированы три контрольные и три экспериментальные группы.

В ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 – проверялась эффективность модели формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению в выборе специальности «Инструментальное исполнительство» в системе субъектно-развивающего дополнительного образования детей, комплекс педагогических условий заявленной модели, включающий в себя: построение обучающимися своего поведения на основе самостоятельной оценки тех или иных действий, событий, ситуаций, а также самодиагностики личностных качеств, способностей, мотивов, склонностей; профконсультационная практика в УДОД обеспечивает старшекласнику активное и деятельностное усвоение содержания образования, прогнозирование его применения в различных ситуациях, стремление к постоянному самообразованию; состояние готовности старшекласников к профессиональному самоопределению регулярно отслеживается на основе разработанных критериев и показателей с целью своевременного внесения коррекционных мер в субъектно-развивающий образовательный процесс УДОД.

Распределение старшеклассников по уровню сформированности готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в выборе специальности «Инструментальное исполнительство» на начало эксперимента было приблизительно одинаково. Контрольные срезы проводились в начале учебного года, в середине и конце года. Основным критерием эффективной сформированности готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в УДОД в экспериментальной работе являлось продвижение с более низкой на более высокий уровень сформированности готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. В первой экспериментальной группе (ЭГ1) наряду с моделью реализовывалось первое педагогическое условие – построение обучающимися своего поведения на основе самостоятельной оценки тех или иных действий, событий, ситуаций, а также самодиагностика личностных качеств, способностей, мотивов, склонностей. Поскольку интерес к выбранной профессии напрямую связан со знаниевым компонентом выполнения деятельности, а старшеклассники имеют разный профессиональный опыт, то необходимо было организовать самостоятельную работу (самодиагностику) старшеклассников. С этой целью были разработаны и использованы в учебном процессе задания различного уровня сложности и диагностические средства с частичным или подробным инструктажем.

Во второй экспериментальной группе (ЭГ2) внедрялось первое и второе педагогические условия. Реализация второго педагогического условия – профконсультационная практика в УДОД, обеспечивающая старшекласснику активное и деятельностное усвоение содержания образования, прогнозирование его применения в различных ситуациях, стремление к постоянному самообразованию, проходила в соответствии с выделенными этапами. Реализация этого условия проходит через следующие этапы: исполнительский – по выработке

качеств исполнительской профессиональной деятельности (практика исполнителя: солиста, ансамблиста, оркестранта); педагогический – по выработке качеств педагога-музыканта (профессиональные пробы себя в педагогической деятельности).

В третьей экспериментальной группе (ЭГ3) к выше описанным условиям добавили третье – состояние готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению регулярно отслеживается на основе разработанных критериев и показателей с целью своевременного внесения коррекционных мер в субъектно-развивающий образовательный процесс УДОД. Первый этап – теоретический – включает в себя процесс освоения содержания профессионального труда музыканта-исполнителя и музыканта-педагога, отслеживание состояния готовности в теоретической подготовке данного процесса. Он заключается в изучении старшеклассниками фундаментальных понятий (о развитии музыкального слуха, ритма, музыкального мышления, вопрос выработки музыкальной памяти). Второй этап – практический – связан с применением обучающимися теоретических знаний при выполнении конкретных задач, нахождением возможных способов решения, выбором среди них оптимального; подразумевает решение задач прикладного характера, выполнение которых развивает инициативность, творческую фантазию, способность к генерированию идей и их реализации.

Таким образом, каждый старшеклассник вовлекается в деятельность, моделирующую будущую профессиональную. В процессе выполнения такой работы старшеклассники могут оценить свои способности и склонности, самоопределиться в выборе будущей профессиональной деятельности.

Анализ полученных результатов показал, что реализация модели формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в системе субъектно-развивающего дополнитель-

ного образования, комплекса педагогических условий заявленной модели, способствует повышению уровня готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в выборе специальности «Инструментальное исполнительство». Обработка результатов экспериментальной части исследования осуществлялась с помощью математической статистики «хи-квадрат».

Вычисленное значение критерия χ^2 для результатов экспериментальной работы с учащимися УДОД: $-\chi^2 = 35,8 - \chi^2 = 24,0$, что во всех случаях больше табличной в избранном уровне доверительной вероятности. Нулевая гипотеза о том, что распределение старшеклассников экспериментальной и контрольной групп по полученным уровням несущественно, отвергается, следовательно, принимается альтернативная гипотеза. Отсюда следует сделать вывод, что влияние разработанного комплекса педагогических условий и модели формирования готовности старшеклассников

к профессиональному самоопределению, использование форм и методов профориентации старшеклассников в УДОД является обоснованным и достоверным.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001.
3. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–20.
4. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996.
5. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков // Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – С. 212–385. ■

УДК 378.178

ДИНАМИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК СУБЪЕКТОВ САМОРАЗВИТИЯ

Л.М. Попов, В.В. Тертыхная

Аннотация

Выявление психологических (интеллектуальных и личностных) характеристик субъекта саморазвития на этапе вузовской подготовки на примере студентов-психологов; разработка и последовательная реализация программы, способствующей становлению субъекта саморазвития.

Ключевые слова: субъект саморазвития, способность к саморазвитию, интеллектуальные и личностные характеристики, динамика, профессиональное становление.

Abstract

The detection of psychological (intellectual and personal) human characteristics of psychological department students' self-development during their university training; the development and consistent implementation of the program conducive to the formation of human self-development.

Index terms: human self-development, ability for self-development, intellectual and personal human characteristics, dynamics, professional growth.

На этапе вузовской подготовки особое значение приобретают готовность и способность к саморазвитию, что предполагает развитие студентов как субъектов деятельности.

Анализ выделенных трех основных подходов в исследовании способности личности к саморазвитию (функциональный, субъектно-целевой и системологический) позволил выделить феномен саморазвития как основной внутренний механизм развития личности. При этом авторами довольно широко трактуется понятие «развитие» – как любое качественное изменение в сознании и поведении личности. Поэтому саморазвитие может приводить как к личностному росту (самосовершенствованию), так и к деформации или деградации личности [2].

Формирование способности к саморазвитию возможно благодаря «психологическому маятнику», взаимопереходам внешнеплановых действий во внутренне-плановые и наоборот [3].

Основными характеристиками личности студента как субъекта саморазвития являются: активность, системность, автономность, духовность, способность личности к разрешению противоречий, ситуационная

смелость, склонность личности вступать в новые жизненные ситуации, свобода, ответственность, саморегуляция, способность к самоуправлению, пластичность в общении, высоконравственные ценности, терпимость к позиции и выбору другого, Я-концепция, самосознание, готовность к самоизменениям, собственная познавательная активность. Субъект включает в себя активно-творческое, деятельное, сознательное, целеполагающее и создающее самое себя, свободное, уникальное, неповторимое начало [1].

Психологическая организация человека как субъекта состоит из двух комплексов: пространственно-временного (интеллектуального) и детерминантного (личностного) [3].

Технологическая составляющая детерминантного комплекса выполняет функцию внешнеплановых действий и, на основе принципа «психологического маятника», вызывает действия внутреннего плана, что способствуют развитию и саморазвитию субъекта [4].

К профессионально-важным качествам психолога относятся когнитивные характеристики (высокие интеллектуальные способности, предприимчивость, критичность

мышления, неприверженность стандартам, творческое мышление, фантазия, гибкость, спонтанная любознательность), регулятивные (умение анализировать свое поведение, интерес к собственной личности, собственным проблемам, самоуважение, уверенность в себе, самоконтроль, высокая ответственность, эмоциональная устойчивость, высокий уровень сензитивности, способность к сопереживанию, эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, принятие, сопереживание, энтузиазм, независимость, настойчивость, недоверие авторитетам, терпимость к противоречиям и неясностям, способность к критике и самокритике, наблюдательность) и коммуникативные характеристики (общительность, смелость в социальных контактах, коммуникативные умения) [6].

Качества субъекта саморазвития являются еще и профессионально важными качествами для психологов. В связи с этим, развитие студентов-психологов как субъектов на этапе вузовской подготовки приобретает особую значимость.

В проводимом нами эмпирическом исследовании приняли участие 360 респондентов. Это студенты – психологи дневного отделения с I по V курсы, обучающиеся по специальности 030301 «Психология» в вузах г. Альметьевска и Йошкар-Олы. Для проведения диагностики были выбраны следующие методики: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF), интеллектуальный тест Р. Кеттелла, тест самооценки студента И.Я. Киселева, тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности Синявского и Федоришина (КОС-2)», методика «Интервью с самим собой» Л.М. Попова.

По результатам диагностики проводился корреляционный анализ, выявлялись достоверные связи способности к саморазвитию с интеллектуальными и личностными характеристиками студентов-психологов на уровне значимости $p \leq 0,01$. Статистически значимые корреляционные связи со способностью субъекта к саморазвитию

имеют когнитивные (общий интеллект, проницательность, гибкость), регулятивные (доброжелательность, эмоциональная уравновешенность, совестливость, смелость, мягкосердечность, озабоченность, самодостаточность, организованность, фрустрированность, самооценка) и коммуникативные (коммуникативные и организаторские склонности), характеристики. Таким образом, данные качества составляют базовый комплекс психологических характеристик субъекта саморазвития.

Общая выборка была разделена на три группы в соответствии с выявленными уровнями способности к саморазвитию: группа с высоким уровнем способности к саморазвитию (64 студента из 360, то есть 17,78%), группа со средним уровнем способности к саморазвитию (220 человек из 360, то есть 61,11%) и группа с низким уровнем способности к саморазвитию (76 человек из 360, то есть 21,11%).

Студенты с высокой способностью к саморазвитию характеризуются высокими когнитивными (общий интеллект, гибкость, проницательность) регулятивными (эмоциональной уравновешенностью, высокой совестливостью, смелостью, доброжелательностью, мягкосердечностью, самодостаточностью и самооценкой, низкими озабоченностью и фрустрированностью) и коммуникативными (коммуникативными и организаторскими склонностями) характеристиками.

В группе с высокой способностью к саморазвитию 1 корреляционная плеяда, все показатели связаны между собой. Наибольшее количество связей имеют когнитивные (общий интеллект, проницательность, гибкость), регулятивные (смелость, мягкосердечность, самодостаточность, самооценка) и коммуникативные (коммуникативные склонности, организаторские склонности) характеристики. Отрицательные (обратные) связи присутствуют только у таких регулятивных характеристик, как озабоченность и фрустрированность. Интеллектуальные характеристики (общий интеллект, гибкость,

проницательность) не только становятся системообразующими, но и интегрируются, связываются между собой.

Таким образом, нами определены психологические характеристики субъекта. Субъект саморазвития это высоко организованный, эмоционально уравновешенный, смелый, совестливый, доброжелательный и мягкосердечный человек, обладающий развитой сферой самосознания (самооценкой, самодостаточностью), высокими интеллектуальными (интеллектом, общим интеллектом, гибкостью, проницательностью) и коммуникативными (коммуникативными и организаторскими склонностями) характеристиками, низкими озабоченностью и фрустрированностью. С развитием выделенных характеристик будет осуществляться повышение способности к саморазвитию, и, следовательно, становление субъекта саморазвития. С повышением способности к саморазвитию число связей увеличивается, характеристики интегрируются.

Было проведено экспериментальное исследование динамики интеллектуальных и личностных качеств студентов-психологов как субъектов саморазвития, в котором приняли участие студенты I курса дневного отделения, обучающиеся в Альметьевском государственном институте муниципальной службы города Альметьевска по специальности 030301 «Психология». Они участвовали в лонгитюдном исследовании на протяжении 5 учебных лет. В экспериментальную группу вошли 32 студента в возрасте от 17 до 18 лет. Из них женского пола 20 человек, мужского – 12. В контрольную группу вошли 30 студентов в возрасте от 17 до 18 лет. Из них женского пола 20 человек, мужского – 10.

Способность к саморазвитию в экспериментальной и контрольной группах находится на низком уровне. Экспериментальная и контрольная группы не отличаются между собой по уровню выраженности характеристик базового комплекса субъекта саморазвития. Уровни выраженности

в целом соответствуют уровням в группе с низкими значениями способности к саморазвитию.

Для повышения способности студентов к саморазвитию, необходимо развивать интеллектуальные и личностные характеристики, входящие в комплекс субъекта саморазвития, «подтягивая» их тем самым к уровням выраженности в группе с высокой способностью к саморазвитию.

Для реализации этой цели нами разработана и последовательно реализована программа, складывающаяся постепенно путем диагностики на каждом этапе (курсе) интеллектуальных и личностных характеристик, выделения системообразующих характеристик, на основе которых и осуществляется ее построение.

На первом курсе системообразующими показателями в комплексе интеллектуальных и личностных характеристик субъекта саморазвития и в экспериментальной и в контрольной группах являются такие регулятивные характеристики, как эмоциональная уравновешенность, озабоченность, организованность и фрустрированность. В результате применения упражнений, занятий с элементами тренинга, направленных на развитие эмоциональной уравновешенности (методы саморегуляции, методики выхода из стрессовых ситуаций, упражнения на мониторинг эмоций), снижение озабоченности и фрустрированности (упражнения на расслабление, снятие эмоционального напряжения, поддержание и восстановление работоспособности, релаксационные упражнения, работа с притчами и метафорой), повышение организованности (методы самоорганизации: правильная организация рабочего времени и ресурсов, методики тайм-менеджмента, выработка навыков эффективного планирования), произошла положительная динамика интеллектуальных и личностных характеристик. Достоверные различия обнаруживаются по выделенным характеристикам: понижаются тревожность и фрустрированность, повышаются организованность

и эмоциональная уравновешенность, а также по характеристикам, связанным с системообразующими: регулятивные (совестливость, смелость, мягкосердечность) и когнитивная характеристика – общий интеллект, также повышаются.

На втором курсе системообразующими показателями в комплексе интеллектуальных и личностных характеристик субъекта саморазвития в экспериментальной группе являются такие регулятивные характеристики, как доброжелательность, совестливость, самооценка. В результате применения упражнений, занятий с элементами тренинга, направленных на развитие доброжелательности (упражнения, направленные на улучшение групповой атмосферы, сплочение, личностную поддержку участников, доверие, бережное отношение друг к другу, эмоциональную свободу и сплоченность, сопереживание, сокращение дистанции между участниками), совестливости (дискуссия: совестливость в жизни человека; совестливость в профессии психолога; этический кодекс психолога; разбор педагогических и психологических ситуаций; самонаблюдение «моя честность», «мои морально-этические качества», и т.д.), самооценки (упражнения, направленные на самоизучение, осознание сторон собственной личности, своих потенциальных возможностей, разрешение внутренних конфликтов, самосовершенствование, повышение уверенности в себе и самооценки), произошла положительная динамика интеллектуальных и личностных характеристик. Достоверные различия обнаруживаются по следующим регулятивным характеристикам: повышаются доброжелательность, совестливость, самооценка, а также повышаются характеристики, связанные с системообразующими: коммуникативная – организаторские склонности и когнитивная – общий интеллект.

На третьем курсе системообразующими показателями в комплексе интеллектуальных и личностных характеристик субъекта

саморазвития в экспериментальной группе являются как регулятивная (самодостаточность), так и коммуникативная (организаторские склонности) характеристики. В результате применения упражнений, занятий с элементами тренинга, направленных на развитие самодостаточности (психотерапевтические сказки, анализ ситуаций, в которых можно использовать свои сильные и слабые стороны, упражнения на развитие уверенности в себе, инициативности, распределению ресурсов, самопрезентацию, противостоянию давлению, «ролевое поведение», «конгруэнтность», работа с внешними признаками уверенности, работа с внутренними барьерами, упражнения на постановку и достижение целей, независимости, принятия решений, умения сказать «нет»), организаторских склонностей (упражнения на умение выражать себя и слушать окружающих, воздействовать на аудиторию, привлекать и удерживать внимание, упражнения на проявление инициативы, принятия на себя ответственности за групповые решения, расширение репертуара ролевого поведения, упражнения на развитие навыка убеждающего воздействия, выработке навыков убеждения, этику общения), произошла положительная динамика интеллектуальных и личностных характеристик. Достоверные различия обнаруживаются по выделенным характеристикам: повышаются самодостаточность и организаторские склонности, а также по характеристикам, связанным с системообразующими: регулятивным (повышаются эмоциональная уравновешенность, смелость, мягкосердечность, самооценка), коммуникативным (коммуникативные склонности), когнитивным (гибкость, общий интеллект). Все характеристики возрастают.

На четвертом курсе системообразующими показателями в комплексе интеллектуальных и личностных характеристик субъекта саморазвития в экспериментальной группе являются когнитивные (проницательность, гибкость) и коммуникативная

(коммуникативные склонности) характеристики. В результате применения упражнений, занятий с элементами тренинга, направленных на развитие проницательности (упражнения, направленные на развитие наблюдательности, психогимнастические упражнения, направленные на развитие способности к пониманию и прогнозированию свойств, состояний, качеств и отношений людей и групп), гибкости (упражнения по развитию оригинальности, креативности, работа с софизмами, упражнения на формирование умений создавать новые образы на базе известных, анализировать их и оперировать ими; управлять фантазированием; решать и составлять задачи, имеющие множество решений и не имеющие решения; принимать нестандартные решения; обнаруживать и разрешать противоречия; выходить за пределы ситуативных ограничений; различать отрицательное и положительное воздействия критичности мышления), коммуникативных склонностей (упражнения на установление контакта, позволяющие осознать разнообразные, вербальные и невербальные средства установления контакта, апробировать их в безопасных условиях, проверить свои возможности установления контакта в различных ситуациях, барьеры коммуникации, упражнения на прием и передачу информации, отработку вербальных и невербальных навыков, несловесных «языков» общения, умения слушать, направленные на организацию групповой дискуссии, личностную обратную связь) произошла положительная динамика интеллектуальных и личностных характеристик. Достоверные различия обнаруживаются по выделенным характеристикам: повышаются проницательность, гибкость и коммуникативные склонности, а также характеристикам, связанным с системообразующими: регулятивной (мягкосердечность) и когнитивной (общий интеллект).

На пятом курсе системообразующими показателями в комплексе интеллектуальных и личностных характеристик субъекта

саморазвития в экспериментальной группе являются когнитивные (интеллект, проницательность, гибкость), коммуникативные (коммуникативные и организаторские склонности), регулятивные (самодостаточность, мягкосердечность, фрустрированность) характеристики, в контрольной группе – только регулятивные (озабоченность и самооценка).

В экспериментальной группе происходит постепенное усложнение системообразующих показателей. Если на младших курсах системообразующими характеристиками являются в основном регулятивные характеристики, то на последующих курсах в качестве системообразующих выступают коммуникативные и когнитивные характеристики. Количество связей и системообразующих показателей в экспериментальной группе выше на всем протяжении обучения. Реализация программы повышает интегрированность интеллектуальных и личностных характеристик и обуславливает смену системообразующих от регулятивных до коммуникативных и когнитивных характеристик.

В экспериментальной группе более выраженная динамика психологических характеристик студентов-психологов как субъектов саморазвития по сравнению с контрольной группой.

Проводились статистические сравнения V курсов экспериментальной и контрольной групп по показателю способности субъекта к саморазвитию с использованием t-критерия Стьюдента. Способность субъекта к саморазвитию достоверно выше в экспериментальной группе. Способность к саморазвитию в экспериментальной группе на высоком уровне, в контрольной группе – на среднем уровне развития.

Таким образом, реализация программы способствует повышению выраженности и интегрированности характеристик, функцию системообразующих приобретают как личностные, так и интеллектуальные характеристики, что способствует становлению субъекта саморазвития.

Положительная динамика комплекса интеллектуальных и личностных характеристик студентов-психологов в процессе вузовского образования способствует повышению способности студентов к саморазвитию.

Проведенное экспериментальное исследование убедительно доказало возможность эффективного развития интеллектуальных и личностных характеристик субъекта, его способности к саморазвитию, а также изменение динамики комплекса системообразующих характеристик: если на младших курсах системообразующими являются в основном регулятивные, то на последующих курсах ими становятся коммуникативные и когнитивные характеристики.

Предложенный подход к развитию интеллектуальных и личностных характеристик субъекта саморазвития может совершенствоваться, дополняться новым содержанием в соответствии с развитием высшего психологического образования, требованиями рынка труда к подготовке конкурентоспособных специалистов, а

также применяться на выборках студентов других специальностей.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 48 с.
3. Попов, Л.М. Добро и зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1990. – 237 с.
4. Попов, Л.М. Концепция человека как субъекта развития и саморазвития / Л.М. Попов // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2005. – Т. 147, кн. 2. – С. 123–138. – (Гуманитарные науки).
5. Попов, Л.М. Человек субъект развития и саморазвития / Л.М. Попов // Психология в Казанском университете: сб. науч. тр. – Казань, 2004. – С. 133–159.
6. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2003. – 476 с. ■

УДК 371.45

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЦЕНТРА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

С.В. Выприцкая, Р.А. Валеева

Аннотация

В данной статье рассматривается развивающий потенциал воспитательного пространства центра детского творчества как учреждения дополнительного образования детей. Статья раскрывает главное предназначение дополнительного образования детей с точки зрения удовлетворения их индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей и как важного фактора в зоне их ближайшего развития.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, развивающий потенциал, воспитательное пространство, педагогический процесс, сотрудничество педагога и детей, педагогическая поддержка.

Abstract

This article takes a look at one of the important subjects in the sphere of educational practice – the capability for development of a Children Creative Activity Centre. The article describes how pedagogical process can be practically organized at an institution of supplementary education. The author suggests that any attempts at introducing the studies in the youth audience may be productive only if they will be based on humanity and belief into creative potential of children. It must also be aimed at satisfying their individual sociocultural and educational needs.

Index terms: capability for development, institution of supplementary education for children, children's creative activity, cooperation, pedagogical process, humanity.

В последнее время сформировалась целая система внешкольных учреждений для детей, обладающих большим развивающим потенциалом. Этот потенциал основывается, прежде всего, на организационных возможностях системы, фундамент которой составляет сеть разнообразных внешкольных учреждений, куда, в частности, входят и специализированные центры детского творчества, призванные решать всевозможные задачи духовного, интеллектуального и физического развития детей.

В этой связи важно также отметить, что с созданием широкой сети внешкольных учреждений формируются и кадры профессионалов-специалистов в этой области. Так, в общей структуре педагогических

работников так называемые «внешкольники» представляют ту часть специалистов, которые наиболее глубоко ориентируются в интересах и проблемах детей и наиболее полно реализующие в работе с детьми принцип индивидуального подхода. Отсюда, система дополнительного образования детей обладает уникальным потенциалом развития разнообразных способностей обучающихся. Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, развивающий потенциал воспитательного пространства, например, центра детского творчества способен точно и качественно реагировать на образовательные запросы семьи и создавать устойчивую культуросообразную среду развития. Более того, именно в дополнительном образовании возможно

обеспечение индивидуального темпа продвижения образовательного маршрута для любого уровня интеллектуального развития детей. Вот почему, как нам представляется, максимальное использование здесь технологий личностно-ориентированного подхода способствует высокой востребованности дополнительного образования во всем многообразии его направлений. Отсюда качество дополнительного образования детей способно влиять и на собственно качество жизни ребенка, приучая его к здоровому образу жизни и раскрывая творческий потенциал личности.

Дополнительное образование детей, как известно, представляет собой целенаправленный процесс воспитания, развития и обучения личности посредством реализации дополнительных образовательных программ и оказания дополнительных образовательных услуг за пределами основных образовательных программ в интересах ребенка. При этом, однако, дополнительное образование детей нельзя рассматривать как некий придаток к основному образованию, выполняющий только функцию расширения возможностей основного образования. Главное его предназначение – это, прежде всего, удовлетворение индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей. Поэтому дополнительное образование детей можно рассматривать как некий ценный тип образования и зоной ближайшего развития ребенка.

Сегодня система дополнительного образования детей предоставляет им широкие возможности заниматься художественным и техническим творчеством, краеведческой и экологической деятельностью, спортом и даже исследовательской работой, и все это в соответствии со своими желаниями, интересами и потенциальными возможностями. Это также связано и с программно-методическим обеспечением дополнительного образования детей: педагогами дополнительного образования постоянно разрабатываются авторские дополнитель-

ные программы, в рамках которых создаются условия для развития творческой активности детей и реализации их личностного потенциала.

Таким образом, целью развития дополнительного образования детей является создание условий и механизма устойчивого поступательного движения в направлении обеспечения высокого качества, доступности и эффективности на основе сохранения лучших традиций внешкольного воспитания и дополнительного образования по различным направлениям образовательной деятельности. Для достижения этой цели решаются такие взаимосвязанные задачи, как: обеспечение доступности и равных возможностей получения детьми качественного дополнительного образования в условиях развития вариативности видов образовательных программ и учреждений дополнительного образования; сопровождение процесса социализации детей, адаптации их к жизни в обществе, формирования привычки здорового образа жизни; обеспечение культурного и гражданского становления личности на основе развития разнообразных форм жизнедеятельности детского коллектива. Отсюда проектирование развивающего воспитательного пространства в центре детского творчества базируется на гуманистическом и культурологическом подходах, которые предполагают создание психолого-педагогических условий для целостного развития внутренних задатков ребенка, его духовных и познавательных потребностей, приобщения к универсальным ценностям культуры.

При этом воспитательное пространство центра детского творчества представляет собой результат созидательной и интегрирующей совместной деятельности участников воспитательного процесса, в контексте которого весь образовательный процесс в целом проектируется так, чтобы он во всех своих аспектах соответствовал потребностям ребенка. Системообразующей деятельностью данного типа учреждения является творчество, а также постепенное

превращение деятельности детей, которая, естественно, организуется совместно со взрослыми, в созидательную самодеятельность. В связи с этим, развивающий аспект рассмотрения феномена личностного и культурного роста ребенка подразумевает создание целенаправленной деятельности по обеспечению осознанного, адекватного и активного самопроявления личности на всех этапах ее творческой деятельности.

Исходя из личностных качеств детей, а также условий, в которые они поставлены, их деятельность может осуществляться на следующих предполагаемых уровнях:

- *операционном* (ребенок выполняет лишь простейшие действия, предложенные педагогом);

- *тактическом* (здесь ребенок старается уже выполнять более расширенный перечень действий с включением способностей к быстрой ориентировке к изменяющимся ситуациям, в определенной степени планируя также свою деятельность);

- *стратегическом* (ребенок приобретает навыки ориентироваться во всей окружающей его среде и межличностных отношениях; он способен самостоятельно определять место и цели собственной деятельности).

На развивающем воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования все эти три аспекта деятельности осуществляются следующим образом: в рамках операционного уровня ребенок является исполнителем; на тактическом уровне он уже деятель; на стратегическом же уровне он уже может представлять собой творца. Однако данная условная иерархия уровней не является статичной, поскольку развивающее воспитательное пространство направлено здесь, прежде всего, на формирование культурной и деятельной личности и ориентирован на развитие различных способностей ребенка, будь то познавательная, коммуникативная, преобразовательная и т.д.

В этой связи учебный план центра детского творчества предусматривает освоение детьми всевозможных видов

деятельности, хотя они могут подчас рассматриваться и порознь по тем или иным аспектам воспитания и обучения. Главное, на что ориентируются педагоги центра детского творчества, это чтобы при реализации деятельностной направленности развивающего образования циклы теоретического обучения учитывали интересы и потребности ребенка, а с другой стороны практическая составляющая дополнительного образования стала интегрирующим, завершающим звеном в образовательном процессе.

Таким образом, развивающий потенциал воспитательного пространства центра детского творчества, подразумевающий наличие определенных средств, возможностей и механизмов для личностного и культурного роста каждого ребенка, может состоять из **личностного, деятельностного и отношенческого компонентов**. К личностному компоненту бы мы отнесли следующее: расширение спектра образовательных услуг высокого качества, максимально удовлетворяющих нужды и потребности детей; широкое использование образовательных возможностей социокультурной и гуманитарной среды; признание личности ребенка и его самочувствия высшей ценностью, а значит и главным критерием эффективности работы центра. В структуру деятельностного компонента обязательно должны входить все возможности участия детей в разнообразной творческой деятельности в условиях широкого выбора занятий по интересам, а также создание условий для их самодеятельности. К отношенческому компоненту относится гуманизация межличностных отношений, а отсюда превращение центра детского творчества в такую социальную общность, где реализовывались бы все общечеловеческие ценности.

Исходя из этого, основными путями реализации развивающего потенциала воспитательного пространства центра детского творчества являются, на наш взгляд, следующие:

– подвижность и динамичность содержательных компонентов дополнительного образования, отсюда отказ от традиционных методов воспитания и обучения, имеющих рецептурный характер;

– введение ребенка в область развивающего воспитательного пространства в качестве системообразующего фактора, отсюда смещение акцентов обучения в сторону саморазвития и самоуправления ребенком своей собственной творческой активности.

Рассмотрим далее, как это реализуется практически на воспитательном пространстве одного из конкретных центров детского творчества. Так, в г. Чистополе Республики Татарстан в 2005 году был открыт «Центр детского творчества и образовательных услуг», основной целью которого является гармоничное и всестороннее развитие детей и взрослых. Этот центр, в частности, дает детям уникальную возможность получать новые знания, помогает им раскрывать индивидуальные способности, а также основательно готовить их к школе.

Занятия в Центре построены таким образом, чтобы дети не чувствовали на себе процесс обучения, в связи с чем они сами становятся активными участниками познавательной деятельности, которая организуется в увлекательной игровой форме. Для создания основательной базы по формированию всесторонне развитой, образованной личности квалифицированные специалисты детского Центра разрабатывают комплексные программы развивающих занятий по различным направлениям; подбирают оптимальную программу обучения, соответствующую возрасту и индивидуальным особенностям ребенка. Сами занятия в Центре проходят в небольших группах, а удобное расписание дает возможность посещать их как утром, так и вечером. Таким образом, детский Центр осуществляет свою работу по программам дополнительного развития детей, организуя досуг и отдых в каникулярное время.

Для будущих первоклассников «Центр детского творчества» предлагает комплексную программу подготовки к школе, по которой дети не только осваивают мир букв, чисел, геометрических фигур, но также учатся правильно анализировать, сравнивать, самостоятельно размышлять и правильно излагать свои мысли. При этом для оценки состояния речевого развития ребенка на помощь приходит логопед, чья своевременная помощь направлена на ограждение ребенка от неприятных проблем в будущем.

Что касается учебного плана, то Центр детского творчества позволяет в ходе образовательного процесса качественно решать учебно-воспитательные задачи, дает возможность более полно учитывать индивидуальные интересы, склонности и способности детей; способствует самовыражению, самоопределению, поддержке и развитию детской творческой одаренности. При составлении учебного плана учитываются и определенные принципы содержания дополнительного образования: формирование духовно-нравственной и общей культуры ребенка; личностная и профильная ориентация; адаптация подрастающей личности к жизни в обществе; оптимизация объема учебной нагрузки; усиление в содержании образования деятельностного компонента, организация содержательного досуга. При этом центр детского творчества, обеспечивая воспитание и обучение, осуществляет комплекс мер, направленных на сохранение здоровья детей, духовно-нравственное, интеллектуальное и творческое развитие личности ребенка. Педагоги центра на занятиях ИЗО, развития речи, театра, музыки, лепки, хореографии и т.д. в атмосфере творчества, коллективной игры и индивидуальных занятиях развивают коммуникативные и творческие способности детей, логическое мышление, воображение, фантазию, реализуют задачу подготовки детей к школе, используя разнообразные формы и методы обучения, технологии и новые методики. Деятель-

ность центра детского творчества по разработанной комплексной программе дает определенные положительные результаты работы: дети становятся более организованными, общительными, успешно овладевают математическими понятиями, навыками счета, чтения, проявляют способности к различным видам творческой деятельности.

В рамках дополнительного образования всевозможные программы, развивающие личность ребенка, несут в себе функцию формирования его творческого потенциала и воспитания духовно-нравственной личности через весь комплекс знаний, умений, навыков. Они не только дают детям информацию о том или ином виде деятельности или области знаний, но и создают им условия для самопознания посредством предметно-практической деятельности, а также в ходе совместной и самостоятельной деятельности в сфере досуга.

Педагоги Центра детского творчества активно используют технологию духовного развития детей; образовательно-воспитательная деятельность в рамках этой педагогической технологии предполагает педагогическую поддержку и помощь ребенку в его самоопределении и поисках своих интересов и способностей. При этом педагоги постоянно создают «ситуацию успеха» каждому ребенку, используя разнообразные типы и формы занятий, применяя усовершенствованный учебно-дидактический и учебно-методический материал.

В настоящее время в «Центре детского творчества» реализуются следующие программы.

Программа Клуба от 3-х до 6-ти лет «Малышкина школа», включающая в себя 4 направления: развитие логического мышления, памяти, речи, а для детей от 4,5 лет – подготовка к школе; английский язык для малышей; комплекс изобразительного искусства – живопись, графика, лепка; хореография, ритмика.

Программа развития логического мышления, памяти, речи, подготовка к Школе по методике Зайцева, целью которой явля-

ется всестороннее развитие ребенка, формирование мотивации учения, ориентированной на удовлетворение познавательных интересов и получение радости творчества. Для этого программа ориентирована на увеличение объема памяти; формирование приемов умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение); развитие речи, умения аргументировать свои высказывания; формирование учебных умений и навыков; развитие элементарных математических представлений; сюда же входит развитие мелкой моторики и т.д.

Студия ИЗО «Волшебная кисточка», где основной программой предусмотрено освоение средств художественной выразительности: цвета, линии, объема, светотональности, ритма, формы и пропорции, пространства, композиции. Учащиеся знакомятся с жанрами изобразительного искусства (натюрморт, пейзаж, жанровая сцена, анималистическое искусство, портрет, интерьер) на примерах произведений художников. Данная программа художественно-эстетической направленности развивает творческую активность детей, чувство прекрасного; формирует фантазию, художественный вкус; реализует воспитание самосознания и удовлетворенности своей творческой деятельностью.

Студия английского языка связана с обучением общению на английском языке. На начальном этапе это означает формирование основ языковой компетенции, позволяющей ученику вступать в общение на английском языке и решать с помощью языковых и неязыковых средств все характерные для его возраста частные задачи общения, формирование желания изучать английский язык. На каждом занятии формирование новой языковой картины мира увязывается с удовлетворением личностных потребностей ребенка, что создает у него устойчивую мотивацию к изучению английского языка.

Студия «Волшебные нотки» ориентирована на музыкальное развитие ребенка: развитие слуха, чувства ритма, общих му-

зыкальных навыков, логического мышления; изучение простых музыкальных форм, размерности (2-х и 3-х дольного размера: вальс, марш, полька); формирование навыков пения, понимания средств музыкальной выразительности; знакомство с элементами игры на фортепиано, синтезаторе; обучение восприятию мелодии и аккомпанемента, а также разучиванию детских песен.

Студия музыкально-художественного развития «Шаг за шагом» (для малышей 2,5–4-х лет) направлена на всестороннее музыкально-художественное развитие ребенка посредством музыки и изображения с индивидуальным подходом. Основная задача студии – это развитие творческих способностей, усидчивости, развитие музыкального слуха, а также обучение пению.

Репетиторский центр связан со временной помощью детям в освоении ими проблемного материала, а также дополнительной работой по пройденным и новым темам, различным тестовым материалам и помощью в подготовке к ЕГЭ.

Очень важным для становления развивающего потенциала воспитательного пространства центра детского творчества является стиль управления, который бы не только вызывал доверие, но и развивал бы инициативу и активность и создавал благоприятный микроклимат в коллективе. Деятельность центра направлена на установление соответствия системы дополнительного образования поставленным целям и реализуется в виде определенной педагогической диагностики, сочетающей административный и общественный контроль (с привлечением родителей) с самоанализом, самоконтролем и самооценкой всех участников педагогического процесса. Получению качественного материала для обобщения результативности развивающего потенциала воспитательного пространства центра детского творчества служат диагностика развития детей, анализ анке-

тирования педагогов и родителей, проведение стандартизованных бесед и интервью и т.д. Сама диагностика носит исследовательский характер и обеспечивает тесное взаимодействие педагогического коллектива и родителей при анализе итогов работы по дальнейшему развитию развивающего потенциала воспитательного пространства центра детского творчества.

Таким образом, эффективность потенциала воспитательного пространства в учреждении дополнительного образования детей зависит от успешности решения многих задач, как организационного, кадрового, программно-методического, так и психологического характера. При этом для эффективного функционирования воспитательного пространства центра детского творчества важно использовать возможности интеграции основного и дополнительного образования, что способствует обеспечению:

- целостности всей образовательной системы школы со всем ее многообразием;
- сохранению необходимого системного консерватизма, а также более активного использования инновационных педагогических идей, образовательных моделей, технологий;
- поддержке существующих образовательных традиций и поиску новых путей организации познавательной деятельности детей в стенах учреждений дополнительного образования;
- устойчивости необходимого уровня знаний, умений, навыков детей, развитию их эмоционально-образной сферы, а также формированию духовно-нравственных качеств;
- сохранению лучших сил педагогического коллектива и приглашению новых людей, готовых работать с детьми;
- определенной стабильности и постоянному совершенствованию собственно развивающего характера воспитательного пространства центра детского творчества.



УДК 37.02

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Г.Р. Игтисамова

Аннотация

Статья посвящена проблемам реформирования российского профессионального образования в постсоветский период, при этом система профессионального образования рассматривается в контексте социально-экономических трансформаций общества, предъявляющего в начале XXI века новые требования к качеству подготовки специалистов для современной экономики, к содержанию категории «профессиональная образованность».

Ключевые слова: постиндустриальная экономика, профессиональная образованность, хозяйственные общества, базовое профессиональное образование, базисные квалификации, компетенции.

Abstract

The article is devoted to some issues in Russia's professional education in the post-Soviet period. The system of professional education is viewed in the context of the broader social and economic transformations. The society at the beginning of the 21st century is making new demands on the quality of specialist training and the meaning of «professional education».

Index terms: postindustrial economics, professional education, economic communities, basis professional education, basis qualifications, competences.

Вопрос о реформах в сфере профессионального образования России является сегодня одним из наиболее актуальных в отечественной науке, поскольку данный сегмент образования призван обеспечить экономику страны квалифицированными кадрами, создать основу для конкурентоспособности российских предприятий на мировом рынке. Но при этом, именно профессиональное образование переживает сегодня глубочайший кризис, выход из которого пока еще не определен однозначно учеными, политиками, педагогами.

Важнейшим показателем данного кризисного состояния российского профессионального образования и связанной с ним научной системы является несоответствие его качества потребностям современной экономики. Несмотря на то, что 1990-е и 2000-е гг. ознаменовались стабильным и бурным ростом числа специалистов с высшим образованием и «научных работников», экономика стала явно страдать от нехватки квалифицированных кадров и от отсутствия новых технологий. Сложивша-

яся ситуация свидетельствовала о существовании как минимум двух негативных тенденций в развитии российского профессионального образования: 1) о неадекватном запросам экономики перераспределении потоков молодежи по профилям и специальностям; 2) о низком качестве профессионального образования, которое не выпускало специалистов, владеющих всеми современными технологиями. В данном контексте разговоры о необходимости возрождения российского профессионального образования разных уровней не совсем корректны, так как в новых социально-экономических условиях обществу требуется образование новое и по форме, и по содержанию.

В силу того, что в стране идет не возрождение прежней индустриальной экономики, а рождение и развитие совершенно иной, *постиндустриальной экономики*, которую также называют сервисной, требуется переосмысление основных направлений подготовки выпускников профессиональных учебных заведений. Если раньше степень развития сферы услуг зависела от успехов

материального производства, то теперь, наоборот, материальное производство зависит от развития сервиса. Например, изобретение новых, наукоемких товаров невозможно без участия научных работников и подготовки системой образования высококвалифицированных специалистов. Именно отрасли сферы услуг (наука, образование, Интернет-торговля, финансовые услуги, здравоохранение и т.д.) стали главными направлениями научно-технического прогресса. Данная тенденция характерна для большинства стран мира.

Оценивая данную ситуацию, можно сказать, что, с одной стороны, российское профессиональное образование сегодня действительно сделало шаг в сторону подготовки не столько кадров в сфере непосредственного производства, сколько в сфере обслуживания: в основном, самыми популярными специальностями среди абитуриентов являются профессии юриста, экономиста, менеджера, психолога. С другой стороны, сфера сервиса в постиндустриальном обществе представляет собой весьма широкую и многоаспектную структуру, которой требуется широкий спектр специалистов: от менеджеров высшей категории до специалистов, владеющих ремесленными профессиями. И этот широкий спектр специалистов современного сервиса российское образование пока готовить не в состоянии. В то же время, юристов и экономистов для современной российской экономики сфера образования готовит в избыточном количестве, обрекая выпускников данных направлений либо на безработицу, либо на поиск работы не по специальности. Таким образом, профиль современного высшего образования России не соответствует потребностям экономики. В результате, 24% вчерашних студентов устраиваются на должности, не требующие высшего образования, и только менее 40% начинают карьеру по той специальности, по которой учились.

Для того, чтобы российская система профессионального образования могла

учесть потребности экономической сферы в специалистах различных профилей, необходима двусторонняя связь системы профессионального образования и бизнес-системы. Еще в 2003 году в ЦСР (Центре стратегических разработок) была создана Рабочая группа для выработки законопроектов реформ профессионального образования. В 2003–2004 гг. данной группой проводились экспертные обсуждения в еженедельном режиме по выделенному комплексу проблем профессионального образования. К работе привлекались авторитетные представители научно-педагогического сообщества и бизнеса. В результате многочисленных дискуссий наиболее значимым условием развития качественного профессионального образования в России было признано активное участие работодателей в формировании основных направлений и содержания профобразования.

Реализация взаимодействия профессионального образования и экономики в настоящее время представляется законодателям возможной по трем направлениям: 1) участие работодателей в разработке образовательных стандартов; 2) организация учебной практики студентов на предприятиях современного бизнеса; 3) создание рентабельных хозяйственных предприятий на базе образовательных и научных учреждений. 1 декабря 2007 года Федеральным законом № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» были внесены изменения в порядок формирования образовательных стандартов. Новая структура и процедура формирования стандартов, по замыслу разработчиков, должна была сделать образование открытым к инновациям, дать возможность гибко обновлять образовательные программы и содержание обучения в соответствии с динамично

меняющимися запросами экономики. С одной стороны, данный подход представляется, безусловно, верным, с другой стороны, для участия работодателей в формировании образовательных стандартов необходима заинтересованность последних, необходимы инструменты, приводящие к многостороннему взаимодействию учреждений профессионального образования и работодателей. Пока еще образовательные программы составляются на кафедрах учебных заведений, без какого-либо участия представителей бизнес-структур. На сегодняшний день закон только провозглашает прогрессивный принцип взаимодействия образования и экономики, но не дает инструмента приведения этого принципа в действие.

Весьма формально осуществляется и столь важная форма взаимодействия структур профессионального образования и работодателей как организация практики на современных предприятиях, в фирмах, деловых центрах. В то же время, обучение в учреждениях профессионального образования студентов, не обеспеченное качественной практикой в современных организациях, заинтересованных в их последующем поступлении на работу, ведет к отсутствию конкретного опыта работы и к неконкурентоспособности выпускников на рынке труда даже по востребованным направлениям подготовки. При этом современные предприятия хотят получать специалистов высокой квалификации, с опытом работы и в возрасте не менее 23-25 лет. Но возраст выпускников профессиональных образовательных учреждений ниже, так же как и уровень их профессиональной квалификации. В основном, со своей будущей специальностью многие из них (особенно учащиеся дневных отделений) знакомы только в теории.

Образуется возрастной и квалификационный разрыв. Чтобы его сгладить некоторые учебные заведения создают сегодня на собственной базе производственные структуры, где выпускники могут какое-то время

поработать и набраться производственного опыта. Называются эти структуры по-разному: бизнес-инкубаторы, тренажерные фирмы, производственные центры, технопарки и т.д. Впервые подобная практика появилась в Англии, где в результате сокращения бюджетных ассигнований на научные исследования при университетах начали создавать небольшие самостоятельные самоокупаемые научно-производственные фирмы. Их главной задачей стала разработка на базе фундаментальных исследований новых технологий и продажа их промышленности и другим отраслям экономики.

В России сегодня также большое значение придается созданию малых инновационных предприятий на базе вузов и организаций фундаментальной и прикладной науки. Данная практика опирается на Федеральный закон от 2 августа 2009 года № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности». Основной целью этого Закона является обеспечение реального внедрения в производство создаваемых в вузах за счет бюджетных средств результатов интеллектуальной деятельности, исключительные права на которые принадлежат бюджетным учреждениям науки и образования. Создаваемые хозяйственные общества могли бы обеспечить не только создание дополнительных рабочих мест в наукоемких отраслях промышленности, но и широкое привлечение студентов к научным исследованиям и опытно-конструкторским разработкам, созданию современной техники и технологий по направлениям их деятельности. У данного проекта есть один существенный недостаток, тормозящий процесс производственной реализации новых научных идей – весьма нечетко определена процедура финансирования

создания современных наукоемких производственных мощностей, которые могли бы стать прочной базой для внедрения открытий и изобретений. Несмотря на это, по информации Минобрнауки России уже поступило 591 уведомление о создании хозяйственных обществ на базе 137 вузов и 10 научных учреждений. На основании этого, можно заключить, что данное направление развития отечественного профессионального образования является одним из наиболее перспективных, хотя и не решает в значительной степени проблему трудоустройства выпускников.

В центре внимания разработчиков реформ в сфере профессионального образования в 2000-х гг. находится высшее образование; среднее и начальное профессиональное образование рассматриваются как менее перспективные в современных условиях. В то же время, профессиональное образование представляет собой довольно сложную систему. В нее входят: 1) сеть профессиональных учебных заведений, занимающихся подготовкой специалистов для работы в определенной сфере деятельности; 2) сеть учебных заведений по переподготовке и повышению квалификации профессиональных кадров; 3) органы управления, координирующие деятельность профессиональных учебных заведений; 4) нормативно-правовая и материальная основа для деятельности всей системы профессионального образования; 5) практика профориентационной и профпедагогической работы; 6) развитие научной мысли, касающейся проблем профессионального образования. Для того, чтобы появилась эффективно работающая система профессионального образования, необходимо преобразовать на новых парадигмальных основаниях все названные структурные элементы.

В сложном положении находятся начальное и среднее профессиональное образование, несмотря на то, что именно эти два уровня изначально рассматривались как «базовое профессиональное образо-

вание». Под базовым профессиональным образованием понимается начальное и среднее профессиональное образование вместе – т.е. такое профессиональное образование, которое позволяет человеку приступить к квалифицированному труду. Известно, что сегодня подавляющее большинство безработных составляют лица с высшим образованием: при наличии вакансий на заводах, в строительстве и т.п. «белые воротнички» к станку не идут. При этом 80 % выпускников учреждений начального профессионального образования и около 60 % выпускников среднего профессионального образования трудоустраиваются по полученной профессии, специальности, в отличие от выпускников ВУЗов. В связи с этим возникает вопрос о необходимости сохранения среднего профессионального образования как такового.

Тем не менее, реальное состояние базового профессионального образования в России достаточно сложное. В тексте законопроекта «Об образовании в Российской Федерации», который был рассмотрен на парламентских слушаниях, проведенных Комитетом Совета Федерации по образованию и науке 23 сентября 2010 года, из уровней образования исключается начальное профессиональное образование. Последствием, на наш взгляд, может стать снижение доступности среднего и высшего профессионального образования для необеспеченных слоев населения. Сегодня также можно говорить о том, что за постсоветский период в стране потеряла свое прежнее качество и значение система среднего профессионального образования. Престиж данной формы образования стремительно падает в глазах российских граждан, большинство из которых рассматривают ее как «социальный тупик». Если в 1989 г. в РСФСР существовало 1100 ПТУ и техникумов с 470000 учащихся, то сегодня в 350 колледжах обучается менее 120000 человек. При этом ряд профессий, необходимых в сфере современного производства, не востребованы выпускниками

школ. Таким образом, реформы последних лет в сфере профессионального образования делают акцент на развитии именно высшего образования в ущерб начальному и среднему, хотя очевидно, что все ступени профессионального образования связаны между собой и необходимы для российской экономики, так как готовят специалистов разных уровней. А, кроме того, как показывает практика, выпускники средних учебных заведений, работающие по специальности, получая высшее образование, являются наиболее сознательными студентами, понимающими суть своей профессии и связанных с ней знаний.

Тем не менее, у данной образовательной политики, делающей ставку на развитии именно высшего профессионального образования, есть некоторые социальные и теоретические основания. Сегодня молодые люди стремятся получить высшее образование не только для того, чтобы в дальнейшем работать по специальности, но из соображений личного престижа, социального статуса. Та же тенденция наблюдается и в других странах мира. Ведущие страны стремительно развивают высшее образование. Опыт деятельности современных предприятий показывает, что выгодно, когда рабочий имеет высшее образование. Это дает возможность работнику быстро прочесть и освоить инструкцию, повышает степень социальной ответственности работника, при необходимости, его можно поставить на другое рабочее место, направить в другой цех и т.д. – его интеллектуальный потенциал позволяет быстро осваивать новые виды работ. То есть сегодня работодатель требует рабочего как минимум с пятым разрядом. Таких рабочих профессиональные училища, лицеи, колледжи, как правило, подготовить не могут без резкого увеличения сроков обучения. Выход – подготовка высококвалифицированных рабочих с высшим образованием. Это уже принципиально новые рабочие с более высоким уровнем профессиональной культуры.

Профессионализм специалиста, его профессиональная культура – явление весьма сложное и многоаспектное. Можно выделить следующие уровни развития профессиональной культуры личности. В технологическом плане – уровень развития технологических знаний, умений, навыков. В этой триаде умения необходимо поставить на первое место, поскольку квалификация специалиста определяется не тем, что он знает, а тем, что он умеет. Наконец, в новых социально-экономических условиях неизбежно будет происходить расширение спектра профессиональных деятельностей. Уже сегодня вместо понятия «профессионализм» все чаще начинают использоваться понятия «образованность» и «компетентность». Общество все больше нуждается в широко образованных людях. Высокообразованный человек – это не только безукоризненный специалист в своей области, профессионал, но и человек, уверенно ориентирующийся в других сферах науки и культуры. Высокообразованные люди нужны любому коллективу профессионалов, который хочет добиться результатов, конкурентноспособных на мировом рынке. Когда говорят о профессионализме, то в первую очередь подразумевается владение технологиями – будь то технологии обработки материалов, бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивания урожая или строительных работ. Компетентность же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это –

умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество и т.д. [1, с.31]. Над собственно профессиональной – технологической подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту – комплекс так называемых «базисных квалификаций». Таким образом, уровни развития профессиональной культуры личности можно рассматривать по различным основаниям:

- по уровням сформированности профессиональных знаний, навыков и сформированности операционных, тактических, стратегических профессиональных умений;

- по уровням овладения «базисными квалификациями» – умениям овладения компьютером, иностранными языками, профессионального общения, умениям маркетинга, рекламы и сбыта продукции и т.п.);

- по уровням овладения эстетическими, этическими, экономическими, экологическими, правовыми компонентами профессиональной культуры.

С точки зрения требований постиндустриального общества, *профессиональная образованность* – это способность человека осуществлять профессиональную деятельность (общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить) на основе глубоких фундаментальных знаний; высоких профессиональных компетенций; высоких базисных компетенций [2, с.47]. Этот постулат развивается в формулировании четырех основных идей (направлений), соответствующих основным целям образования: гуманизации, демократизации, опережающего образования, непрерывного образования. Сегодня в большинстве стран мира приходят к выводу, что накопление знаний, развитие науки, создание новых технологий и наукоемких производств неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной квалификации каждого отдельного работника. Таким образом, в современном мире потребности в рабочей силе стали

выражаться не столько в количественных, сколько в качественных показателях.

Все это обосновывает необходимость приоритетного развития именно системы высшего профессионального образования, дающего личности всестороннее развитие. Однако, отказ от поддержки среднего образования, на наш взгляд, все равно не оправдан. Тем более, что современные реформы высшего образования способствуют тому, что система перестает готовить профессионалов, переориентируясь на подготовку всесторонне образованного человека. В результате «бакалавризации» высшего профессионального образования, программы вузов содержат теперь примерно на 20% меньше специальных занятий, необходимых для подготовки квалифицированного работника той ли иной сферы. А в целом, бакалавры имеют на 40% меньше специальных занятий, чем специалисты. Таким образом, сегодня российская система высшего профессионального образования дает выпускнику в большей степени статус человека с дипломом, чем знания, умения и навыки специалиста, способного найти свое место в современном мире.

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что в ситуации перестройки экономики, требует пересмотра и система профессионального образования. Это закономерный результат социокультурной динамики системы образования в целом. Постиндустриальному обществу требуется специалист высокой квалификации, владеющий современными технологиями, и при этом – высокообразованная личность. На данном основании и должна перестраиваться система профессионального образования в России в тесной взаимосвязи экономических и образовательных структур.

Литература

1. Ермоленко, В.А. Функциональная грамотность / В.А. Ермоленко. – М.: Просвещение, 2002.
2. Новиков, А.М. Профессиональное образование России / А.М. Новиков. – М.: ИЦПНПО РАО, 1997. ■

УДК 378

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

А.Н. Хузиахметов, Р.Р. Насибуллов

Аннотация

Большой интерес к дистанционному обучению, который возрастает сегодня во всем мире, особенно с использованием интернет – технологий, имеет объективную основу. Развитие сети Интернет открывает новые перспективы дистанционного образования, при которых обучающемуся обеспечиваются возможности, свойственные очному обучению.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационная культура, информационные и компьютерные технологии.

Abstract

A huge wave of interest in distance education is rising globally, in many ways due to the ever wider use of Internet technologies. The development of the Internet opens up new prospects for distance education, where a student is provided with opportunities, previously available only through direct contact between students and teachers.

Index terms: distance education, information culture, information and computer technologies.

В современных социально-экономических условиях одной из актуальных задач, которая стоит перед российской системой образования, является предоставление широким слоям населения качественного и доступного образования.

Исследование рынка труда в России показывает, что в конце XX века оформился контингент лиц, остро нуждающихся в образовательных услугах, которые традиционная система образования предоставить не может. Это, например:

- лица, желающие приобрести новое знания или получить второе образование;
- обширный контингент потребителей образовательных услуг, готовящихся к поступлению в вузы;
- лица, не имеющие возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченной пропускной способности этой системы, невозможности совмещения учебы с работой и других специфических условий (сельские жители, спортсмены т.п.);
- корпус преподавателей и других специалистов, нуждающихся в переподготовке и повышении квалификации;

– лица, желающие получить образование в зарубежных образовательных учреждениях;

– иностранные граждане, желающие получить образование в России, но не имеющие возможность приехать для учебы по различным причинам.

Приведенные факты говорят о том, что необходимо осуществить поиск и внедрение некоторой альтернативной формы получения образования, неантагонистической существующим, адекватной нарождающемуся информационному российскому обществу. Она должна в полной мере обеспечивать право на получение образования, обозначенное в Конституции (Ст. 42) и в Законе Российской Федерации «Об образовании» (Раздел 1, Ст. 5) и удовлетворять принципу гуманистичности, никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами.

Такой формой получения образования может стать дистанционное обучение, под

которым в современной педагогической литературе понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью создания специализированной информационно-образовательной среды, основанной на средствах обмена учебной информацией на расстоянии. Современные методики дистанционного обучения широко используют информационные технологии, спутниковое телевидение, компьютерные сети, мультимедиа и т.п. Вместе с тем, к средствам дистанционного обучения относятся также бумажные издания, сетевые учебно-методические пособия, компьютерные обучающие программы, дидактические аудио и видео учебные материалы [3, с.23].

Развитие дистанционного обучения началось с 70-х годов XX века и связано со становлением в западноевропейских странах образовательных учреждений нового типа, получивших название «Открытые университеты» (университеты дистанционного образования). В настоящее время во всех странах Западной Европы существует определенная группа учебных заведений, реализующих дистанционные образовательные программы среднего и высшего профессионального образования. Однако важно, чтобы совершенствование путей и форм дистанционного обучения было согласовано не только с идеями технического и культурного социального развития, но и всемерно учитывало, с одной стороны тенденции развития образования в современном мире, с другой, психологические механизмы организации учебного процесса в условиях отсутствия непосредственного контакта между обучающим и обучаемыми.

В современной психолого-педагогической литературе при анализе перспектив развития дистанционного обучения указывается на опасения, существующие в силу эмоциональной отдаленности субъекта от объекта, которые, в свою очередь, могут значительно обеднить образовательный процесс. Очевидно, что данные опасения весьма объективные в силу значительной

роли педагога в процессе формирования образовательного пространства, формирования эмоционально-ценностного отношения к предметной области и образовательному процессу в целом. Как показывает опыт, отчуждение обучаемого от педагога значительно снижает познавательную активность, негативно влияет на результат учебно-воспитательного процесса.

Мы солидарны с мнением Е.С. Полат о том, что в результате отчуждения «обучаемый лишается общения с педагогом, образца, которому он может подражать» [4, с.89-90]. Данный тезис формирует представление о том, что дистанционное обучение не должно являться самостоятельной формой организации образовательного процесса, а призвано органично вплестись в систему учебно-воспитательной деятельности. Однако данное утверждение в большей степени относится к системе среднего образования, в то время как в вузе возможна, другая расстановка акцентов в сочетании дистанционной с традиционными формами обучения. Рассматривая систему профессионального образования, следует иметь в виду, что при реализации принципов дистанционного обучения важна система необходимых компенсационных мер.

В качестве компенсационных мер дистанционного обучения целесообразно рассматривать телекоммуникационные сети и интерактивные компьютерные технологии, которые позволяют в режиме реального времени обеспечить общение студента с преподавателем, при котором возможно видеть и слышать друг друга.

Также, важнейшим условием реализации дистанционного обучения является создание необходимого комплекса учебно-методических материалов и подготовка педагогических кадров (тьюторов), выступающих «посредниками» между знанием предметным полем и «виртуальным» педагогом. Данные условия необходимы, прежде всего, для обеспечения личностной направленности образовательного процесса и реализации педагогических

эвристическими; управления поисковой деятельностью; возможности общения студентов с преподавателем и друг с другом в течение всего периода обучения; тестирование разных видов (тестов достижений, личностных, критериально-ориентированных тестов и др.).

В таком учебном процессе должны устойчиво проявляться очень важные факторы, его характеризующие: возможности активации познавательной деятельности обучаемых; индивидуализация и дифференциации обучения; эффективная обратная связь; интерактивность; развитие важных личностных качеств и, прежде всего, познавательного интереса как ведущего мотива учебно-познавательной деятельности и др.

Дистанционное обучение, как педагогическую систему, характеризует широкое применение современных технических средств и, главным образом, средств телекоммуникационного сопровождения.

Так, перечень учебных продуктов, используемых в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете включает в себя: видеофильмы разных видов (импринтинговый учебный, пропедевтический учебный, модульный); спутниковые телелекции; слайд-лекции; телетьюторы для разных видов учебной работы (по курсовой работе, по подготовке к экзамену, по практике, по творческой работе), а также супертьюторы, профтьюторы; имитационные профтьюторы – представляющие компьютерные обучающие программы; сценарий коллективного тренинга и раздаточный материал для коллективного тренинга; компьютерная обучающая программа, позволяющая студенту проводить исследование на заданную тему (К-тьютор); компьютерная программа, выполняемая в форме деловой игры; модульные тесты; экзаменационные вопросы; рабочий учебник; различные методические указания.

Такой набор учебных продуктов способствует решению дидактических задач разных видов: от усвоения новых знаний

до их обсуждения и применения. Особое значение приобретают средства контроля знаний, их качественного оценивания. Конечно, важно, чтобы этот арсенал средств обучения обладал необходимыми психолого-педагогическими характеристиками, наиболее способствующими развитию личности обучаемого.

Дистанционное обучение обладает высокой интерактивностью, которая обеспечивается электронной почтой, телеконференциями, оперативной обратной связью, постоянным контролем за учебной деятельностью обучаемых.

Такое качество дистанционного обучения, обеспеченное широким использованием современных информационных и коммуникационных технологий в основном, и отличает его от традиционного заочного обучения.

Дистанционное обучение как педагогическую систему нужно считать искусственной с использованием концептуальных и виртуальных систем, переориентированной, открытой, социальной, вероятностной, с особой ролью преподавателя в ней, позволяющей решать задачи интерактивных связей и отношений в достаточно широком плане, с набором современных высокоэффективных средств обучения. Дистанционное обучение обязательно исходит из общих принципов системного подхода. Е.С. Полат называет следующие основные модели дистанционного обучения [4, с.91]:

1. Обучение по типу экстерната.
2. Университетское обучение (на базе одного университета).
3. Обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений.
4. Обучение в специализированных образовательных учреждениях.
5. Автономные обучающие системы.
6. Неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ.

Эффективность любого вида обучения, в том числе и дистанционного, зависит от четырех составляющих: а) эффективного

взаимодействия преподавателя и обучаемого; б) используемых при этом педагогических технологий; в) эффективность разработанных методических материалов и способов их доставки и использования методов; г) эффективность обратной связи [2, с.67].

В дидактических системах выделяются обычно три группы целей: образовательные, развивающие, воспитательные.

Образовательные цели выражают результат формирования знаний, навыков и умений. Предметные и надпредметные знания включают такие компоненты, как факты, общие понятия, причинно-следственные связи и отношения, идеи, принципы и правила, законы и закономерности. Причем, знания об одном и том же объекте могут иметь качественные различия и по-разному проявляться.

Знания могут выражаться на различных уровнях познавательной деятельности, с использованием таких терминов как: узнавать; распознавать; воспроизводить; объяснять; преобразовывать; переносить; конструировать; создавать и т.д.

Процесс управления педагогическим процессом предполагает, что достижение образовательных целей выражается в определенных результатах обучения, в тех или иных действиях в системе «преподаватель-студент». Только в этом случае цели становятся диагностическими.

Среди развивающих целей образовательного процесса следует выделить следующие:

- переносить знания в измененные ситуации; переформулировать задачу с учетом новых условий и требований;
- находить и выделять вспомогательную задачу;
- выдвигать и самостоятельно формулировать проблему в той или иной ситуации (проблемное обучение).

При этом актуализируются такие воспитательные цели:

- развитие нравственных и эстетических чувств обучаемых;

- определение нравственной позиции личности и выявление оценочных отношений;

- формулирование взглядов на события и объекты окружающего мира;

- умение осуществлять и регулировать межличностные контакты.

При рассмотрении роли преподавателя в дистанционном обучении мы сосредоточим основное внимание на его профессиональных умениях, которые играют решающую роль в формировании личности обучаемых.

Применительно к дистанционному образованию здесь особое значение приобретают умения организации и проведения компьютерного диалога, моделирования, компьютерного вычислительного и лабораторного эксперимента; мультимедиа и телекоммуникационных технологий; технологий введения и обучения решению проблемных задач, компьютерных дидактических игр, индивидуальных и коллективных исследовательских проектов [1, с.37].

В результате анализа форм и видов занятий, используемых при дистанционном обучении, установлено, что при практическом обучении социально-гуманитарным дисциплинам наибольшее распространение получили, как и при традиционных формах образования, регламентные формы обучения: лекции, семинары; лабораторные занятия, контрольные работы, курсовые работы, экзамены, самостоятельная работа и др. Они применяются, как и контактный, так и неконтактный периоды дистанционного обучения.

В системе дистанционного обучения в методическом отношении лекция представляет собой, также как и в традиционном учебном процессе, систематическое проблемное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, темы, раздела, предмета. Общие требования к лекции в системе дистанционного обучения сохраняются. Здесь также находят применение установочные, обзорные и заключительные лекции. Лекции в дистанционном обучении

могут проводиться в реальном и продолженном времени, фронтально и индивидуально с использованием телевидения, телеконференций и видеоконференцсвязи.

Различные подходы проведения лекций в системе дистанционного обучения показали, что целесообразно применение текстовых вариантов лекций (в содержание включаются, кроме текста лекции, еще дополнительные материалы – выдержки из научных статей, других учебных пособий и т.д., оформленные в виде текстовых файлов) с последующей консультацией студентов с преподавателем (тьютором) по электронной почте.

Эффективность дистанционного обучения в современных социально-экономических условиях связана с достижением тех образовательных и воспитательных целей, которые ставят перед педагогической наукой и высшей школой современное общество, и выявляет степень соответствия результатов намеченным целям и задачам образовательного процесса в лице подготовленного выпускника системы дистанционного обучения, причем с наименьшими затратами времени, труда и здоровья преподавателей и студентов, а также денежных средств (как со стороны обучающегося, так и со стороны образовательного учреждения).

В свою очередь, качество подготовки выпускника зависит от качества преподавателей, качества средств обучения и т.д. и его целесообразно, как и в традиционной системе образования, оценивать образованностью выпускника системы дистанционного обучения.

Основной задачей процесса подготовки специалиста становится не столько предоставление информации, сколько обучение способам ее получения и использования.

Современные информационные и телекоммуникационные технологии, благодаря предоставлению доступа к разнообразной информации, изменяются характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. В условиях расширяющейся инфор-

матизации студент может самостоятельно осуществить выбор интересующей его информации. Реализация этих возможностей осуществима лишь при наличии соответствующего уровня личностного потенциала, позволяющего противостоять циркулирующим информационным потокам, проявлять устойчивость по отношению к их деструктивной составляющей, находить наиболее адекватные методы реагирования, реализовать свои социальные потребности и обеспечить саморазвитие [3, с.153].

Концепции информационной культуры личности основана на трактовке человека как создающего, воспринимающего и продуцирующего информацию, а информационная культура личности рассматривается как инструмент освоения и адаптации к условиям внешней среды и как способ гармонизации внутреннего мира человека в ходе освоения всего объема социально-значимой информации.

Информационная культура выступает одновременно и необходимым эффективным фактором в освоении человеком культурной реальности, овладении всем тем богатством, которое выработало человечество, и самой реальностью, ценностью, появившейся в результате культурно-созидающей деятельности, и атрибутом непосредственного культурного бытия. Таким образом, информационную культуру следует рассматривать как свойство личности, позволяющее, с одной стороны, адекватно реагировать на процесс информатизации общества в целях саморазвития, а с другой стороны – влиять на процесс формирования информационной культуры общества, как гуманистической основы информатизации.

Таким образом, если использовать современные технологии дистанционного обучения в системе университетского обучения, умело сочетая их с особенностями традиционного вузовского образования, то значительно возрастает мотивированность у студентов к учению, приобретаемое зна-

ние становится личностно и профессионально значимым, значительно возрастает учебно-познавательная активность и самостоятельность.

Литература

1. Бершадский, А.Н. Дистанционное образование на базе новых информационных технологий учеб. пособие / А.Н. Бершадский, И.Г. Кревский // Пенз. гос. техн. ун-т. – Пенза: Изд-во ПГТУ, 2005. – 54 с.

2. Волов, В.Т. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В.Т. Волов, Н.Ю. Волова, Л.Б. Четырова. – Самара: Рос. Академия наук; Самарский научный центр, 2008. – 137 с.

3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М., 2010 – 192 с.

4. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: организационный и педагогический аспекты / Е.С. Полат // Информатика и образование. – 1996. – № 3. – С. 87–91. ■

УДК 37.01:007

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В.А. Мухлаев

Аннотация

В этой статье рассматривается, каким образом можно развивать познавательную активность учащихся на протяжении всего возраста, что может способствовать, а что мешать на каждом возрастном этапе. А также говорится о возможностях и влияниях информационных технологий на обучение и развитие учащихся.

Ключевые слова: познавательная активность, информационные технологии, мультимедиа, школьное образование.

Abstract

This article looks at how to develop the cognitive activity of students of all ages, considering the factors that may help or hinder such a development. We also take a look at the capabilities and influence of information technology on learning and development of students.

Index terms: cognitive activity, information technology, multimedia, school education.

Современная ситуация в России, характеризующейся динамичным развитием экономики, быстрой сменой техники и технологий, ростом конкуренции, сокращением сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, свидетельствует о потребности общества в личности с активной познавательной позицией, способной постоянно учиться и переучиваться, в личности, отвечающей требованиям общества XXI века. На основании этого возникает необходимость изыскания всех возможностей для подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества.

Особая роль в этом процессе отведена общеобразовательной школе, которая должна обеспечивать высокий уровень социализации личности, ее жизненное и профессиональное самоопределение на основе познавательных умений и устойчивой привычки учиться.

Но современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, технологиями, лавинообразным ростом информации, усложнением труда и социальной деятельности и образование, ориентированное на передачу знания не справляется с этой задачей, так как современный объем знаний превышает

возможность этого канала. Несмотря на фундаментальность 5–6-летнего изучения технологии, многие основные понятия и представления учащимися не усваиваются. Установка на механическую репродукцию технологических знаний приводит к скорому забыванию этих сведений, поскольку эти знания не стали актуальными. Именно этим объясняется снижение интереса к технологии, понимание технологических процессов слабое, фактических сведений и академических описаний все больше. Действующие учебники технологии не отвечают на практические вопросы подростка о повседневной, бытовой, наблюдаемой стороне технологических явлений. Главное, в чем мы убедились за 14 летний опыт работы учителем технологии, это то, что невозможно научить ребенка, если ему не интересно, если он не увлечен процессом познания.

Наша задача как педагога организовать процесс обучения таким образом, чтобы каждый урок превратился в маленькое открытие для ребят. Это возможно, если процесс овладения знаниями осуществляется в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновений различных взглядов и мнений, поиска истины и возможных путей решения задачи или проблемы, совместного творчества учителя и учащихся. Все это мы достигаем, применяя в своей педагогической практике метод проектов в течение последних пяти лет.

Этот метод подразумевает организацию активного познания учащихся т.к. роль учителя сводится к управлению познавательной деятельностью детей. Здесь решается одна из главных педагогических задач – подготовить всех учащихся к активной для каждого, но обязательной активной познавательной деятельности.

На первом этапе самое важное – организовать, «запустить» процесс поиска. Этому способствует индуктор – прием, обеспечивающий мотивацию дальнейшей творческой деятельности. Суть приема – в

предъявлении учащимся такого задания, для выполнения которого им необходимо актуализировать личный жизненный опыт, привлечь не только имеющиеся знания, но и воображение, интуицию, извлечь из сферы подсознания возникающие образы, ассоциации, воспоминания. Все это будет востребовано дальше, когда произойдет так называемая «встреча с проблемой». В качестве индуктора хороши любые задания, любые виды деятельности, которые привлекают и увлекают учеников. Индуктор – не просто любое интересное задание, в нем изначально заложен свернутый смысл всей темы, которую предстоит изучать. Раскрывается это смысл не сразу, а в процессе выполнения последующей серии заданий. Здесь мы применяем мультимедийные технологии, которые позволяют использовать текст, графические изображения, звук, анимацию, видеофрагменты: электронные учебники, виртуальные музеи и другие наглядные материалы.

Второе после индуктора задание направлено на деконструкцию имеющихся знаний и опыта. Прежние достаточно стройные представления превращаются в хаос, обнаруживается дефицит знаний или умений, возникают неожиданные вопросы – это значит, что произошла встреча с «проблемой», которая и становится учебной задачей, определяющей и направляющей всю последующую деятельность. Здесь возможно применение мультимедиа, интерактивные тесты.

Третье задание обеспечивает реконструкцию знаний и опыта: осуществляется выдвижение гипотез и их проверка через наблюдение, опыт, эксперимент, поиск новых вариантов ответов, взамен прежних, попытка иного осмысления, иного объяснения фактов и явлений. В результате появляется индивидуальный творческий продукт – собственное определение понятия, рисунок, схема, текст. Работая с пакетом программ Microsoft Office, появляется возможность реально представить результат своего труда. Результаты собственно-

го поиска всегда интересно сопоставить с мнениями и решениями других, поэтому по ходу всегда имеет место диалог участников. Завершающий этап – это рефлексия всех участников. Осознать пройденный путь, сделанные открытия, оценить их личностную значимость – вот основная задача данного этапа.

Учитель получает возможность «растормозить» механизм мышления учащегося, включить его в ходе занятия в формулирование проблемы, выдвижение гипотез по ее решению, все это углубляет интерес к самостоятельному процессу познания, открытию истины. Ученик, активно участвуя в процессе познания, имея возможность оценить результат своего труда, увеличивает мотивацию учебной работы. Этому способствует и применение на уроке национально-регионального компонента, который позволяет применить полученные учеником знания непосредственно в окружающей его среде.

Применение вышеназванных методов позволяет:

1. Материализовать в процессе обучения и в конечном счете «отложить» в сознании учеников научные и культурно-ценностные основы.

2. Данное обучение является на порядок выше по качеству насыщения и уровню подачи материала, поэтому увеличивается реализация возможностей обучаемых. На основе качественно иного подхода, учащиеся могут принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях [2, с.124].

3. Тесное взаимодействие преподавателя и ученика позволяет значительно повысить уровень знаний последнего, а со стороны учителя поднять свой квалификационный уровень, занимаясь подборкой методов, приемов и средств педагогического воздействия.

4. Научить учащихся ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания.

5. Развивать когнитивные умения и навыки. Развитие навыков дивергентного

мышления, которые очень важны для творческой деятельности и конвергентного, необходимого для принятия решений [1, с.37].

6. Развитие уверенности в своих силах. Дети подходят к окружающему их миру творчески, учатся уверенности в том, что они могут улучшить свою жизнь и жизнь людей.

7. Происходит личностный рост учащихся и их самореализация.

Отличительной чертой нашей организации учебно-воспитательного процесса является то, что в корне меняются отношения учитель-ученик:

- ученик определяет цель деятельности – учитель помогает ему в этом;

- ученик открывает новые знания – учитель рекомендует источники знаний;

- ученик экспериментирует – учитель раскрывает возможные формы и методы эксперимента, помогает организовать познавательно-трудовую деятельность;

- ученик выбирает – учитель содействует прогнозированию результатов выбора;

- ученик активен – учитель создает условия для проявления активности.

- ученик несет ответственность за результаты своей деятельности – учитель помогает оценить полученные результаты и выявить способы совершенствования деятельности.

Учитель выступает в роли консультанта и помощника, а не эксперта. При этом акцент обучения делается не на содержания учения как самоцель (что нужно сделать?), а на процесс применения имеющихся знаний (знать, как?). При этом в образовательной среде существует неопределенность, которая активизирует познавательную деятельность учащихся.

Возможность непосредственного обмена результатами труда между учащимися создает благоприятные условия для их активного включения в учебный процесс, рождается новое отношение к предмету.

Информационные технологии являются залогом результативности применяемой педагогической технологии [3, с.16].

Формирование познавательной активности, строго говоря, не является задачей учителя, поскольку на потребность в познании влияет множество факторов — от общих характеристик напряженности потребностей до особенностей семейного и школьного воспитания.

Но учителю постоянно приходится иметь дело с проблемами, связанными с познавательной активностью. По нашему опыту, нередко эти проблемы связаны с неадекватными ожиданиями взрослых: от школьников ждут, с одной стороны, того, что не соответствует их возрастным особенностям, а с другой — того, формированием чего не только никогда не занимались, но даже, в определенном смысле, создавали условия, препятствующие такому развитию.

Наиболее общими показателями познавательной активности ребенка являются:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме (так, заинтересованность класса любой учитель распознает по «внимательной тишине»);

- ребенок по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний; стремится узнать больше, участвовать в дискуссии [4, с.45];

- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности;

- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты).

Последние нередко рассматриваются как наиболее диагностичные, однако их использование сопряжено со значительными трудностями. Эмоция интереса выражает себя несколько иначе, чем остальные эмоции. Уже с первых дней жизни человека его интерес может проявляться одним единственным мимическим движением в одной из областей лица – приподнятыми или слегка сведенными бровями, перемещением взгляда по направлению к объекту, слегка приоткрытым ртом или поджатием губ. Каждое из этих движений

как само по себе, так и в их комбинации может свидетельствовать об эмоции интереса [1, с.148].

Кроме того, важно учесть, что, с одной стороны, разные, порой противоположные эмоции могут иметь близкие внешние проявления, а с другой — внешние проявления эмоций индивидуализированы, каждый человек имеет свой репертуар выражения эмоций.

На каждом возрастном этапе познавательная активность имеет свои формы поведенческих проявлений и требует особых условий для своего формирования.

Объективная потребность общества в познавательной деятельности человека вызывает необходимость в смене существующей дидактической системы, которая формировалась с главной ориентацией на запоминание, репродуктивность, пассивность обучающихся. Ученик в этой системе – сосуд, который школа должна заполнить знаниями.

Выдающиеся педагоги прошлого не соглашались с такой жесткой схемой учебного процесса и искали другую, которая побуждала бы ученика мыслить, заставляла думать, созидать, а не только запоминать материал из учебника [4, с.22].

Вместе с тем в современной школе есть неуспевающие и слабоуспевающие ученики, пассивные, инертные, скучающие, уходящие из школы с нелюбовью к учению, к одному или нескольким учебным предметам. Некоторые из них, уходя из школы, сознают это как почти невозможный пробел в общем процессе своего развития и образования.

Ситуация социального и профессионального самоопределения обостряет переживания, связанные с этими ощущениями в учении, а нас побуждает вновь в проблеме развития познавательной активности школьников искать еще неиспользованные резервы.

Развитие познавательной активности – важное условие в реализации реформы школы. Разработка этой проблемы в те-

ории и осуществление ее на практике содействуют совершенствованию учебного процесса в современной школе.

Разработка этой проблемы и практическое ее осуществление требует серьезных методических обоснований и на основе гносеологии – учения о познании, и на основе методологического принципа деятельности, разработанного философами, педагогами и психологами, и диалектико-материалистической концепции об общественной сущности человека (ребенок в онтогенезе) с позиции социальной детерминации [1, с.136-138].

В реальном учебном процессе взаимообусловленная деятельность учителя и учащихся, включающая в себя комплекс, конвергенцию различных видов деятельности на основе познания, труда, общения, содействует выявлению, формированию и развитию потенциальных сил учащихся, обогащает учителя знанием их и активизирует совместную учебную деятельность.

Достижение главной цели обучения – формирование личности в свете современных потребностей общества осуществляется всемерным развитием личностных образований учащихся – познавательной активности, самостоятельности, интересов, периодом учебно-познавательной деятельности на высший, продуктивно-творческий уровень ее развития.

Функциональное назначение учебной деятельности школьников в целом заключается в их приближении к теоретическому осмыслению полученных знаний, в вооружении действенными знаниями и умениями, в развитии творческих сил учащихся, их инициативе, активности.

В ходе работы мы убедились, что в процессе учебно-познавательной деятельности под воздействием целенаправленного педагогического руководства создаются возможности для формирования социально-ценных качеств личности школьника, его познавательной активности, что в перспективе приведет к становлению активной жизненной позиции личности.

Организация учебной деятельности учащихся при изложении нового материала по изучаемым предметам должна отвечать современной тенденции развития познавательной активности. Тенденция на развитие школьников выражена в управлении их познавательной активностью в деятельности на основе использования закономерностей мышления и усвоения знаний. Деятельность учащихся, используемая для развития познавательной активности, должна быть организована через проблемное изложение учителя, поисковую беседу, поисковую самостоятельную работу, ученическое исследование. Проблемное изложение материала должна подчиняться логической структуре познавательных действий. Его структура должна содержать: выдвижение проблемы; формулировку гипотезы, поиск метода решения, анализ и обобщение результатов. Метод проблемного обучения побуждает школьников к проявлению высокой познавательной активности.

Наиболее сложными являются структуры в тех случаях, когда учителю необходимо организовать поисковую самостоятельную познавательную работу учащихся. Эта сложность обусловлена тем, что источником знаний могут служить учебные пособия, которые в своем раскрытии вопроса часто не отвечают тем требованиям, которые мы предъявляем к изложению нового материала.

За долгую историю школа накопила большое разнообразие методов, которые составляют существенную часть учебного процесса. Однако их соотношение, приоритет и конкретное наполнение меняются в зависимости от целевой установки школы. В частности, выдвижение на первый план задачи развития познавательной и творческой активности детей заставляет менять традиционные методы и стимулирует появление новых.

На развития познавательной активности оказывают большое влияние не только методы обучения, но и школьные учебники. В последнее время идет большая работа по

модернизации учебников. Создание новых учебников, отвечающих современной задаче развития у школьников познавательной активности, творческого отношения к явлениям жизни, рассматривается как одно из направлений школьной политики.

Наряду с учебниками создаются учебные пособия для учителей, в которых дается не только более расширенное содержание материала по сравнению с учебником, но и показывается, как лучше организовать занятия, какие использовать методы, как стимулировать интерес учащихся к конкретной теме, какие дать задания и как их дифференцировать в соответствии со способностями учащихся, как проверить и измерить учебные успехи по завершению темы [4, с.16].

Развитие творческой познавательной активности школьников в познании технологии рассматривалось нами в проявлении интереса к предмету, самостоятельной познавательной деятельности, в сознательности и творчестве.

Эффективность влияния дидактической системы развития познавательной активности личности школьника проявляется: как успешность (плодотворность) учебной деятельности – целенаправленное формирование знаний, умений и навыков, опыта и приемов творческой деятельности при изучении данного предмета; как действенность – способность применять знания в знакомой и новой ситуации, владение способами деятельности (умственных действий); оперативность – способность твор-

ческого использования знания в анализе новой ситуации, в новых условиях; продуктивность – целесообразность применяемых знаний, форм и средств (способов деятельности) для решения конкретных задач; результативность, проявляющаяся на уровне знаний, умений и навыков, в убеждениях, развитии мышления, интересах, способности к разнообразной творческой деятельности на их основе.

Особое место как показатель эффективности занимает сформированность в процессе изучения предметов эмоционально-оценочного компонента отношения школьников (активного, заинтересованного, ответственного) к различным видам деятельности. Опыт эмоционально-оценочного отношения обуславливает мотивацию деятельности, является стимулом познавательной активности в разнообразных проявлениях школьника на занятиях.

Литература

1. *Давыдов, В.В.* Философско-психологические проблемы развития образования / В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов. – М.: Педагогика, 2001. – 176 с.
2. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Высшая школа, 1998. – 224 с.
3. *Усков, М.М.* Новые информационные и педагогические технологии в системе образования / М.М. Усков // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 13–18.
4. *Филиппов, Ф.Р.* Школа и социальное развитие общества / Ф.Р. Филиппов. – М.: Педагогика, 2009. – 57 с.

УДК 378.12

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

А.Н. Костиков

Аннотация

Задачи данной статьи связаны с исследованием социокультурной, образовательной и информационно-коммуникационной ситуаций в условиях развития современного российского информационного общества, в которых осуществляется профессиональная деятельность преподавателя высшей школы. Для этого в ходе теоретического анализа современных исследований рассматриваются роль и значение становления информационного общества в России; характеризуется профессиональная деятельность преподавателя высшей школы; раскрывается профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в области дистанционного обучения; выявляются направления профессиональной подготовки преподавателя высшей школы к осуществлению дистанционного обучения.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, преподавателя высшей школы, дистанционное обучение.

Abstract

This article aims to review the sociocultural, educational and informational situations at the modern stage of Russia's information society and the impact it has on the professional work of a higher school faculty member. In the course of theoretical analysis of modern research we look at the role and value of forming an information society in Russia. Also covered is professional work of an educator in higher school, including their involvement in distance education, and the aspects of professional training of a higher school educator to use distance education technologies.

Index terms: professional work, higher school educator, distance education.

На рубеже тысячелетий стало более очевидным, что переход к информационному обществу как наиболее рациональному пути повышения качества жизни населения любого государства, перевода экономики на наукоемкие, ресурсосберегающие производства – объективная закономерность цивилизационного развития. В течение последних лет многие страны мира демонстрируют последовательное и устойчивое продвижение к построению информационного общества, которое призвано создать наилучшие условия для максимальной самореализации каждого отдельного члена общества. Объективными основаниями для такого продвижения явились: постоянное движение от компьютеризации к информатизации и создание развитой информационно-образовательной среды. Информатизация – одно из наиболее значимых направлений

мирового научно-технического прогресса. Вместе с тем она является важнейшим фактором развития современного общества, оказывающим влияние на общественные отношения как внутри каждой страны, так и между странами и народами. Мы все являемся свидетелями активного воздействия информатизации на материально-производственную и социокультурную области жизни человечества в целом и каждого человека в отдельности [10].

Что же представляет собой информационное общество? Впервые идея информационного общества была сформулирована японскими учеными в конце 60-х – начале 70-х гг. пошлого столетия. Стержнем этой идеи выступала компьютеризация, призванная обеспечить людям доступ к надежным источникам информации и высокий уровень автоматизации производства. При этом должно было измениться и само про-

изводство, продукт его должен был стать более «информационно емким», что напрямую связано с увеличением доли инноваций, дизайна и маркетинга в его стоимости, вследствие чего производство информационного продукта, а не продукта материального должно стать движущей силой образования и развития общества [17].

Авторство собственно термина «информационное общество» во многих работах приписывается японскому теоретику К.Кояма, на основании трудов которого в Японии еще в 1972 году была принята программа «План информационного общества: национальная цель к 2000 году». Большую роль в утверждении и популяризации этой концепции сыграла работа другого японского исследователя И.Масуды – «Информационное общество как постиндустриальное общество» (1981). В последней работе речь идет о трансформации общечеловеческих ценностей в нарождающемся информационном обществе. И.Масуда выдвинул концепцию, согласно которой информационное общество будет бесклассовым и бесконфликтным – это будет общество согласия, с небольшим правительством и государственным аппаратом. Он полагал что, в отличие от индустриального общества, характерной ценностью которого является потребление товаров, информационное общество выдвигает в качестве новой ценности время.

В настоящее время, несмотря на широкое распространение термина «информационное общество», ученые и специалисты еще не пришли к единому пониманию его основного содержания. Можно лишь полагать, что если речь идет о некоторой новой стадии развития общества, ее более правильно определять на основе анализа изменения производительных сил и производственных отношений, организации производственных процессов. С этой точки зрения, «информационное общество» может быть определено как общество, в котором основным предметом труда большей части членов общества являются инфор-

мация и знания, а орудием труда – информационные технологии. Существующие общественные отношения во многом определяются именно этим обстоятельством. Соответственно, экономика общества ориентирована на производство, прежде всего продуктов информационной и интеллектуальной деятельности, связанных с выработкой новой информации и новых знаний, преобразованием их к виду, удобному для потребления другими людьми, и продажей этих продуктов. На этой основе можно констатировать: переход к информационному обществу предполагает глубинную связь между тремя компонентами: информацией, становящейся общественным продуктом; социальной ценностью новых информационных технологий; происходящими в обществе социально-структурными изменениями [11]. Таким образом, крайне актуальным является появление понятия «открытое образование».

Философия открытого образования [10] – это принципиально новая перспективная организация образовательного процесса, новая философия, стратегия и тактика отношений и взаимодействий потребителей и производителей образовательных услуг в условиях рыночных отношений, свободного цивилизованного выбора приоритетов и действий. Ее появление связано с возрастающим ростом заинтересованности населения в получении образования более высокого уровня, неудовлетворенностью реализации образовательных потребностей посредством основного образования, высоким уровнем образовательного продукта. Что касается последнего, специалисты выделяют его следующие привлекательные свойства: междисциплинарность; методологический плюрализм; открытость процесса познания; опережающий характер (нацеленность на проблемы будущей информационной цивилизации); повышенная доступность образования (за счет применения информационных и телекоммуникационных технологий); возможность постоянного и быс-

трого обновления и пополнения знаний без отрыва от основной работы; бесконкурсное поступление в высшее учебное заведение; креативность как необходимое условие повышения творческого начала; свобода выбора индивидуальной программы обучения из предлагаемого набора учебных курсов; свобода в выборе темпов обучения за счет приема студентов в течение всего учебного года и отсутствие фиксированных сроков обучения; свобода в выборе места обучения и др. Главной целью открытого образования является подготовка личности к успешной деятельности в общественной и профессиональной сферах жизни общества в условиях перехода человеческой цивилизации в информационную стадию развития [14].

Таким образом, переход к открытому образованию – это возможность преодолеть ориентацию традиционных образовательных систем на энциклопедичность образования, излишнюю перегруженность информационным и фактологическим материалом, далеко не всегда связанным с действительными запросами и нуждами личности и общества [15]. При этом открытость образования понимается не как механическое движение личности от одной формы образования к другой, а как процесс циклического обновления интеллектуального и профессионального облика личности в течение всей жизни [3].

Изменение задач современного высшего образования протекает в условиях вариативности образовательных учреждений, диверсификации содержания и расширения инновационных процессов в отечественной высшей школе при подготовке специалистов, что связано с ее интеграцией в мировую образовательную систему и реакцией на социально-экономические изменения в современном информационном обществе. На передний план в высших учебных заведениях выходит организация дистанционного обучения. В связи с этим возникает необходимость по-новому рассмотреть специфику профессиональной

деятельности преподавателя высшей школы [8]. Рассмотрим подробнее понятие «деятельность» с психологической точки зрения.

И.А. Зимняя [6] объясняет сущность деятельности через потребность. По ее мнению деятельность – это форма активного, целенаправленного взаимодействия с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности в чем-либо. Потребность есть предпосылка деятельности, однако главными характеристиками деятельности является ее предметность, целеполагание, опосредованность, мотивированность и продуктивность. Таким образом, следуя логике И.А. Зимней, предметом профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы является организация учебной деятельности обучаемых, направленная на освоение ими социокультурного опыта как основы и условий дальнейшего развития. Целью указанной деятельности является творческое развитие учащегося и подготовка квалифицированного специалиста. Средствами педагогической деятельности выступают научно-теоретические и практические знания преподавателей, с помощью и на основе которых формируется тезаурус обучающихся, а также научная, учебно-методическая и профессиональная литература, технические, графические, компьютерные и другие средства обучения. С.Л. Рубинштейн [13] определяет деятельность как систему действий, объединенных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив определяет смысл деятельности и связан с удовлетворением потребностей преподавателей вузов. Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, то есть ее результатом являются преобразования, как в самом человеке, так и в окружающем его мире. Продуктом педагогической деятельности выступает формируемый у обучаемого индивидуальный опыт во всей совокупности составляющих. Результатом педагогической деятельности

является становления обучаемого как личности и как специалиста.

Наиболее полная характеристика деятельности на современном этапе развития науки представлена В.Д. Шадриковым [16]. По его мнению, в предельно общем виде деятельность можно определить как целенаправленную активность человека, связанную с удовлетворением его потребностей. Ведущим методологическим принципом при изучении деятельности выступает положение о том, что человек является субъектом деятельности (рис. 1).

Таким образом, человек обладает определенными потребностями, способностями хотеть и желать. В зависимости от своих потребностей и желаний он сам как субъект деятельности ставит перед собой некую цель. Цель конкретизируется в определенном результате. Важнейшим компонентом субъектности деятельности является тот факт, что в основных компонентах деятельности представлены переживания. Эта связь реализует методологический принцип единства знаний и переживаний [16].

По мнению В.Д. Шадрикова [16] мотивация оказывает существенное влияние:

- на принятие профессиональной деятельности;
- трансформацию нормативной деятельности и способов ее реализации;
- определение личностного смысла деятельности.

Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и критерии предпочтительности той или иной модификации цели и способов ее дости-

жения. Под влиянием мотивации в деятельность вовлекаются ресурсы памяти. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте. Мотивация участвует и в отражении текущих внешних условий деятельности. Любая деятельность по своему результату характеризуется: производительностью, качеством, надежностью. Они могут принимать различные модификации. Данные параметры находятся в антагонистических отношениях: стремясь обеспечить качество или надежность, мы зачастую снижаем производительность. Достижение высоких показателей в отношении каждого параметра требует определенных финансовых и/или материально-технических ресурсов. Поэтому часто приходится решать, какому из параметров отдать предпочтение. Решается же это на основе мотивации. Таким образом, мотивация определяет иерархию основных параметров результата деятельности, которую выстраивает для себя ее субъект. Цель деятельности и ее результат первоначально реализуются через представления о результате. Для того чтобы цель была достигнута, субъект должен совершить целенаправленные действия, т.е. совершить их по определенной программе. Поэтому деятельность субъекта будут направлять представления о результате и программе деятельности [16].

Программа деятельности формируется на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий, сопоставления их с нормативными способами деятельности. В каждый из компонентов включен процесс

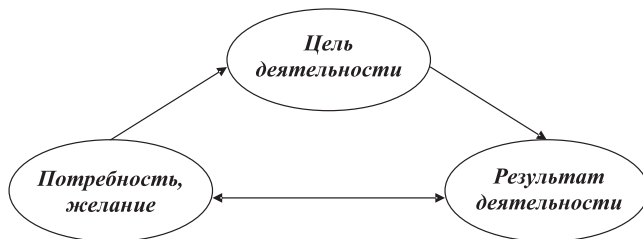


Рис. 1. Основные компоненты, отражающие субъектность деятельности (по В.Д. Шадрикову)

принятия решения. В результате принятого решения определяется:

- что следует учитывать в желаниях (процесс мотивации, заканчивающийся принятием решения о доминирующих мотивах и желаниях);

- какой результат должен быть достигнут в конкретном случае и в определенное время;

- системой каких действий и по какой программе может быть получен желаемый результат.

Поле выбора в каждом из компонентов может быть значительным. Наконец, следует отметить, что в процессе формирования каждого компонента присутствует рефлексия, позволяющая представить процесс формирования каждого компонента и деятельности в целом как процесс системогенеза деятельности. В этом процессе формируется психологическая функциональная система деятельности [16].

Абстрактно охарактеризовав понятие «деятельность» рассмотрим конкретную деятельность преподавателя высшей школы. Деятельность преподавателя высшей школы является сложноорганизованной и состоит из нескольких взаимосвязанных между собой видов, имеющих общие компоненты. Отдельные конкретные виды деятельности различаются по форме, способам осуществления, временной и пространственной характеристике, функциональной направленности и т.д. Вид деятельности – это обобщенная характеристика функциональной направленности труда специалиста [9]. Наиболее полное теоретическое исследование деятельности преподавателя вуза проведено доктором педагогических наук, проф. З.Ф. Есарева [4], ученицей Н.В. Кузьминой [7]. На основе приложения общей теории систем к исследованию деятельности вузовского преподавателя З.Ф. Есарева была выявлена научная и педагогическая деятельность, а также установлено, что структура этих научной и педагогической деятельности имеет общие компоненты: 1) конструктив-

ный, 2) гностический, 3) организаторский, 4) коммуникативный.

А.Л. Бусыгина, в своей монографии «Профессор-профессия» [2], проведя собственные наблюдения над преподавателями высшей профессиональной школы, пришла к тем же выводам, что и Н.В. Кузьмина и З.В. Есарева, и это говорит о том, что с тех пор (более чем за четверть века), во-первых, мало, что изменилось в методах подготовки преподавателей, а, во-вторых, дифференциация дисциплин, которой всегда выделялась высшая профессиональная школа, стала ещё глубже. Погоня за узким профессионализмом привела к торможению развития мышления будущих преподавателей. **Конструктивные** умения формируются в основном специальными научными дисциплинами, а гностические – всем комплексом дисциплин, в том числе психолого-педагогического цикла. Недостаточная взаимосвязь специальных, социально-экономических и психолого-педагогических дисциплин снижает уровень формирования гностических умений у начинающих исследователей и тормозит развитие научного творчества у опытных ученых считает А.Л. Бусыгина [2].

В процессе самостоятельной научной деятельности умением раскрывать связи между явлениями овладевают только те ученые, которые хорошо владеют методологией, умело используют оба способа научного познания (дедукцию и индукцию), в то время как у неопытного ученого путь познания часто начинается с восприятия и анализа конкретных фактов, а восхождение к абстрактному затруднено недостатком знаний смежных наук, что часто препятствует постановке исследовательской задачи. Такой ученый чаще применяет индуктивный способ научного познания и не умеет использовать дедуктивный способ. Соглашаясь с З.Ф. Есарева [4], А.Л. Бусыгина [2] подтверждает, что аналогичную картину можно наблюдать и в преподавании. **Гностический компонент** здесь не менее важен. Но путь молодого препода-

давателя-предметника к высотам педагогического мастерства осложнён недостатком знаний смежных дисциплин учебного плана специальности, что является препятствием для воспитания у студентов интегративного мышления. Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что высокий уровень **гностического компонента** предполагает наличие развитых умений: анализировать связи между явлениями, собственную научную деятельность, результаты деятельности в зависимости от черт собственной личности, научную деятельность студентов и аспирантов с целью выявления трудностей и создания условий, необходимых для успешной научной работы. Гностические умения создают основу для совершенствования коммуникативных и организаторских умений.

Организаторская деятельность современного ученого предполагает его включение во взаимодействие не только с объектом исследования, но и с другими учеными, участвующими совместно с ним в комплексном исследовании или изучающими смежные науки. В связи с возрастанием коллективного характера научной деятельности роль **организаторского компонента** увеличивается. Результаты оценивания организаторских умений, необходимых преподавателю для научной деятельности свидетельствуют о том, что доктора наук лучше других умеют организовать изучение объектов исследования, публикацию полученных результатов, индивидуальную научную работу студентов, организовать себя, свое время. Кандидаты наук на высоком уровне владеют следующими умениями: организовать коллективную научно-исследовательскую работу студентов, устанавливать взаимный контроль, дать критику и оценку результатов исследования, развернуть взаимный обмен научной информацией и опытом владения научно-исследовательскими методами. Преподаватели без ученых степеней умеют организовать изучение объектов, наблюдение, стремятся к взаимному обмену на-

учной информацией, охотно включаются в комплексные исследования, в то время как некоторые доктора наук не всегда охотно участвуют в них [2].

Исходные положения З.Ф. Есарева [4] в анализе особенностей **коммуникативного компонента** в научной деятельности преподавателя университета заключались в том, что этот компонент имеет общие черты как в научной, так и в педагогической деятельности, что делает возможным их благоприятное взаимодействие. Общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов.

Наиболее современная и методологически обоснованная является классификация видов профессиональной деятельности преподавателя высшей Н.В.Бордовской и Е.В.Титовой [1]. Они выделяют следующие общие для всех преподавателей высшей школы сферы:

1. **Образовательная деятельность** (собственно преподавание или учебная работа), включающая различные виды «учебных поручений»: чтение лекций, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий, руководство производственной практикой студентов, руководство курсовыми и дипломными работами студентов, организация самостоятельной учебной деятельности студентов, проведение контрольных работ, зачетов, экзаменов, а также организация внеаудиторной работы со студентами и др.

2. **Научно-исследовательская деятельность (или научная работа)**, предполагающая систематические и планомерные научные изыскания и разработки по определенной теме, утвержденной соответствующим научным подразделением вуза (кафедрой, ученым советом, НИЧ и др.), а также участие в научных событиях различного масштаба, научно-критическую

работу (рецензирование и оппонирование научных трудов своих коллег), обмен научным опытом с молодыми коллегами, содействие повышению их научной квалификации и др.

3. Методическая деятельность (учебно-методическая, научно-методическая или организационно-методическая работа), включающая разработку или модификацию учебных программ преподаваемых курсов и тематических планов, способов и форм учета и контроля учебных достижений студентов, тематики творческих, курсовых и дипломных работ, написание и выпуск учебников и учебных пособий, разработку дидактических материалов к семинарским и практическим занятиям, а также конструирование собственной дидактической системы преподавания, обмен профессиональным опытом с коллегами, методическую взаимопомощь или методическое руководство деятельностью начинающих преподавателей, создание разнообразной методической продукции для студентов и преподавателей (учебно-методических комплексов), участие в работе учебно-методических объединений и т.д.

4. Организационно-управленческая деятельность (в том числе и административная работа), включающая организацию деятельности различных постоянных и временных структурных подразделений кафедры, факультета, вуза, учебно-научных объединений преподавателей и студентов и т.д.

5. Общественная деятельность, объединяющая разнообразные виды работ, выполняемых на общественных началах, в том числе: участие в деятельности общественных объединений и организаций – профессиональных, научных, творческих и др.; выполнение различных поручений, связанных с жизнью производственного коллектива (кафедры, факультета, всего вуза); установление и поддержание внешних связей и контактов кафедры, факультета, взаимодействие с другими кафедрами, факультетами, вузами, образовательными учрежде-

ниями и общественными формированиями и т.д.

Таким образом, **деятельность преподавателя высшей школы** – многоуровневое и системное явление, включающее в себя совокупность составляющих, проявляющихся в тех или иных видах его работы в высшей школе. Под **системой деятельности преподавателя в высшей школе** Н.В.Бордовская и Е.В.Титова [1] понимают взаимосвязанную совокупность неравноценных по своей сути и не рядоположенных элементов, которые в единстве раскрывают целостность деятельности любого преподавателя. Обобщенная модель деятельности преподавателя вуза как системы позволяет не только проектировать, но и выявлять на практике различные варианты ее организации и структуры. Эта система гибка, вариативна по характеру связей между ее составляющими. В структуре деятельности преподавателя высшей школы как системы составляющие ее компоненты занимают различное по значению положение.

Ядро системы – научная работа и преподавание в том или ином их сочетании, являются **системообразующими** элементами целостной системы деятельности преподавателя в вузе.

Виды деятельности, связанные с **научно-методическим обеспечением преподавания и процесса подготовки специалистов**, с организацией разных видов деятельности студентов, магистров, аспирантов, докторантов, стажеров, обозначены нами как **системоразвивающие**. Предложенное обозначение оправдано, так как любой из перечисленных видов работы выполняется в той или иной мере любым преподавателем и обязательно связан с его научной работой и преподаванием как часть с целым.

Организационно-управленческая деятельность и общественная работа – особые сферы деятельности, которые вроде бы и не обязательны для каждого преподавателя вуза, но имеют место быть почти у всех. Эти виды работ в вузе выполняются только по доброй воле и при согласии са-

мого преподавателя дополнительно к основной работе, поэтому их можно отнести к **системодополняющим**.

Все описанные выше виды деятельности преподавателя высшей школы в традиционной системе обучения можно в полной мере отнести и к видам деятельности преподавателя высшей школы в системе дистанционного обучения. Однако, на деятельность в системе дистанционного обучения накладывается определенная специфика такого обучения: возросшая роль компьютерных телекоммуникаций, и большая доля самостоятельной работы студентов, и особенности удаленного общения как опосредованного (во времени) так и в режиме реального времени. Все это обуславливает специфические роли, функции и требования к преподавателю высшей школы в системе дистанционного обучения. За преподавателем, осуществляющим дистанционное обучение закрепился термин «тьютор» (от англ. *tutor* – наставник, руководитель группы студентов, тренер). Введение этого термина обусловлено особенностями дидактического процесса в

системе дистанционного обучения, а также в деятельности преподавателя [5].

Тьютор может рассматриваться как преподаватель-консультант, работающий в системе дистанционного обучения. Существует и более расширенное определение: тьютор – это методист, преподаватель или консультант-наставник, входящий в профессорско-преподавательский состав системы дистанционного обучения, осуществляющий методическую и организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного обучения [12]. Можно сказать, что тьютор – это необходимый посредник между учебным материалом (представленным в печатном варианте, на CD или через Интернет) и обучаемым.

Опираясь на работу П.В. Закотновой [5], анализируя наблюдения за деятельностью преподавателей как в традиционной системе обучения, так и в системе дистанционного обучения представим сравнительную характеристику деятельности преподавателя высшей школы в традиционной системе обучения и в системе дистанционного обучения (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика деятельности преподавателя высшей школы в традиционной системе обучения и в системе дистанционного обучения (по П.В. Закотновой [5])

Традиционная система обучения (преподаватель высшей школы)	Система дистанционного обучения (тьютор высшей школы)
Обучает	Помогает, поддерживает
Передает содержание курса, излагает учебный материал	Корректирует и направляет самостоятельную деятельность студентов по изучению и усвоению учебного материала, отвечает на вопросы
Является принципиальным источником содержания курса	В большей степени осуществляет методическое сопровождение курса, хотя также выступает и источником учебной информации
Непосредственно контактирует с обучающимися	Контактирует со студентами дистанционно, используя современные информационные технологии
При проведении семинаров часто занимает более активную позицию, чем обучающиеся	На семинарах (форумах) выступает как один из источников информации
Использует информационные технологии в лучшем случае для представления и поиска информации	Широко использует информационные технологии для представления, поиска и доставки учебных материалов, осуществляет постоянную обратную связь
Осуществляет текущий и итоговый контроль непосредственно в аудитории	Отслеживает прохождение студентами контрольных точек курса и выполнение домашних заданий, корректирует их дальнейшую работу в дистанционном режиме

Из сравнительной характеристики деятельности преподавателя высшей школы в традиционной системе обучения и в системе дистанционного обучения (по П.В.Закотновой [5]), представленных в таблице можно увидеть, что в деятельности преподавателя в системе дистанционного обучения, в отличие от традиционной деятельности преподавателя высшей школы, по-иному расставлены акценты в деятельности. Таким образом, деятельность преподавателя высшей школы в системе дистанционного обучения имеет свою специфику, в связи с чем, необходимо готовить преподавателя высшей школы к осуществлению дистанционного обучения посредством системы профессиональной подготовки.

Автором разработана концепция системы профессиональной подготовки преподавателя высшей школы к осуществлению дистанционного обучения, заключающаяся в том, что на основе системно-деятельностного подхода к проектированию, построена общая сетевая блочно-модульная система профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в ее основных подсистемах: подсистема внутренней и внешней мотивации, подсистема целей как результатов профессиональной компетентности, подсистема субъектов профессиональной подготовки, иерархическая блочно-модульная подсистема содержания профессиональной подготовки, подсистема современных технологий обучения (формы, методы и средства, включая современные дистанционные технологии обучения), контрольно-оценочная подсистема, а также подсистема институциональных форм и трансформации профессиональной компетентности, – при одновременной их адаптации к внутренним целям каждой подсистемы и с учетом индивидуальных особенностей всех категорий лиц из подсистемы субъектов профессиональной подготовки (т.е. лиц с различными уровнями информационно-коммуникационной компетентности), параллельно обеспечивая оптимальную реализацию интересов

преподавателя (личности), высшего учебного заведения (системы образования в современных условиях), общества и государства.

Литература

1. *Бордовская, Н.В.* Методика оценки качества деятельности преподавателя вуза: метод. рекомендации / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. – Издат. центр Поморского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 2003. – 74 с.
2. *Бусыгина, А.Л.* Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / А.Л. Бусыгина. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Самара: ГП «Перспектива»; Изд-во СамГПУ, 2003. – 200 с.
3. *Герасимов, Г.И.* Методологические основы реформирования образовательного процесса / Г.И. Герасимов // Система послевузовского и дополнительного профессионального образования в современной России. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 80.
4. *Есарева, З.Ф.* Особенности деятельности преподавателей высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л.: ЛГУ, 1976. – 112 с.
5. *Закотнова, П.В.* Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук / П.В. Закотнова. – Омск, 2004. – 211 с.
6. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Деникс», 1997. – 480 с.
7. *Кузьмина, Н.В.* Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1965.
8. *Матушанский, Г.У.* Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. ... докт. пед. наук / Г.У. Матушанский. – М.: РГБ, 2003. – 466 с.
9. *Никитин, А.В.* Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием / А.В. Никитин, Л.И. Романкова. – М.: НИИВШ, 1981.
10. Основы открытого образования. – Т. 1. / отв. ред. В.И. Солдаткин. – Российский гос. ин-т открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002.
11. *Пирогов, А.И.* Информатизация российского общества / А.И. Пирогов. – М.: ВУ, 1995. – С. 48.
12. Приказ Минобразования РФ от 16.06.2000 № 1791 «О создании объединенного

проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения».

13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989.

14. Солдаткин, В.И. Современная государственная образовательная политика: социальные императивы и приоритеты / В.И. Солдаткин. – 109 с.

15. Тхагапсоева, Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоева // Педагогика. – 1999. – № 1. – 105 с.

16. Шадриков, В.Д. Теоретические основания построения новой школы / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 2. – С. 3–12.

17. Masuda, Y. The Information Society as Postindustrial Society / Y. Masuda. – Wash.: World Future Soc., 1983. – P. 29.

УДК 37.02

ПОНЯТИЕ КОУЧИНГА В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

И.И. Голованова

Аннотация

В статье раскрывается понятие коучинга, как современного метода, направленного на достижение целей в различных областях жизни, который базируется на раскрытии способностей и возможностей человека. Рассматриваются возможности применения коучинга преподавателем в педагогическом процессе высшей школы с целью создания условий для всестороннего развития личности студента.

Ключевые слова: коучинг, коучинговые приемы, принципы коучинга, коуч-позиция, самоактуализация, самомотивация.

Abstract

The article provides the definition of coaching as contemporary method, which is aimed at achievement of goals in various areas of life and which is based on actualization of abilities and capabilities of a person. It also describes the opportunities of application of coaching by a professor in the pedagogical process of higher school with the view to create environment for comprehensive development of personality of a student.

Index terms: coaching, coaching techniques, coaching principles, coach position, self-actualization, self-motivation.

На современном этапе новые высокотехнологичные и быстроизменяющиеся условия требуют от высшей школы подготовки личности нового социокультурного типа. Личности творческой, с развитым интеллектом, стремящейся к преобразующей деятельности, обладающей чувством нового. Современная гуманистическая педагогика интерпретирует воспитание не как целенаправленное формирование личности в соответствии с выбранным идеалом, а как создание максимально благоприятных условий для саморазвития личности. Высшая школа сегодня ориенти-

рована на воспитание личности способной к самопознанию, самоопределению, самоуправлению и направленной на саморазвитие и самообучение. В условиях модернизации высшего образования в России важно обратить внимание на применение новых форм, технологий и методов обучения, а также творческое использование зарубежного опыта. Сегодня педагоги все чаще обращают внимание на адаптацию к учебному процессу форм и методов, используемых в других областях, например менеджменте, экономике. Интеграция, несомненно, является самой высокой степенью воплощения

межпредметных связей. Например, за счет интеграции в учебно-воспитательный процесс прочно вошли понятия более привычные для экономической сферы, такие как: индикативное управление, индикативное планирование, педагогический аудит, грейдинг, и др. Более того, в процессе развития происходит своего рода взаимодополнение, взаимообогащение концепций и методов различных наук. Поэтому естественным и закономерным является заимствование некоторых положений других наук и их интеграции в методические основы современной педагогики, которые способны усовершенствовать педагогические технологии.

Одним из таких методов является коучинг, который базируется на раскрытии способностей и возможностей человека. Эта методика получила распространение во многих развитых странах мира. Коучинг, это современный метод, направленный на достижение целей в различных областях жизни. Истоки коучинга лежат в спортивном тренерстве, позитивной, когнитивной и организационной психологии, в представлениях об осознанной жизни и возможностях постоянного и целенаправленного развития человека. Чтобы понять суть этой методики предлагаем рассмотреть несколько определений этого понятия.

Коучинг (англ. *coaching*) можно перевести как «тренировка, репетиторство, подготовка» или метод непосредственного обучения менее опытного сотрудника более опытным в процессе работы; форма индивидуального наставничества, консультирования.

Но так получилось, что слово «коучинг» не отражает сути самого понятия, которое включает в себя нечто большее.

Коучинг возник на стыке психологии, менеджмента, философии, логики и жизненного опыта. Это процесс, направленный на достижение целей в различных областях жизни и деятельности. Одним из эквивалентов, выражающим идею коучинга, является «совместное достижение» или «развивающее консультирование».

Сегодня считается, что коучинг зародился в 80-х годах прошлого столетия.

Ключевыми фигурами этого процесса стали: Томас Леонард – основатель персонального коучинга, Тимоти Голлвей – педагог-теоретик Гарвардского университета, идеологический основоположник коучинга и Джон Уитмор – основатель корпоративного бизнес-направления и менеджмента в коучинге.

Тимоти Геллвей в своей книге «Работа как внутренняя игра» определяет коучинг как «искусство создания, с помощью беседы и поведения, среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение» [2].

Джон Уитмор применил этот подход к бизнесу, он определил суть коучинга как «раскрытие потенциала человека для максимального повышения его эффективности. Коучинг не учит, а помогает учиться» – писал он, но также – «коучинг – это не просто метод, которому надо строго следовать в определенных обстоятельствах. Это стиль управления, стиль отношения к людям, стиль мышления и поступков» [4].

Майлз Дауни в своей книге «Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей» рассматривает коучинг как «искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека» [3].

Обратим внимание на то, что в отличие от традиционных методов обучения и воспитания, принятых в педагогике, коучинг не подразумевает советы и наставления, а, в первую очередь, опирается на грамотно поставленные вопросы, которые коуч задаёт своему клиенту. Процесс поиска ответа на вопросы коуча позволяет человеку по-новому взглянуть на ситуацию, найти решение, порой совершенно неожиданное, обнаружить скрытые возможности, о которых раньше и не подозревал. Таким образом, основная процедура коучинга – диалог, задавание эффективных вопросов и внимательное выслушивание ответов. Во время этого диалога раскрывается потенциал человека, повышается мотивация, и он самостоятельно приходит к важному для себя решению и реализует намеченное.

Можно сказать, что в коучинге переплелись вековая мудрость древних и современные бизнес-технологии. Идеи коучинга в какой-то мере сходны с сократовскими. «Я не могу никого ничему научить, я только могу заставить думать», провозглашал древнегреческий философ Сократ (470–399 гг. до н.э.).

Свои приёмы исследования Сократ сравнивал с «искусством повивальной бабки», откуда и возник особый метод диалога – майевтика. Диалоги исключительное достижение Сократа в реализации потенциала развития собеседника. Своих учеников Сократ приводил к истинному суждению через диалог, где задавал общий вопрос, получив ответ, задавал следующий уточняющий вопрос и так далее до окончательного ответа. Его метод вопросов, предполагающих критическое отношение к догматическим утверждениям, получил название «сократовской иронии».

Если говорить о процессе обучения в высшей школе, то эффективность использования коучинговых методик возможна как на лекционных, так и на семинарских занятиях. Овладение преподавателем коучинговых приемов позволит создать возможность студентам оказаться вовлеченным в сложную внутреннюю работу. При этом происходит личностная самоактуализация обучающегося, которая ведет к восхождению личности на более высокий уровень саморазвития. Именно самоактуализация студента является решающим условием реализации творческой индивидуальности.

При современном развитии информационных технологий и новых требованиях, предъявляемых к педагогическим процессам, становится очевидным, что необходимы изменения в существующих формах обучения. В наше время ведущее значение информационной функции традиционной лекции утрачивается. Это связано, прежде всего, с большим количеством источников информации, которые доступны обучающимся, а также с современными требованиями, предъявляемыми вузами о наличии лекций в электронных ресурсах. В связи

с возрастанием роли самостоятельного обучения у лекции усиливается значение мотивационной ориентационной, воспитательной и методологической функций. Слушатели все больше нуждаются в приобретении навыков и умений о том, как надо учиться и самообучаться. В новых условиях лекция должна выступать инструментом управления процессом развития студентов.

Сегодня в педагогической практике высшей школы часто применяют диалоговые формы обучения. В основном эти диалоги выстраиваются на позиции неравных ролей студента и преподавателя. И тогда преподаватель, хорошо подготовившись к диалогу, превращает его в «игру в одни ворота», в которой активность студента сводится к минимуму. Это занижает роль диалога до уровня обыкновенной лекции, слегка усложненной вопросно-ответным инструментарием. Конечно же, никто не оспаривает, что есть мастера лекционного искусства, которые обходятся без диалога, причем КПД их лекций достигает высокого уровня. Но происходит это в том случае, если студенты обладают высоким интеллектуальным уровнем, имеют высокий уровень мотивации. С познавательной точки зрения, эти диалоги представляют значительный интерес. Интеллектуальная борьба вынуждает студентов постоянно искать аргументы, обосновывающие состоятельность их системы взглядов или несостоятельность системы другой стороны.

Но в группе, а тем более на потоке студенты различаются как по интеллектуальному, так и личностному потенциалу. Использование коучинговых приемов поможет быстро и, на первый взгляд, самыми примитивными средствами создать в «творческом диполе» «преподаватель – студент» активный познавательный вектор. Здесь хорошим примером может выступать сам Сократ. Он вынужден был, ведя беседу, быстро и точно, после первых же диалоговых шагов, определять интеллектуальный уровень, психологические особенности, социальный статус собеседников и, продолжая игру в вопросы и ответы, вести

человека по дорожкам мыслей, которые отвечали его знаниям и вели его к истинам. Сократ часто называл себя «сыном повивальной бабки» и любил повторять, что в беседах он пытается пробудить интеллектуальные силы собеседника, чтобы тот сам рождал идеи и мысли, шел к Истине.

Выстраивать вопросы помогает ориентация на ключевые концепции и цели коучинга: осознание и ответственность, которые приводят к развитию компетенций. Джон Уитмор в книге «Коучинг высокой эффективности» обращает внимание на то, что: «открытые вопросы, требующие описательных ответов, способствуют осознанию, тогда как вопросы закрытые чересчур категоричны, чтобы можно было рассчитывать на точность, — ответы «да» или «нет» просто не дают углубиться в детали. Они даже не заставляют кого-нибудь думать. Наиболее эффективные вопросы для развития осознания и ответственности начинаются со слов, которые требуют подбора фактов или вычислений, — что, где, кто, сколько. Слово «почему» не рекомендуется, так как зачастую подразумевает критику и провоцирует защитную реакцию. Вопросы сначала должны быть широкими и постепенно концентрироваться на деталях» [4].

Еще одна сторона применения коучинга в процессе обучения — это развитие творческого мышления, путем не поиска «правильного» ответа, а в определении наибольшего числа альтернативных способов. Сам процесс поиска различных вариантов, стимулирующий мышление, не менее важен, чем его итог, потому что он развивает творческое начало. Преподаватель, использующий коучинговые приемы должен сделать все возможное, чтобы добиться этих вариантов от студента или группы. Для этого необходимо создать такую атмосферу на занятии, чтобы студенты чувствовали себя спокойно, свободно выражая свои мысли и высказывая идеи и не боясь осуждения педагога или своих одноклассников. Любые предложения, даже самые нелепые, должны быть зафиксированы, что обычно делает преподаватель, на

тот случай, если в них окажется даже малая толика идеи, которая может перерасти во что-то важное при последующем обсуждении. Если же главной целью является совершенствование обучения, коучинг полностью оптимизирует процесс обучения и запоминания.

Наиболее эффективное применение коучинговых технологий, несомненно, можно реализовать в рамках семинарских занятий, руководстве курсовыми, дипломными и диссертационными исследованиями, руководстве практикой и кураторстве студенческой группы. Именно в этих формах обучения преподаватель наиболее полно реализует функции педагогической поддержки, направленные на развитие компетенций и формировании всех процессов самости у студентов. Применение коучинга особенно эффективно, когда задача преподавателя научить студентов самостоятельно ставить и формулировать цели, определять пути их достижения, мотивировать себя на выполнение исследования. Принципы коучингового подхода приведут студентов к пониманию значения выбора и ответственности для самомотивации, т.к. цель коучингового подхода — развитие осознания, ответственности и уверенности в себе.

Здесь важно понимание того, что коучинг опирается на основы позитивной психологии (М.Селигман Дж.Вейлант, Э.Динер, М.Чиксентмихали), в центре которой находится позитивный потенциал человека и исследования К.Юнга в понимании самости. Согласно позитивной психологии, человеческое счастье не является результатом «работы генов» или «работы судьбы» — человек может жить счастливо, используя присущие ему и составляющие его качественную специфику сильные качества. Только поняв и адекватно используя их, можно достичь удовлетворения жизнью, реализовать все возможности, больше реально сделать в частной жизни (например, для своей семьи), в своей профессиональной деятельности, для общества (локального сообщества и человечества в целом).

Самость же «является нашей жизненной целью, так как она есть завершенное выражение этой роковой комбинации, которую мы называем индивидуальностью...», – писал К.Г. Юнг в книге «Два эссе по аналитической психологии» [1].

Раскрытию потенциала человека, включению и развитию механизмов самости способствует позиция коуча, основанная на пяти основных принципах коучинга:

- нет людей неправильных или сломанных, у человека все хорошо;
- люди делают наилучший выбор из доступных для них возможностей;
- у каждого действия есть позитивное намерение;
- у каждого человека есть достаточно ресурсов, чтобы решить любой вопрос, получить то, чего хочет;
- если что-то возможно в этом мире, то это возможно и для меня. Это только вопрос «Как?».

Именно безоценочность и взгляд со стороны при внедрении коучинговых приемов в образовательную деятельность вузовского преподавателя сделают позицию педагога «я проводник» свободной от предпочтений, осуждений, мнений, советов и т.п. Преподаватель должен выступать полноправным партнером в диалоге, студент – это эксперт диалога. Преподаватель должен быть гибким, чтобы проявлять бесконечное любопытство на всех логических уровнях, вместе с этим полностью сохранять диссоциированную позицию наблюдателя, ведя студента к его намерению. Преподаватель должен опираться на позицию, что студент – это гений, великолепный творец своей жизни, а он – преподаватель дает ему абсолютную свободу, на основе совершенно интегрированных структур коучинга полностью доверяет ему, процессу и себе, как коучу. Ценен сам диалог. При несоблюдении коуч-позиции велик риск перехода в другую позицию: ментора, консультанта, психотерапевта, тренера и т.д.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что применение коучинговых приемов в

рамках лекционных и семинарских занятий, руководстве курсовыми, дипломными и диссертационными исследованиями, руководстве практикой и кураторстве студенческой группы будет способствовать личностной самоактуализации студентов, которая приводит к восхождению личности на более высокий уровень саморазвития, реализации творческой индивидуальности. А преподаватель наиболее полно может реализовать функции педагогической поддержки, направленные на развитие компетенций и формировании всех процессов самости у студентов. Коучинговые методы, базирующиеся на раскрытии способностей и возможностей человека, помогут научить студентов самостоятельно ставить и формулировать цели, определять пути их достижения, мотивировать себя на выполнение исследования, а также будут способствовать развитию творческого мышления обучающихся. Принципы коучингового подхода приведут студентов к пониманию значения выбора и ответственности для самомотивации, т.к. цель коучингового подхода – развитие осознания, ответственности и уверенности в себе.

Применение коучинга в педагогическом процессе высшей школы поможет преподавателю в создании условий для всестороннего развития личности студента.

Литература

1. Аналитическая психология / пер. и ред. В.В. Зеленского). Публикуется по кн.: C.G. Jung. *Memories, Dreams, Reflections*. – London, 1963. – 379 с.
2. Голви У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У. Тимоти Голви; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 252 с.
3. Дауни, М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коуче / М. Дауни / пер. с англ. – М.: Добрая книга, 2005. – 288 с.
4. Уитмор, Дж. Коучинг высокой эффективности. / Дж. Уитмор; пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.126

ЗНАЧЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.Г. Мазкова, Д.Е. Ермолаев

Аннотация

В статье раскрывается сущность понятий компетенции и компетентность и их значение в процессе подготовки в современном республиканском педагогическом вузе. В качестве регионально-обусловленных компетенций рассматриваются коммуникационно-межэтническая, этноконфессиональная, культурно-досуговая, информационно-технологическая, социально-педагогическая компетенции.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, подготовка учителя, современный педагогический вуз, регионально-обусловленные компетенции.

Abstract

The article reveals the essence of the concepts of competency and competence, as well as their relevance for the process of education and training at a regional pedagogical university. We take interethnic, interconfessional, cultural, IT and sociopedagogical competencies as examples of regionally determined competencies.

Index terms: competencies, competence, training teachers, modern pedagogical university, regionally determined competencies.

Характеризуя современный образовательный процесс, исследователи подчеркивают, что кризисные явления, наиболее ярко проявляющиеся в последнее время, помимо всего прочего, являются следствием его отставания от динамики развития науки, производства и общества.

Восхождение педагогической мысли от односторонне-когнитивного к целостному, личностно ориентированному, личностно-деятельностному, культуросообразному обучению порождает новые требования к подготовке специалиста – личности творческой, интеллигентной, личностно и профессионально культурной, владеющей знаниями о человеке и закономерностях его развития, инновационными технологиями, искусством общения.

В этом контексте реформирование содержания высшего образования подра-

зумевает, прежде всего, необходимость осознания общекультурных и общепедагогических процессов развития цивилизации, определяющих условия формирования нового гуманитарного мышления, обладающего всеобщностью и включающего духовность, нравственность, ответственность, понимание самоценности собственной и иной жизни. Такой подход к оценке качества образования нашел отражение в Национальной Доктрине развития образования в Российской Федерации, Федеральном Законе «О федеральной Программе развития образования», других концептуально-нормативных документах, в которых подчеркивается роль образования в решении задач воспитания, социализации личности, исторической преемственности поколений, формировании высокой гражданской ответственности за судьбы страны [1, 6, 7, 8].

В этой связи обеспечение высокого качества образования в области подготовки будущих учителей приобретает особое значение, поскольку главной целью и смыслом профессиональной деятельности будущих учителей является не только обучение своему предмету, но и воспитание личности, стремящейся к познанию, сохранению и передаче культурных ценностей будущим поколениям россиян, степень которой может быть возвышена до ответственности за духовное здоровье нации в условиях нарастающей экспансии западных ценностей и стилей жизни.

В контексте межкультурного образования в современной отечественной дидактике складывается качественно новая теоретическая парадигма. Закономерно, что в этих условиях на первый план выдвигается необходимость разработки новых теоретических моделей проектируемого результата профессиональной подготовки будущих учителей, адекватно отражающих требования современной межкультурной образовательной парадигмы, и поиска эффективных систем и педагогических условий для их воплощения в практике образовательной деятельности высших учебных заведений. Пристальное внимание исследователей к личностному развитию в процессе образования подтверждают правомерность выбора в качестве стратегического ориентира профессиональной подготовки будущих учителей формирование их компетентности в структуре личности.

Профессиональная подготовленность выпускника республиканского педагогического вуза складывается из совокупности *регионально-обусловленных компетенций*. В последние годы в научно-педагогической литературе определению понятия «профессиональные компетенции учителя» уделяется значительное внимание в силу структурного перехода к образцам мировых образовательных стандартов, в которых требования к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров фиксируются в виде определенных компетенций.

Действительно, в современных условиях динамичного изменения в регионах рынка педагогического труда изучение профессиональной подготовленности учителей должно базироваться на *компетентностном подходе* (Э.Ф.Зеер, И.А. Зимняя, А.М.Павлова и др.), который позволяет: перейти от ориентации образовательного процесса вуза на воспроизведение знания к применению их в профессиональной деятельности; сделать приоритетными междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса вуза; более тесно увязать цели образовательного процесса вуза с ситуациями применимости (используемости) в мире труда; ориентировать выпускника вуза на адаптированность к жизнедеятельности в бесконечном разнообразии профессиональных и жизненных ситуаций [4, 5].

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую профессионального образования, разрабатывается описание содержательных характеристик различных видов компетенций, компетентностей, ключевых квалификаций выпускника учреждения профессиональной подготовки.

Следует особо отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция». Трудности научного толкования данных терминов определяются тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о ключевых *компетенциях* [2], а в «Стратегии модернизации школьного образования» — о ключевых *компетентностях* выпускника [7].

Термин «*ключевые компетенции*» впервые появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 г., ознаменовав общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса. В дальнейшем на симпозиуме «Ключевые компетенции для

Европы», проведенном Советом Европы в 1996 г. в Берне, были выделены следующие пять ключевых компетенций современных выпускников образовательных (в том числе и профессионально-образовательных) учреждений: социальные и политические компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем); компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий); компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке; компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможностей их применения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой); способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной подготовки [8].

И.А.Зимняя рассматривает компетенцию как способность и готовность личности мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения [5]. Э.Ф.Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт, способность же мобилизовывать эти знания, умения и опыт в конкретной профессиональной ситуации характеризует *компетенцию* профессионально успешной личности [4].

Понятие «компетенции» сформировалось в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам на Западе, который позволил зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест. При таком подходе компетенции характеризуются как профессионально-личностные способнос-

ти, которые проявляются и формируются в деятельности, основаны на системе знаний, умений, склонностях и позволяет человеку установить связь между имеющимися знаниями и конкретной ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе освоенных универсальных знаний.

Формирование различного рода компетенции у будущего учителя в образовательном процессе республиканского педагогического вуза выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение самостоятельно разрешать проблемы в социуме. Так, например, *познавательные компетенции* учителя обеспечивают успешность в сфере самообразовательной деятельности, которая основана на индивидуальных способах приобретения знаний из различных источников информации и усвоения знаний в системе; *социальные компетенции* обеспечивают умение выполнять различные социальные роли (учащийся, студент, молодой специалист, семьянин, гражданин, профессионал, общественный деятель и др.), умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике личностных и трудовых взаимоотношений, обеспечивают навыки самоорганизации, включая самоорганизацию досуга, способов поддержки здорового образа жизни, семейного быта и др.; специальные компетенции обеспечивают результативность последовательных процессов профессионального самоопределения, профессиональной адаптации, профессиональной идентификации, профессиональной самореализации

D.Sleeman считает, что понятие «компетенция» следует рассматривать как целевую категорию профессиональной подготовки выпускников вуза и как главную

категорию стандартов норм качества профессионального образования [12].

R.J.Mirabile отмечает, что компетенция скорее относится к личностным характеристикам специалиста, чем к характеристикам самой деятельности. По мнению ученого, компетенция – это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях. Компетенция – это глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в достаточно широком круге ситуаций, как жизненных, так и профессиональных. Компетенция обуславливает поведение или действие. По компетенции можно определить, кто делает что-то хорошо или плохо, что может быть измерено по определенным критериям или стандартам [11]. По мнению ученого, система сформированных компетенций молодого специалиста определяет уровень его профессиональной подготовленности к самостоятельной трудовой деятельности.

Таким образом, компетенции можно трактовать как обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Ядром компетенции являются деятельностьнеспособности – совокупность способов действий. Операционно-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностьных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

В современных условиях рынка труда все более становится востребованной не образованность (компетентность) как

таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности (компетенция). Проводя различие между данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция – это компетентность в действии. При этом для анализа процесса овладения профессиональной деятельностью выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности).

Для выявления регионально-обусловленных компетенций учителя был проведен анализ требований ФГОС ВПО, профессиограмм; изучены квалификационные характеристики и нормативно-правовые документы, регламентирующие профессиональную деятельность учителя. На основе анализа полученных данных выявлены компетенции: *коммуникационно-межэтническая* (проявляется в способности и готовности вести межкультурный диалог, успешно трудиться в многообразной этнокультурной среде, разумном взаимодействии с представителями разных народов и культур; понимании этнопсихологических особенностей восприятия и стиля мышления этноса, его мирозерцания и ценностных ориентаций; взаимодействие с представителями различных национальностей сельского социума на основе устоявшихся этнокультурных традиций, нравственно-этических норм данной местности, на основе толерантного поведения; владение навыками социальной перцепции в личностно-деловой коммуникации; умениями предупреждать и успешно разрешать конфликтные ситуации и др.); *этнолингвистическая* (владение национальным языком жителей сельского социума или языками народов совместного проживания; способность вести образовательный процесс в условиях билингвального обучения и др.); *этноконфессиональная* (понимание особенностей религиозных воззрений пред-

ставителей различных национальностей, населяющих данную сельскую местность, специфики поведения, обусловленной религиозными нормами и др.); *краеведческая* (умения организовывать краеведческую работу со школьниками по изучению национальных промыслов, традиций, использовать краеведческий материал в учебно-воспитательном процессе и др.); *культурно-досуговая* (владение различными видами рекреационных технологий; организации и проведения социокультурных программ и др.); *информационно-технологическая* (умение использовать информационно-компьютерные технологии в самообразовательной деятельности, в учебно-воспитательном процессе и др.); *социально-педагогическая* (владение педагогическими технологиями взаимодействия с представителями различных возрастных групп, детским коллективом, методикой коллективных творческих дел; этнопедагогическими воспитательными технологиями; владение основами социально-геронтологических технологий в контексте национальных традиций уважения старшего и др.).

Анализ российского и зарубежного опыта подготовки специалистов в области преподавания свидетельствует о коренном изменении требований к уровню владения будущей специальностью в условиях мировой интеграции и глобализации, а, следовательно, и к уровню профессиональной компетентности тех, чья деятельность ориентирована на обучение учащихся в соответствии с новой образовательной парадигмой (Болонский процесс) [13].

Современный вуз проходит этап модернизации: обновляется содержание, внедряются новые педагогические технологии, разрабатываются вопросы национально-регионального и вузовского компонентов, создаются университетские комплексы. Актуальными становятся такие направления деятельности вузов, как инновационное образование, интегрирующее наиболее современные и эффективные ин-

формационные технологии с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, междисциплинарный подход к обучению, многоуровневая подготовка специалистов, учет рынка интеллектуального труда, запросов и потребностей студентов в соответствии с их возможностями и способностями.

В образовательном пространстве появились новые структуры, негосударственные вузы, используются возможности интернет-образования, проходит стадию апробации дистанционное образование. Указанные инновации обусловлены как общими реформами, проходящими в стране, так и тенденциями развития системы высшего образования. По сути, высшая школа в настоящее время представляет собой огромную экспериментальную площадку, где разворачивается не знающий аналогов по своим масштабам педагогический, научно-методический и организационный эксперимент [4].

Сложившаяся в высшей школе система подготовки кадров, в основе которой лежат принципы фундаментальности, научности, систематичности, преемственности, гибкости, сохраняет свою жизнеспособность и приобретает новое содержание, вызванное к жизни социально-экономическими переменами в обществе, в первую очередь, демократическими свободами.

Литература

1. Жуков, В.И. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты / В.И. Жуков. – М., 2000.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» (новая редакция). – М., 2008. – 58 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 479 с.
4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2001. – 235 с.
5. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.

6. Закон Российской Федерации «Об образовании» (новая редакция). – М., 2008. – 58 с.
7. Реформа высшей школы: предмет, задачи, ориентиры (аналитический доклад НБФ «Экспертный институт») / под ред. А. Нецадина. – М., 2003. – 96 с.
8. Реформирование образования в документах и комментариях: Мероприятия первого этапа: общее среднее образование / под общ. ред. В.Ж. Куклина. – М.: Эксперт, 2001. – 128 с.
9. *Biggs, D.* Multi-Cultural Education as Moral Education // Культуроведческие аспекты языкового образования: сб. науч. тр. / D. Biggs. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 54–76.
10. *Everwijn S.E.M.* Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs [The how, what and why of competence based education] / S.E.M. Everwijn. – 1999, Utrecht: Lemma. 63–78.
11. *Mirabile, R.J.* Everything you wanted to know about competency modeling / R.J. Mirabile. – Training and development, august, 1997. – 73–77.
12. *Sleeman D.* Intelligent Tutoring Systems / D. Sleeman, J.S. Brown. – New York. Academic Press, 1992.
13. 1st UNESCO Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. – Paris, 18-19 Oct, 2002. ■

УДК 378:124:159.9

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.В. Поселягина

Аннотация

В статье автор рассматривает понятие «эстетическая компетентность», анализирует условия развития эстетической компетентности студентов. Также автор рассматривает, как применяются интерактивные методы обучения для развития эстетической компетентности студентов, как интерактивное обучение позволяет сделать процесс обучения для студента лично значимым, позволяет строить индивидуальный маршрут развития.

Ключевые слова: эстетическая компетентность, эстетические ценности, эстетическая составляющая профессиональной деятельности.

Abstract

The article examines the concept of «aesthetic competence», analyzing the conditions of forming students' aesthetic competence. The author also looks at how interactive teaching methods are used for the development of aesthetic competence of students, and how online learning can make studies acquire a personal meaning for every student and help trace an individual route of personal development.

Index terms: aesthetic competence, aesthetic values, aesthetic component of professional activity.

Необходимость активизации воспитательного компонента, в том числе и в сфере эстетического воспитания, в высшей школе осознается многими, как теоретиками, так и практиками. Недостаточное внимание развитию эстетической культуры привело к отрицательным последствиям. Развитие эстетической культуры студентов проникает в компоненты профессиональной культуры, связано с

творческим подходом в профессиональной деятельности.

В связи с новыми потребностями общества меняются цели высшего профессионального образования. Возникла потребность в образовании, лично значимом, соответствующим индивидуальным ценностным ориентациям студентов.

В структуре профессиональной компетентности выпускника выделяют три уров-

ня: общий, включающий ключевые и операциональные компетентности; частный, включающий компетентности должностной группы в определенном образовательном учреждении; конкретный, включающий (вводящий) компетентности отдельного педагога в рамках учреждения.

Целью нашей статьи является выявления условий развития эстетической компетентности студентов будущих педагогов-психологов. Рассмотрим, в чем заключается эстетический аспект таких ключевых компетентностей, как интеллектуальная, коммуникативная, информационная, регулятивная.

Эстетический аспект интеллектуальной компетентности, на наш взгляд, заключается в наличии у студента знаний в сфере эстетического, в особом типе организации эстетических знаний, творческом подходе к деятельности с позиций гармонии, красоты, простоты.

Эстетический компонент коммуникативной компетентности предполагает владение речевыми нормами (орфографическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими, стилистическими и др.), умение соотносить конкретную речевую ситуацию с выбором речевых средств, в том числе и эстетически выразительных.

Эстетический аспект информационной компетентности заключается, на наш взгляд, в знании особенностей эстетического восприятия, вкуса, чувств, эстетических интересов личности, владение способами развития и саморазвития эстетической компетентности.

Регулятивная компетентность с точки зрения возможностей развития эстетической компетентности личности позволяет осуществлять диагностику и коррекцию уровней развития эстетических качеств и эстетической компетентности личности в целом.

Целесообразным, на наш взгляд, является выделение эстетической компетентности. Эстетическая компетентность заключается в потребности личности в раз-

витии и саморазвитии эстетической культуры, наличии системы знаний в сфере эстетического, развитых эстетических чувствах вкусе, восприятии, воображении, интересах, творческом подходе к деятельности с позиций гармонии, простоты и красоты. Мы считаем, что целесообразным является включение эстетической компетентности в ключевые компетентности профессиональной компетентности специалиста.

Рассуждая об основных условиях развития личности, в том числе и развития эстетической культуры ученые приходят к осознанию значимости для студента обучения с учетом индивидуального смысла жизни. В частности, под ценностями следует понимать «уникальные смыслы индивидуальных ситуаций. Среди этих ситуаций существуют также и такие, которые имеют нечто общее, и следовательно, есть также и смыслы, которые разделяются людьми определенного общества, и более того, присущи людям на протяжении истории человечества» [1, с.263].

Применяемые в вузе традиционные формы и методы обучения успешно применяются с целью развития эстетической компетентности студентов. Важно, чтобы преподаватель ставил цель развития эстетической компетентности студентов в условиях учебных дисциплин, практики, научно-исследовательской работы и т.д., выбирал для этого эстетически выразительное содержание, формы, методы, средства, осуществлял систематическую диагностику и коррекцию уровней развития эстетической компетентности студентов.

Применение компьютерных технологий, интерактивных средств, сети Интернет во многом расширили возможности развития эстетической компетентности студентов в современных условиях.

В последнее время преподаватели и студенты активно применяют интерактивные методы обучения.

Интерактивность в переводе с английского (interaction) означает взаимодействие. Интерактивность – это активное взаимо-

действие субъекта с субъектом, субъектами; субъекта с программой и другие формы взаимодействия.

Понятие «интерактивность» применяется в таких областях, как информатика и программирование, социология, системы телекоммуникаций, промышленный дизайн. Часто применяется понятие «интерактивность» также в педагогике, психологии.

В процессе обучения интерактивность помогает обучающимся преобразовать общую информацию в личное знание. Интерактивное обучение позволяет сделать процесс обучения для студента личностно значимым, позволяет строить индивидуальный маршрут развития.

Студенты с интересом проводят самостоятельно подготовленные фрагменты лекций с применением мультимедийных презентаций. Работа студентов по разработке и проведению фрагментов занятий состоит из нескольких этапов: 1) подготовка материала лекции; 2) составление конспекта; 3) создание слайдов; 4) проведение фрагмента занятия с применением мультимедийных средств; 5) анализ занятия.

Проведенные нами исследования показали, что применение презентаций на занятиях требует соблюдения следующих условий:

1. постановка цели развития эстетической компетентности студентов;

2. выбор эстетически выразительного содержания презентации;

3. работа с формой подачи (готовые иллюстрации, выбор цвета, размера, схем, графиков, диаграмм, составление композиций, подбор музыкального сопровождения, редактирование текста и т.д.);

4. культура речи преподавателя;

5. осуществление обратной связи, наличие эмоционального отклика у студентов.

Соблюдение данных условий позволяет преподавателю развивать эстетическую компетентность студентов с применением интерактивных методов.

Подготовка материала лекции связана с выбором темы, эстетически привлека-

тельной для студента, постановкой целей, задач, в том числе в сфере эстетического, подбор материала.

Составление конспекта предполагает структурирование материала по предполагаемому плану, выбор содержания, заданий, вопросов, эстетически привлекательных для обучающихся. Студенты продумывают, как будет осуществляться обратная связь с обучающимися, какой эмоциональный отклик возможен.

Создание слайдов предполагает работу студентов в программе Power Point. В слайдах студенты активно применяют произведения изобразительного искусства, схемы, текст. Также студенты подбирают соответствующее музыкальное сопровождение, что является важным фактором развития эстетической компетентности обучающихся.

Проведение самого фрагмента урока позволяет студентам проявить свои компетенции, в том числе и в сфере эстетического.

Эстетическую компетенцию мы рассматриваем как комплекс эстетических качеств будущего специалиста, способствующих развитию эстетической культуры личности, совершенствующих его профессиональную деятельность.

Интересный эффект приобретает применение интерактивных средств в процессе восприятия произведений изобразительного искусства. Так, автор организовал и провел экскурсию со студентами педагогами-психологами 5-го курса Академии социального образования (г.Казань) по творчеству нашего соотечественника, художника Амира Мазитова. Цель экскурсии – развитие эстетической компетентности студентов средствами изобразительного искусства. Задачи экскурсии: 1) расширить кругозор студентов знаниями о жизни художника; 2) проанализировать картины; 3) вызвать эмоциональный отклик, чувства от восприятия произведений искусства.

Студентам понравилась сама обстановка музея: личные вещи художника, мольберт, краски, кисти, чайный сервиз и

т.д. Внимание студентов привлекли изображения близких художнику людей: жены, дочери, друзей. Студенты в книге отзывов увидели, что этот музей популярен в Казани. В нем часто бывают учащиеся, студенты и все те, кто любит искусство. Студенты также отразили свои впечатления в книге отзывов, выразили благодарность родным, друзьям, организаторам выставки. Таким образом, цель экскурсии была достигнута.

В конце занятия студенты высказали свои впечатления, назвали наиболее понравившиеся им картины. В целом экскурсия понравилась студентам. Студенты узнали много нового о художнике, получили удовольствие от восприятия картин, общения, обмена впечатлениями.

Автор совместно со студентами подготовили слайды презентации для проведения виртуальной экскурсии (были использованы материалы музея художника, расположенного в здании бывшей мастерской на ул. Дзержинского 27, а также материалы, найденные в Интернете).

Автор обратил внимание студентов на полотно «Барабанщик» (1967). В качестве примера приведем сочинение студентки И.

«Патриотическая тема занимает особое место в творчестве Амира Мазитова. На картине «Барабанщик» художник изобразил мальчика-воина. Это на первый взгляд ребенок. Но лицо взрослого человека. Человека, который знает, что такое смерть, как умирают близкие люди, и понимает, что от его храбрости, мужества зависит будущее страны. Мальчик, у которого не было детства. Изображение очень лаконичное. Фигура мальчика занимает практически все пространство картины, поражает своей монументальностью. Мальчик одет в военную форму, поэтому преобладают серые, неяркие цвета, четкие линии, все это сразу привлекает внимание к картине, хочется увидеть что-то в лице мальчика, понять, в чем его сила, откуда эта решимость и мужество».

Студенты сравнили свои впечатления от беседы с применением виртуального

сопровождения и реального восприятия картин в музее.

В сочинениях многие студенты отметили, что, увидев картины в музее, им захотелось еще раз посмотреть на некоторые полотна, эта возможность была предоставлена в слайдах. Повторное восприятие картин позволило обратить внимание на детали, значимые в понимании замысла художника. Некоторым студентам виртуальное изображение картин понравилось больше, чем реальные полотна. Студенты это объясняли возможностями компьютерных технологий в создании изображений: грубые линии сглажены, сделаны мягче, можно практически идеально отрегулировать освещение, так чтобы подать картину в наиболее выгодном ракурсе, что очень важно для восприятия. В целом студенты пришли к выводу, что никакие компьютерные технологии, также как иллюстрации, не могут заменить реального восприятия картин.

Развитие эстетической компетентности личности предполагает развитие, на наш взгляд, таких компонентов, как: творческое воображение, творческая деятельность, художественно-эстетическое восприятие мира, эмоционально-чувственные реакции в сфере художественно-эстетического, культурно-эстетические установки.

Творческое воображение направлено на формирование новой эстетической реальности. Творческое воображение необходимо для творческой деятельности человека, в процессе которой создается что-то новое. Для того чтобы преобразовывать действительность на практике нужно преобразовывать ее мысленно.

Художественно-эстетическое восприятие мира – деятельность творческого воображения всегда тесно связана с художественно-эстетическим восприятием мира. Деятельность воображения является переработкой данных, которые доставляются ощущениями и восприятиями; и с эмоциональной сферой личности.

Эмоционально-чувственные реакции в сфере эстетического – это отношение

человека, которое возникает в процессе восприятия прекрасного или безобразного, возвышенного или низменного в искусстве, природе, деятельности, общении и т.д.

Культурно-эстетические установки – это взгляды личности в сфере эстетического, знания, мировоззрение, способность личности к саморазвитию художественно-эстетической культуры. Уровни развития художественно-эстетической культуры студентов мы можем оценить на основе показателей и критериев.

Каждый вид деятельности, осуществляемой педагогом-психологом, имеет эстетический аспект. Рассмотрим эстетические возможности различных видов профессиональной деятельности педагога-психолога. Развивающая деятельность с учетом цели развития эстетической культуры основывается на знании возрастных особенностей обучающихся. Чтобы осуществлять работу по коррекции или развитию того или иного качества, в том числе и эстетического, необходимо провести изучение (диагностику) уровня развития умений, знаний, навыков, особенностей личности. Развивающая деятельность осуществляется педагогом-психологом в форме обучения, тренировки или консультации. Тренировка (тренинг) обычно проводится для развития определенных навыков и умений: в общении (например, навык установления контакта с собеседником или умения по бесконфликтному взаимодействию), в учебе (умения по поиску необходимой информации), для формирования значимых, в том числе и профессиональных, качеств личности.

Консультирование – это особым образом организованное общение педагога-психолога с учеником, педагогом, родителем или их группами. Консультации могут быть индивидуальными и групповыми. Как правило, педагоги-психологи во время консультации помогают решить такие вопросы, как преодоление затруднений в учебе, общении или поведении ребенка; развитие желания учиться; развитие отношений в детских коллективах; повышение уровня

педагогического мастерства учителей; развитие способностей, черт характера, возможностей самоопределения, самоидентичности и личностного развития ребенка; оказание помощи старшеклассникам в выборе профессии; нормализация отношений в семье и др. Чаще всего педагог-психолог консультирует: администрацию школ, учителей, родителей (по проблемам обучения и воспитания); учащихся (по проблемам обучения, общения и развития отдельных способностей и особенностей личности); группы учащихся и отдельные классы (по проблемам самовоспитания, профориентации, культуры умственного труда).

Учебно-воспитательная деятельность педагога-психолога основывается на мировоззренческих установках, профессиональных знаниях, организаторских, коммуникативных, гностических и др. способностях, владении психолого-педагогическими техниками, знаниях, умениях в художественно-эстетической сфере. Педагог-психолог ставит в том числе цель развития художественно-эстетической культуры воспитанников. В целях гармоничного развития обучающихся педагог-психолог осуществляет такие виды деятельности, как моделирование процесса преподавания и каждого конкретного урока, внеклассного мероприятия, тренинга; тренировка и развитие знаний и навыков учащихся, в том числе в сфере эстетического, рефлексия, исследование.

Социально-педагогическая деятельность включает педагогические действия, направленные на личностное развитие и саморазвитие человека, в том числе развитие эстетической культуры, педагогическую коррекцию поведения, нормализацию взаимоотношений с окружающей средой, обеспечение социальной защиты и подготовку человека к самозащите. Главной направленностью социально-педагогической деятельности педагога-психолога является содействие саморазвитию личности и формированию индивидуальности человека. Педагог-психолог содействует созданию

благоприятных условий для развития способностей воспитанников, в том числе и творческих, для реализации имеющихся знаний, умений, навыков в различных видах деятельности. Целью педагога-психолога является гармонизация среды учебного заведения.

Научно-методическая деятельность выражается в выборе наиболее эффективных диагностических и коррекционно-развивающих методов, обобщении результатов своей работы, в выборе и разработке методической темы, в мониторинге коррекционно-развивающей деятельности. Педагог-психолог выбирает объект исследования, методики психолого-педагогической диагностики, определяет показатели, критерии изучаемых свойств объекта, проводит анализ собранной информации, интерпретацию результатов исследования.

Культурно-просветительная деятельность может осуществляться в нескольких формах (проведение уроков и факультативов для учащихся, лекториев и психологических клубов для родителей и педагогов, участие в работе методических объединений и педагогических советов, организация конференций и выставок литературы). В процессе культурно-просветительной деятельности педагог-психолог нацеливает родителей, педагогов, воспитанников на развитие и саморазвитие художественно-эстетической культуры. Педагог-психолог знакомит педагогов с различными отраслями психологии – педагогической, социальной, возрастной, а обучающихся – с основами самовоспитания, в том числе и в сфере эстетического; разъясняет результаты новейших психологических исследований; развивает потребность в психологических знаниях и навыки их использования в повседневной жизни педагогов и воспитанников. При этом педагог-психолог формулирует личностно-ориентированную психолого-педагогическую ситуацию с учетом цели развития художественно-эстетической культуры.

Управленческая деятельность. Педагог-психолог занимается организацией

деятельности группы обучающихся, ставит цели совместной работы, организует деятельность. Основная цель деятельности педагога-психолога – гармонизация развития коллектива и его участников.

Рассмотрим эстетический аспект таких компонентов деятельности педагога-психолога, как конструктивно-проектировочный, организаторский, гностический, коммуникативный компоненты.

Эстетический аспект в конструктивно-проектировочных умениях: умение определить в качестве одной из психолого-педагогических задач задачу воспитания и самовоспитания эстетической культуры обучающихся, умение отобрать наиболее выразительный идейно и эстетически значимый материал: наглядные пособия, произведения искусства; умение спроектировать свою деятельность и деятельность воспитанников на занятиях, тренингах, внеклассных мероприятиях по эстетическому развитию и саморазвитию личности.

Эстетический аспект организаторских умений: умение эстетически выразительно построить занятие, тренинг, консультацию, внеклассное мероприятие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, методически правильно использовать наглядные пособия, произведения искусства; умение применять методы обучения, активизирующие учебно-познавательную деятельность учащихся (элементы игры, творчества, создание проблемных ситуаций и т.д.), умение создать эмоционально-эстетическую атмосферу в процессе деятельности, основанную на уважении, терпимости и эмпатии к воспитанникам.

Эстетический аспект гностических умений: умение диагностировать уровень развития эстетической культуры учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; умение анализировать процесс и результат собственной эстетико-педагогической деятельности и т.д.

Эстетический аспект коммуникативных умений: умение организовать педагогическое общение с воспитанниками на основе

доверия, уважения и требовательности, содружества и сотворчества, умение создавать эмоциональные ситуации на занятии, тренинге, внеклассном мероприятии с помощью жестов, мимики, улыбки, интонаций; средствами динамичности и выразительности речи, диалогизации, художественного повествования, драматизации и др.

Таким образом, развитие эстетической компетентности студентов будущих педагогов-психологов осуществляется при следующих условиях: 1) поставка цели развития эстетической компетенции

студентов; 2) выбор эстетически выразительного содержания (в условиях учебных дисциплин, практики, научно-исследовательской работы и т.д.); 3) выбор форм, методов, средств обучения и воспитания, профессионально значимых и эстетически привлекательных; 4) системная диагностика уровней развития эстетической компетенции студентов.

Литература

1. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл; пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с. ■

УДК 387.14.015.62

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.А. Рыбакина

Аннотация

В статье поднимается проблема разработки образовательных технологий, обеспечивающих достижение результатов образования, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения, раскрываются особенности компетентностно-ориентированной модели образовательного процесса, обеспечивающей достижение учащимися метапредметных результатов.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса, ментальный опыт, когнитивный опыт, метакогнитивный опыт, репрезентативный опыт, универсальные учебные действия.

Abstract

The article brings up the issue of developing educational technologies to meet the education outcomes postulated by Federal Educational Standards of the new generation. We describe a competence-oriented model of the educational process, which can help ensure the students' achievement of meta-subject results.

Index terms: competence-based model of the educational process, mental experience, cognitive experience, metacognitive experience, representative experience, universal training activities.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам результаты образования определяются как единство предметного, метапредметного и личностного результатов при условии сохранения здоровья учащихся. На первый взгляд, абсолютно новым резуль-

татом для отечественной системы образования является метапредметный результат. Однако при более детальном изучении прежних и новых результатов, их сравнении и сопоставлении, становится очевидно, что дело обстоит несколько сложнее. Каждый из вновь обозначенных результатов вносит

определенную степень новизны, а значит, требует соответствующих изменений в способах и средствах их достижения.

В традиционной школе в качестве предметного результата выступал уровень академической успеваемости, а в качестве личностного – уровень сформированности заданных качеств личности. Данная трактовка предметного и личностного результатов образования привела к становлению формально-авторитарной модели организации образовательного процесса, не учитывающей интересы, возможности и способности личности.

В плане достижения личностного результата формализм проявлялся в том, что ученик, чтобы быть успешным, вынужден был вести себя определенным образом. На глазах педагогов, родителей и других значимых взрослых часто был таким, как требуют правила хорошего тона, а в другой среде вел себя так, как предлагают правила той среды, или так, как хочется ему. При этом эти две линии поведения могли быть прямо противоположными, так как требуемый личностный результат являлся внешним по отношению к внутренним мотивам поведения.

В плане достижения предметного результата формализм проявлялся в том, что критериями качества процесса и результата обучения являлись приобретенные учеником знания, которые существенно отличаются от понимания. Вместо осмысленной речи на уроке требовался «полный ответ», «который не входит и не может войти в активную внутреннюю речь ребенка, оставаясь в пассивной роли хорошо известного «словарного запаса» [5, 85]. Причем этот «словарный запас» в повседневной жизни большинство учащихся не используют. Он существует у них для ответа на уроках или для иных случаев по требованию. Чтобы не попасть в разряд неудачников, учащиеся находят все более и более изощренные пути формальной успешности: списать, нанять того, кто выполнит за них задание, использовать электронные устройства и т.д.

Осознание того, что сложившаяся ситуация ведет к отчуждению учащихся от реальной познавательной и нравственной деятельности, привело к росту инновационной активности педагогической общественности. Однако массовые педагогические новации за последние 30 лет существенно не изменили формально-авторитарную модель организации образовательного процесса, в которой существует проблема понимания. Большая часть усилий новаторов была направлена на вооружение учителя средствами, позволяющими удерживать внимание учащихся, заинтересовать изучаемым материалом, обеспечить рабочую атмосферу и т.д. В то время как задача учащихся – понять истинный смысл того, что предлагает им учитель. То есть поиски новых средств обучения велись в процессе параллельном тому, в котором возможно понимание, а значит, и получение неформального результата образования.

Выход из создавшейся ситуации, на наш взгляд, необходимо искать в переориентации способов организации образовательного процесса с внешних ориентиров на внутренние, в поиске способов проектирования образовательного процесса с опорой не только на психологические закономерности развития личности, но и на закономерности:

- понимания или мышления как процесса «постижения мысли» [6, 329] (в плане достижения неформального предметного результата);

- нравственного развития личности как процесса расширения ее ценностной сферы (в плане достижения неформального личностного результата).

Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в рамках государственного образовательного стандарта определена цель воспитания – высоконравственная личность, которая и выступает в качестве предполагаемого личностного результата образования. Достижение данного результата предполагает реализацию аксиологи-

ческого подхода к обучению и воспитанию учащихся в процессе образования. Формирование же предметного результата в стандартах второго поколения рассматривается в неразрывной связи с формированием абсолютно нового для нашей школы метапредметного результата.

Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [2, 24]. Такие способы деятельности получили название в документах стандарта «универсальные учебные действия». Чтобы новые результаты не превратились в очередной формальный ориентир, адекватные способы их формирования, необходимо искать на основе внутренних закономерностей мышления.

Поиск путей формирования совокупности предметных и метапредметных результатов образования «изнутри» приводит к необходимости разработки технологий, обеспечивающих формирование ментального опыта, отражающего внутреннюю структуру интеллекта, который по своему онтологическому статусу есть «особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего» [7, 106].

Анализ сущности и структуры составляющих ментального опыта (по М.А.Холодной) приводит к осознанию того, что без сформированности ментальных структур любое внешнее воздействие будет безуспешным. Рассмотрим более подробно структуру ментальных структур, что позволит выбрать адекватные способы формирования предметных и метапредметных результатов, опирающиеся на внутренние закономерности понимания или процесса «постижения мысли».

В составе ментальных структур М.А. Холодная выделяет три уровня опыта:

- когнитивный опыт обеспечивает хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации, способствует воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых закономерностей его окружения;

- метакогнитивный опыт позволяет осуществлять произвольную и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности;

- интенциональный опыт отражает особенности индивидуальных интеллектуальных склонностей [7, 108–110].

Анализ сущности метакогнитивного опыта как системы интеллектуальной саморегуляции показывает, что его формирование без сформированного когнитивного опыта как наличного интеллектуального ресурса невозможно. Задача метакогнитивного или надпредметного опыта – управлять имеющимися интеллектуальными ресурсами.

В структуре когнитивного опыта существенную роль с точки зрения оснований для проектирования адекватных путей его формирования в образовательном процессе играют такие компоненты, как когнитивные схемы, способы кодирования информации и понятийные психические структуры.

Когнитивные схемы – это обобщенные формы хранения прошлого опыта, которые человек, решающий ту или иную задачу, использует в качестве точки отсчета. Согласно П.Я. Гальперину, «все приобретения в процессе учения можно разделить на две неравные части. Одну составляют новые общие схемы вещей, которые обуславливают новое их видение и новое мышление о них, другие – конкретные факты и законы изучаемой области, конкретный материал науки» [7, 114–115]. Только в том случае, если в учебном процессе создаются условия для формирования таких обобщенных структур изучаемых явлений, можно говорить о совпадении процессов «постижения

мысли» и интеллектуального развития учащихся.

Понимание сущности и значения когнитивных схем для развития интеллекта позволяет высказать предположение о необходимости изменения одного из дидактических принципов. В основе процесса обучения, обеспечивающего достижение неформального предметного результата – понимания, должен лежать принцип «от общего к частному», а не «от частного к общему», на что обращали внимание многие исследователи (Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Занков Л.В., Климов Е.А. и др.). Традиционное кусочно-линейное построение учебного процесса исключает работу учащегося с когнитивными схемами и механизмами их использования, что автоматически приводит к снижению познавательной активности, формализации предметного результата. В традиционной модели организации образовательного процесса невозможно осуществление мышления как процесса «постижения мысли», поэтому в ней усваивают учебный материал на уровне понимания только учащиеся, обладающие особым типом организации знаний: «высокая структурированность, способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний с высокой готовностью развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени» [3, 13]. Таких учащихся можно назвать одаренными.

Другие компоненты когнитивного опыта, такие как способы кодирования информации и понятийные психические структуры указывают на то, что для формирования когнитивных схем необходимо комплексное использование действенного, образного и знакового способов кодирования информации.

Анализ сущности структур когнитивного опыта показывает, что формирование метакогнитивного опыта возможно на основе сформированных когнитивных схем. Только в этом случае можно говорить о возможности осуществления произволь-

ного и произвольного контроля, метакогнитивной осведомленности и открытой познавательной позиции, которые отражают внутреннюю сущность познавательных, коммуникативных и регулятивных метапредметных результатов, заявленных в стандартах нового поколения.

Изучение структуры компонентов метакогнитивного опыта (по М.А. Холодной) и структуры универсальных учебных действий (по А.Г. Асмолову) позволяет высказать предположение, что между такими структурами можно установить определенное соответствие, которое можно представить следующим образом:

1. Сформированные когнитивные структуры позволяют осуществлять произвольный контроль на высоком уровне широты сканирования, полнезависимости, рефлексивности, абстрактной концептуализации и способности ориентироваться в течение субъективного времени. Именно этот уровень когнитивного контроля обеспечивает формирование логических познавательных универсальных учебных действий (анализ объектов с целью выделения признаков; синтез; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов, выведение следствий и т.д.)

2. Произвольный интеллектуальный контроль по своей структуре совпадает с общеучебными познавательными универсальными действиями (самостоятельное выделение и формирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания; выбор наиболее эффективных способов решения задач; рефлексия способов и условий действий; смысловое чтение; преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих эту модель и т.д.) и регулятивными (целеполагание, планирование, прогнозирование и т.д.), обеспечивающими учащимся возможность организации собственной деятельности.

3. Открытая познавательная позиция содержит в своей структуре компоненты коммуникативных универсальных учебных действий (планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов; разрешение конфликтов; и т.д.).

4. Метакогнитивная осведомленность как характеристика представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах, выражающаяся в знании своих индивидуальных интеллектуальных качеств и умении оценивать свои качества на уровнях «хороший – плохой» и «самопринятие», является компонентом личностного универсального учебного действия «самооценка».

Анализ литературы показывает, что механизмы формирования интенционального опыта изучены недостаточно, но можно предположить, что сформированный когнитивный и метакогнитивный виды опыта могут обуславливать предпочтения, убеждения и умонастроения учащихся, являющихся структурными компонентами интенционального опыта.

Проведенный анализ сущности предметного и метапредметного результатов образования «изнутри» с позиции структуры интеллекта указывает на необходимость проектирования адекватных моделей образовательного процесса, однозначно устанавливающих соответствие между структурой результата и способами их формирования.

В Самарской области на протяжении трех лет ведется опытно-экспериментальная работа по апробации одной из таких моделей образовательного процесса – компетентностно-ориентированной.

Компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса – одна из тех моделей, которая предлагает технологию формирования метапредметного опыта учащихся, так как в своей структуре содержит его [4, 85]. Модель трехмерна и предполагает организацию деятельности учащихся в рамках учебной, социальной

и рефлексивной деятельности в отличие от традиционного образовательного процесса, организованного в рамках учебной деятельности. Результатом организации трехмерного образовательного процесса является компетенция как совокупность когнитивного, метакогнитивного и репрезентативного опыта, обеспечивающая способность человека к сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знаниями и ситуацией.

В компетентностно-ориентированной модели единицей образовательного процесса является не урок, а учебная тема. Проектирование учебного процесса в данной модели начинается с формулировки результата обучения в деятельностной форме. Для этого учителю необходимо ответить на вопрос: «Что должен уметь делать учащийся с помощью нового знания?» и сформулировать результат в терминах, характеризующих познавательные универсальные учебные действия: уметь характеризовать, применять, анализировать, сравнивать и т.д. что-либо.

На основании прогнозируемого результата строится сценарий изучения темы, в котором выделяется четыре этапа: осознание структуры изучаемого материала (20%); осознание генезиса способов деятельности (10%); самореализация (40%); рефлексия (30%). (В % указано примерное распределение времени на каждый этап от общего количества времени, отведенного на изучение темы).

Представим сущность каждого этапа организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса и их роли в формировании метапредметных результатов обучения.

На первом этапе организуется учебная деятельность учащихся, целью которой является освоение ими когнитивного опыта на основе усвоения когнитивной схемы изучаемого явления. Для этого педагог с помощью метода проблемного изложения представляет учащимся структуру изучаемого

явления (когнитивную схему). Данная схема выступает в качестве некоего кода знания, который с точки зрения психофизиологии только и может быть усвоен человеком без больших энергетических затрат. Такая схема в сжатой форме содержит большие объемы информации, раскрывающие в основном функциональную сущность изучаемого явления, позволяющую использовать его как инструмент решения большого класса задач. Весь материал, содержащий интересные факты, направленный на расширение общего кругозора, но не несущий деятельностные компоненты, выносится на реферативную работу. Принципиальным является тот факт, что когнитивная схема не дается в готовом виде, а разворачивается на глазах учащихся. Это позволяет им принимать участие в ее формировании, задавать вопросы на понимание, используя все способы (образный, действенный, знаковый) кодирования информации.

На этом же этапе начинается формирование метакогнитивного опыта учащихся при решении ключевых задач, которые являются неотъемлемой частью когнитивной схемы изучаемого явления. Система ключевых задач подбирается таким образом, чтобы при их решении можно было проанализировать механизмы действия представленной структуры знания. Поочередно представляя учащимся ключевые задачи, учитель организует тренинг логических универсальных учебных действий. Для этого он просит учащихся самостоятельно находить способы решения предложенных задач, обосновывая свои шаги с помощью только что рассмотренной когнитивной схемы, создавая тем самым условия для произвольного запоминания и контроля. Эта деятельность осуществляется в форме фронтальной работы, при пошаговом, поэтапном контроле учителя.

На втором этапе продолжается работа по формированию когнитивных структур, обеспечивающих произвольный контроль. Учитель предлагает учащимся набор задач, аналогичных ключевым, плюс зада-

чи, требующие комбинации способов решения нескольких ключевых задач, и просит решить их, обосновав каждый свой шаг с помощью когнитивной схемы, но только в совместной парной деятельности. При этом контроль учителя из пооперационного переходит в контроль за целостным действием. То есть анализируется правильность и эффективность решения задачи в целом.

На третьем этапе самореализации учащиеся включаются в социальную деятельность, целью которой является освоение ими метакогнитивного опыта. Для этого учитель организует коллективную деятельность учащихся, в процессе которой они решают большой объем задач, выстроенных по принципу «от простого к сложному». В процессе такой работы осуществляется тренинг таких метакогнитивных структур, как произвольный интеллектуальный контроль и открытая познавательная позиция. Контроль учителя осуществляется не столько за правильностью решения задачи, сколько за сформированностью указанных метакогнитивных структур (насколько грамотно учащиеся могут построить план деятельности по достижению поставленных целей, смоделировать условие задачи, спроектировать ситуацию взаимодействия, проанализировать причины неудачного решения задачи и т.д.).

Четвертый этап является заключительным в изучении темы и позволяет учащемуся отрефлексировать уровень собственных достижений. Учебный цикл устроен таким образом, что рефлексивную деятельность учащийся выполняет на всех этапах изучения темы. На первом этапе осуществляет рефлексия понимания чужой мысли, оснований использования нового знания. На втором – рефлексия понимания смысла изученного и механизмов его использования в различных ситуациях. На третьем учащиеся рефлексиируют собственную деятельность на основе нового знания. Последний этап завершает рефлексивный цикл, чем вносит вклад в формирование метакогнитивной осведомленности.

Таким образом, компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса, во-первых, выделяет когнитивный и метакогнитивный опыт как объекты педагогической деятельности, а во-вторых, предлагает пути их формирования, что обуславливает формирование ментального пространства и ментальных репрезентаций. То есть рассматриваемая модель образовательного процесса создает среду для достижения предметного и метапредметного результатов образования. В данной модели заложены и механизмы формирования личностных результатов через формирование «моральных инстанций», но рамки статьи не позволяют раскрыть их.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под

ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 148 с.

2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

3. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский и др. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – 90 с.

4. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса / Н.А. Рыбакина // Образование и саморазвитие. – 2010. – С. 62–68.

5. Турбовской, Я.С. Гомеостазные хитрости психики / Я.С. Турбовской // Образование и общество. – 2010. – № 3. – С. 83–87.

6. Фреге, Г. Логика и логическая семантика: сб. тр. / Г. Фреге; пер. с нем. Б.В. Бирюкова; под ред. З.А. Кузичевой: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 512 с.

7. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.

УДК 387.14

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.О. Горшкова

Аннотация

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы при исследовании эффективности системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности. рассмотрена динамика формирования компонентов готовности студентов к исследовательской деятельности по этапам эксперимента.

Ключевые слова: готовность к исследовательской деятельности, инженер, исследовательская деятельность, когнитивный компонент, мотивационный компонент, ориентировочный компонент, технологический компонент, диагностика.

Abstract

The article presents the results of an experimental study aimed at studying the efficiency of the system of preparing future engineers for research. We have examined the dynamics of how the components of such preparedness are formed and developed at various stages of the experiment.

Index terms: preparedness for research activity, engineer, research activity, cognitive component, motivational component, tentative component, technological component, diagnostics.

Экспериментальное исследование было направлено на проверку эффективности разработанной системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности. Общая схема нашего эксперимента предусматривала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольно-оценочный. В целях обеспечения его валидности наряду с экспериментальными группами, в нем участвовали контрольные группы, которые обучались по обычной системе и тестировались в начале и в конце обучения в вузе.

Эксперимент проводился с 2006 по 2011 годы в естественных условиях учебно-воспитательного процесса Сургутского института нефти и газа (СИНГ) – экспериментальные группы и Сургутского государственного университета (СурГУ) – контрольные группы. Заключительный этап эксперимента был направлен на изучение итогового состояния готовности студентов двух вузов к исследовательской деятельности.

Анализируя данные табл. 1 можно проследить динамику формирования готов-

ности студентов к исследовательской деятельности по этапам эксперимента.

Когнитивный компонент. В экспериментальных группах к концу эксперимента у студентов произошли заметные изменения по всем уровням. Доля студентов, имеющих высокий уровень по когнитивному компоненту готовности, увеличилась на 53%. Они прочно освоили все предложенные типы исследовательских задач, решаемых инженерами в своей профессиональной деятельности и требования к результатам их решения. Они хорошо знали разные группы методов исследования и условия их применения, требования к их отбору, к разработке диагностического инструментария, к исследовательским проектам, программам и т.п. Их характеризует высокий теоретический уровень знаний, которые легко актуализируются и отличаются глубиной, научностью, системностью, мобильностью, гибкостью, прочностью.

Студентами основательно усвоены содержание и способы исследовательской деятельности инженера, умело осуществляется выстраивание причинно-следс-

Таблица 1

**Формирование компонентов готовности к исследовательской деятельности
по этапам эксперимента, %**

	2006—2007 учеб. год		2007—2008 учеб. год		2008—2009 учеб. год		2009—2010 учеб. год		2010—2011 учеб. год	
	СИНГ	СурГУ	СИНГ	СурГУ	СИНГ	СурГУ	СИНГ	СурГУ	СИНГ	СурГУ
<i>Мотивационный компонент</i>										
Высокий	0	0	10	0	30	2	40	3	48	4
Средний	5	2	15	6	25	10	28	15	40	20
Низкий	53	38	45	44	33	58	29	62	10	66
Нулевой	42	60	30	50	15	30	4	20	2	10
<i>Когнитивный компонент</i>										
Высокий	1	0	9	2	28	4	41	8	53	12
Средний	4	2	16	10	25	18	32	25	40	30
Низкий	52	36	44	48	30	48	24	50	7	56
Нулевой	43	62	31	40	17	30	3	17	0	2
<i>Ориентировочный компонент</i>										
Высокий	0	0	10	0	29	1	45	2	52	3
Средний	5	2	15	10	27	20	33	30	40	40
Низкий	55	28	45	35	29	39	15	48	7	45
нулевой	40	70	30	55	15	40	5	25	1	12
<i>Технологический компонент</i>										
Высокий	0	0	10	0	28	2	45	3	52	5
Средний	5	2	15	10	25	18	33	25	40	33
Низкий	55	28	45	40	31	50	15	57	7	57
Нулевой	40	70	30	50	16	30	5	15	1	6

твенных зависимостей, самостоятельный поиск знаний, их применение в нестандартной ситуации. Студенты способны к генерированию идей, имеют знания достаточные, чтобы решать исследовательские задачи всех типов. Процесс и результаты их самостоятельного решения исследовательских задач характеризуются оригинальностью.

Доля студентов, имеющих средний уровень когнитивной готовности к исследовательской деятельности, увеличилась на 39%. Эта группа студентов экспериментальных групп имела на выходе достаточно полные и глубокие знания о методах исследования и условиях их применения, о большинстве типов исследовательских задач, решаемых инженером и требованиями к результатам их решения. Их мето-

логические и профессиональные знания отличались системностью, полнотой, прочностью, содержательностью, глубиной, они легко актуализировались в условиях незначительной внешней подсказки. Но это в большей мере относилось к хорошо усвоенным знаниям. Студенты довольно успешно осуществляли поиск аналогичных подходов для решения новых задач, стремились к переносу знаний и умственных действий в новую ситуацию, комбинировали и преобразовывали известные способы исследовательской деятельности. Они способны довольно гибко, доказательно, самостоятельно рассуждать, смело выступали субъектами самостоятельного поиска решений. Однако, они несколько поверхностно усвоили требования к отбору ме-

тодов исследования и диагностических методик, к разработке диагностического инструментария, построению различных шкал.

Низкий уровень сформированности когнитивного компонента готовности к исследовательской деятельности остался у 7% студентов (на входе в эксперимент он составлял 9%, а у 90% студентов этот компонент не был сформирован). Тем не менее, даже эти восемь студентов понимали роль и значение решения исследовательских задач в их профессиональном труде инженера, однако не во всех сферах. Они пока слабо осознают специфику их решения, и роль для саморазвития.

В контрольных группах по когнитивному компоненту у студентов произошли определённые изменения, но количественно они выражены гораздо в меньшей степени: доля студентов, имеющих высокий уровень, увеличилась на 12%, средний — на 29%, низкий — на 46%, т.е. динамика прослеживается. Но характер профессиональных методологических знаний выпускников имеет общий, разрозненный, не системный характер. Части студентов (41%) они позволяют решать исследовательские задачи большинства типов, но более половины студентов (59%) смогут решать только некоторые наиболее простые исследовательские задачи. Они по-прежнему слабо понимают роль и значение их решения в профессиональной деятельности инженера. Связи между теоретическими знаниями и их практическим применением не прочные. Поэтому, несмотря на показанную динамику, можно прогнозировать возникновение у выпускников СурГУ трудностей в ходе решения несложных профессиональных исследовательских задач и выполнения многих исследовательских заданий, программ.

Мотивационный компонент. Анализ количественных данных итогового состояния мотивационного компонента готовности студентов к исследовательской деятельности также выявил более высокие пока-

затели в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными группами.

Мы осознавали, что формирование мотивационного компонента готовности наиболее сложная задача и результаты её решения зависят от многих условий, которые в данном эксперименте контролироваться не могли. Тем не менее, в экспериментальных группах за период реализации авторской системы произошла заметная позитивная динамика мотивационной готовности студентов к исследовательской деятельности. В частности, на входе в эксперимент этот компонент был признан как не сформированный у 98% студентов в обеих выборках. Поэтому одним из важных для нас показателей явилась констатация в экспериментальных группах на завершающем этапе 2% студентов, которых можно было отнести к уровню несформированности компонента. В контрольных группах этот показатель составил 10%.

Качественный анализ результатов показал, что 88% студентов экспериментальных групп стало присуще стабильное повышение интереса к профессиональной исследовательской деятельности, устойчивость положительного отношения к её ценностям и целям, стремление к развитию своих профессиональных способностей и к достижению лучших результатов. Студенты экспериментальных групп, достигшие высокого и среднего уровня мотивационной готовности к исследовательской деятельности, были способны оценивать её промежуточный и конечный результат, осуществлять рефлекссию и саморефлексию (но вышедшие на средний уровень не всегда последовательно). Им присуще стабильное, осознанное и обоснованное стремление к самостоятельности при анализе, оценке хода и результатов исследовательской деятельности. Студентов отличало стабильное волевое поведение, преобладание положительных оценок выбранного направления исследования, эмоциональная насыщенность деятельности. Эта категория студентов активно участвовала в мероприятиях по

обсуждению результатов различных видов исследовательской деятельности будущих инженеров, проявляя инициативу, активность, заинтересованность. Они способны к саморегуляции и осознанному управлению своей исследовательской деятельностью. Студенты гибко и оперативно реагировали на критические замечания и результаты самоанализа, последовательны и настойчивы в достижении цели исследовательской деятельности, компетентно оценивали результаты аналогичной деятельности других студентов, делали это научно обоснованно, объективно, корректно.

Ориентировочный компонент. В процессе анализа результатов сформированности ориентировочного компонента готовности будущих инженеров к исследовательской деятельности, мы отметили высокую динамику его развития в экспериментальных группах, где доля студентов, имеющих высокий уровень ориентировочной готовности к исследовательской деятельности увеличилась на 52%. В контрольных группах студентов с таким уровнем выявлено только 3%.

Качественный анализ показал, что в целом 52% студентов экспериментальных групп правильно ставили исследовательские задачи всех типов; умели самостоятельно планировать их решение даже в сложных случаях, чётко и корректно определяли требования к результатам их решения, определяли состав исследовательских действий, цели, методы и сроки их применения. Они грамотно планировали ход исследования, определяя структуру необходимых для достижения цели исследовательских действий. Студентов характеризовала прочность освоенных ориентировочных основ исследовательских действий и способов решения исследовательских задач. Усвоив их, они достаточно легко составляли полный план решения большинства типов исследовательских задач и успешно их решали. Готовы они и к решению нестандартных задач. Студенты могли хорошо структурировать собранный мате-

риал, делали обоснованные выводы, связывали процесс решения исследовательских задач с будущей профессиональной деятельностью. Особую значимость мы придавали сформированности у них умения всегда или почти всегда правильно выбирать адекватные методы исследования и диагностические методики. Неоспоримым результатом внедрения экспериментальной системы мы считаем способность студентов экспериментальных групп всегда адекватно, критично и корректно оценивать качество исследовательских программ.

Доля студентов СИНГ и СурГУ, имеющих средний уровень готовности по рассматриваемому компоненту, увеличилась на 40%. Готовность студентов, достигших среднего уровня, по многим характеристикам созвучна с предыдущим уровнем. Однако в сложных случаях они ещё испытывали затруднения при самостоятельном планировании решения отдельных типов исследовательских задач, не справлялись с разработкой адекватного плана. Помимо этого в новых ситуациях они испытывали затруднения при оценке исследовательских программ и не редко не выявляли часть имеющихся в них недостатков, не соотносили эти недостатки с аналогичными погрешностями в своей деятельности.

На низком уровне ориентировочной готовности к исследовательской деятельности осталось 7% студентов экспериментальных групп и 45% в контрольных группах. Они могли поставить только некоторые (довольно простые) типы исследовательских задач; при планировании их решения использовали стандартные планы. По своей сути планирование исследований было репродуктивно. При необходимости построить план исследования в ситуациях, когда стандартные планы, алгоритмы, примеры не могли быть применены, они испытывали затруднения и редко справлялись с этим заданием. Во многих случаях они не могли адекватно оценить качество исследовательских программ, совершенно не замечали имеющиеся в них недостатки.

Технологический компонент. Основными показателями готовности по данному компоненту выступали сформированные у студентов умения применять основные методы исследования: наблюдение, опросные методы, эксперимент, статистическая проверка гипотез, функциональный анализ, корреляционный анализ, построение шкал и т.д.

Доля студентов, имеющих на выходе высокий уровень технологической готовности, увеличилась на 52% (в контрольных группах – на 5%). Студенты умели применять в соответствии с имеющимися условиями все основные методы, которые требовались для решения исследовательских задач в инженерной деятельности. Студенты легко осуществляли перенос знаний и умений в новую ситуацию, могли применять в соответствии с имеющимися условиями все основные методы, которые требуются для решения исследовательских задач в инженерной деятельности. Реальное практическое применение тех или иных методов исследования характеризовалось рациональностью, целесообразностью и обоснованностью действий. Потребность во внешней помощи возникала у студентов эпизодично и то в виде консультаций. Эксперты отметили постоянство применения самых разных методов исследования и диагностических методик, поисковой деятельности студентов. Высоко оценено их умение применять названные методы для вариативного и нестандартного решения исследовательских задач, вкладывая в процесс решения свое личностное начало.

Увеличение числа студентов, достигших среднего уровня составило 40% в экспериментальных группах и 33% в контрольных. Студентов со средним уровнем сформированности технологического компонента готовности к исследовательской деятельности отличало умение применять в соответствии с имеющимися условиями часть основных методов исследования: наблюдение, тест, эксперимент и т.д.

На низком уровне в экспериментальных группах осталось 7% студентов, а в контрольных группах – 57%. Они умели применять в соответствии с имеющимися условиями лишь некоторые методы исследования. К тому же у 1% студентов экспериментальных групп и 3% студентов контрольных групп технологический компонент готовности к исследовательской деятельности признан не сформированным. Этот факт может негативно сказаться на их самостоятельной профессиональной деятельности, побуждая избегать решения имеющихся и вновь возникающих исследовательских задач.

Умение самостоятельно применять на практике те или иные методы исследования прекрасно проявилось в ходе выполнения студентами курсовых и выпускных квалификационных работ. Умение обосновать актуальность темы сформировано у 93% студентов СИНГ и у 50% – СурГУ (первое значение будет дано по экспериментальным группам, второе – по контрольным). Умение глубоко и системно провести теоретический анализ источников по проблеме (85% и 60%). Наличие собственных оригинальности идей, решений, рассуждений (95% и 63%) при использовании тех или иных методов исследования. Умение четко и корректно определить компоненты научного аппарата исследования (объект, предмет, цель, задачи, гипотеза): 95% и 35%. Умение изучить, проанализировать и обобщить передовой опыт в русле исследуемой проблемы (90% и 75%). Умение проводить эксперимент, наблюдение, применять различные методы (90% и 45%). Умение выделять положительные и отрицательные стороны предлагаемых проектов, решений, новшеств, результатов своей исследовательской деятельности (75% и 15%). Умение проводить глубокий качественный и количественный анализ результатов исследования. Умение применять методы математической статистики, новые информационные технологии и способы представления информации в обобщаю-

щих таблицах, графиках, схемах и т.д. (90% и 35%). Умение формулировать выводы и согласовывать их с задачами исследования (93% и 50%). Умение выстроить содержание выступления с представлением материалов исследования. Умение отвечать на вопросы и замечания (90% и 43%) и т.п.

Необходимо отметить, что в экспериментальных группах только 10% курсовых (третий и четвёртый курс) и 7% дипломных работ были оценены экспертами ниже, чем на «хорошо». В контрольной группе эти показатели гораздо ниже: 25% курсовых и 20% дипломных работ оценены на удовлетворительно.

Проверка статистически значимых различий между группами в распределении студентов по всем компонентам готовности к исследовательской деятельности осуществлена при помощи критерия χ^2 Пирсона, который показал, что распределения сильно различаются и эти различия статистически значимы, и не случайны.

Можно констатировать, что стабильные и высокие результаты по всем компонентам достигнуты за счёт того, что в образовательной системе инженерного вуза была создана специальная функциональная подсистема, построенная на основе принципов деятельностного подхода к образованию, в которой: определен комплекс значимых для профессиональной инженерной деятельности исследовательских задач и определена ориентировочная основа способа их решения; содержание образования структурировано по предметно-деятельностному принципу и была осуществлена междисциплинарная интеграция; обеспечивалось рациональное сочетание традиционных и активизирующих форм и методов освоения содержания учебной программы, способствующих формированию го-

товности студентов к исследовательской деятельности; технология обучения предусматривала моделирование исследовательской деятельности и использование специальных форм учебной деятельности, обеспечивающих перевод предметных знаний в деятельностные способы решения исследовательских задач; в процессе обучения создавались условия для развития самооценки студентов; содержание учебной и производственной практики было ориентировано на решение студентами разных типов исследовательских задач, а способы организации, преемственность и интеграция всех её видов между собой и с процессом обучения в вузе обеспечили приобретение студентами опыта решения исследовательских задач и одновременно служили средством проверки сформированности у них компонентов готовности к исследовательской деятельности; закрепление опыта исследовательской деятельности осуществлялось в процессе активной самостоятельной работы студентов; комплексная, интегрированная, объединённая общей тематикой научно-исследовательская и учебно-исследовательская работа студентов являлась одновременно формой их обучения исследовательской деятельности, и способом приобретения и закрепления опыта решения профессиональных исследовательских задач, и формой контроля сформированности как отдельных компонентов, так и целостной готовности к осуществлению исследовательской деятельности.

Таким образом, гипотеза о результативности разработанной нами системы формирования готовности будущих инженеров к исследовательской деятельности получила достаточно достоверное эмпирическое подтверждение. ■

УДК 387.14

СПОСОБЫ ОПЕРАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Затонский**Аннотация**

Рассмотрены способы оперативной мотивации студентов, применимые в условиях контрактного обучения и перехода к компетентностному подходу в образовании.

Ключевые слова: мотивация, студент, наглядность.

Abstract

In the article we examine some methods of operational motivation of students, available under the conditions of fee-based education and the transition to competence-based educational technologies.

Index terms: motivation, student, visibility.

О общеизвестно, что учебно-профессиональная мотивация студентов является одним из основных факторов повышения эффективности образовательного процесса [1]. В современных условиях перехода к компетентностному подходу в высшем профессиональном образовании, когда большая часть учебной работы должна выполняться студентом самостоятельно, его заинтересованность в результате обучения приобретает особое значение. Расширение возможностей по несамостоятельному выполнению заданий с использованием сервисов Интернет и специализированных фирм также вынуждает ставить вопрос: что еще можно сделать, чтобы студенту захотелось именно самому и с хорошим качеством овладевать будущей профессией?

Внутренняя мотивация имеет долговременный характер [4], ведет к эффективным изменениям в поведении студентов. Однако условием ее создания является долговременная или оперативная внешняя мотивация, поддерживаемая руководством ВУЗа. В отличие от промышленного предприятия, где существенную роль играют материальные способы стимуляции, в ВУЗе приходится искать другие подходы к решению этой проблемы, так как любые повышения стипендии на фоне общего уровня цен мало способны, например, отвлечь студента от внешнего приработка в ущерб учебной и внеучебной ВУЗовской деятель-

ности. Тем более, если речь идет о негосударственном ВУЗе или ВУЗе, значительная часть студентов которого обучается на контрактной основе. С другой стороны, высокая интеллектуальная и психологическая лабильность обучающейся молодежи повышает возможности именно оперативной мотивации [3], которая создает, формирует, актуализирует потребность студента в сравнительно быстром и обоснованном признании его достижений, а также подчеркивает общественную значимость, важность или интересность процесса получения профессионального образования.

В Березниковском филиале Пермского национального политехнического университета (БФ ПНИПУ) большая часть студентов обучается на контрактной основе. Сравнительная близость крупных образовательных центров (Перми, Екатеринбурга) приводит к тому, что лучшая часть абитуриентов, выпускаемых школами городов Березники и Соликамска, предпочитает получать образование «с отрывом» от родного дома. Значительная часть таких студентов по окончании не возвращается на малую Родину, что ухудшает кадровый потенциал Верхнекамского промышленного региона. Следовательно, актуальной становится проблема подготовки работоспособных инженерных кадров из тех абитуриентов, что есть – в том числе, путем повышения их мотивации к учебе. Перед описанием некоторых средств оперативной мотивации,

проклассифицируем студентов по данным многих лет наблюдения за ними.

1. «Нормальных» студентов, пришедших получить знания, достаточные для работы, и как-то продвинуться в жизни за время обучения довольно мало. Как правило, это студенты дневного отделения. Из «вечерников» процент таких студентов – 1-2 на группу; у дневников – не более половины группы.

2. Часть студентов «покупают диплом в рассрочку», то есть заранее настраиваются сдавать все контрольные мероприятия на «3–», лишь бы не быть отчисленными. Это неприятно, но ведь они имеют на это право: студент, доучившийся кое-как – это доучившийся студент. На эту часть контингента никакие методы повышения мотивации не действуют.

3. Часть студентов приходит не учиться, а пытаться получить контрольные мероприятия «на удачу». Эти совсем не ходят на занятия в течение семестра, а пытаются что-то сдать «в общем потоке» на консультациях и после сессии.

Таким образом, на студентов группы 1 может действовать как «положительная» (похвала), так и «отрицательная» мотивация (критика); на 3-ю группу – только «отрицательная» (например, они начинают шевелиться после предупреждения о скором отчислении).

На кафедре автоматизации технологических процессов БФ ПНИПУ в течение многих лет сложилась система мотивации, включающая оба метода.

К средствам «**положительной**» мотивации относятся.

1. Помещение фотографии студента на доску почета. Этот процесс достаточно формализован, и (что особенно важно) критерии формализованы и общеизвестны:

– в течение 3-х сессий (2-х – для студентов, переведенных на второй курс) получали только оценки «отлично» (на один семестр);

– окончили БФ ПГТУ с выпуском на кафедре АТП и получили диплом с отличием (на один год);

– проявили себя во внеучебной работе по тематике кафедры (в том числе, за активность в научной работе, если в течение года опубликовано 3 и более статей), за усовершенствование лабораторных стендов, отличное выполнение практических курсовых работ (на один семестр)

– за выдающиеся достижения в спорте, искусстве, общественной деятельности (на один семестр)

Доска почета перепечатывается сразу же по окончании каждого семестра, так что выпускники, идущие получать диплом, уже видят себя на ней, а также получают свидетельство о помещении на доску почета вместе с дипломом.

2. Награждение грамотой за лучший внутрисеместровый рейтинг по тем дисциплинам, которые ведут преподаватели нашей кафедры. Это 1-2 грамоты в семестр на каждую группу дневного отделения, выдаются в конце семестра. Учитывается именно рейтинг, то есть работа по «профессиональным» дисциплинам в течение всего семестра, чтобы исключить (например) удачу на экзамене.

3. Награждение грамотой за лучшую выпускную квалификационную работу. Это 2-3 грамоты на группу, решение принимает ГАК. Работа может быть защищена и не на 5, но содержать интересные решения, или высококачественную проработку вопросов, или быть новой (актуальной, полезной) и т.п. То есть это согласованное экспертное мнение как преподавателей кафедры, так и председателя ГАК. Грамота вручается вместе с дипломом.

4. Студентам, принявшим волонтерское участие в мероприятиях кафедры (проведении дня открытых дверей, ежегодной олимпиады и т.п.), мы просто не стесняемся сказать «спасибо» и повесить благодарственный список на стенд кафедры. Кроме того, это участие иногда учитывается в спорных ситуациях в пользу студента.

5. На кафедре разработана целая методика формализации рейтинговой оценки с учетом: текущих контролей, графика выполнения ДЗ / КР, защит ЛР, посещения

и т.п. [2]. Поэтому любой преподаватель кафедры 1) всегда может обосновать свою оценку; 2) никогда не ставит группе рейтинг вида «44444444...4», лишь бы что-то поставить. Далее см. п. 2.

6. При выставлении рейтинга преподаватель может учитывать дополнительные обстоятельства, например, участие в олимпиадах, активность в научно-исследовательской работе студентов (НИРС) или см. п. 4.

7. Высокий рейтинг может быть причиной «автомата» или «полуавтомата» (например, ответить на 1 вопрос из 2-х в билете) на экзамене (зачете). Это озвучивается в начале семестра, чтобы стимулировать получение этого высокого рейтинга.

8. После окончания бакалавриата в БФ часть студентов идет на 1 год в головной ВУЗ, чтобы получить еще и диплом специалиста. Бюджетных мест там 1, максимум 2, и большое значение при принятии решения о форме обучения имеет рекомендация нашей кафедры. А мы принимаем решение не только по «красоте диплома», но и по полезности студента для нашей кафедры в течение обучения. Это общеизвестно, и на некоторых – действует.

Кроме этого, студенты получают другие поощрения, принятые в БФ и в ПНИПУ в целом:

9. За несколько сессий на отлично студент может быть переведен на бюджет (при выполнении ряда условий).

ЭТО

пока еще студенты...

Фамилия И.О.	Группа	Отчислен?
Зиннатулина Е.М.	ИБТ-11д	
Кайгородов А.С.	ИБТ-08д	
Камалов И.И.	ИБТ-08д	
Разживин П.Н.	ИБТ-10д	
Ремеслов Н.М.	ИБТ-11д	
Рожков М.О.	ИБТ-09у	
Шардт Н.В.	ИБТ-08у	
Шашкова Н.А.	ИБТ-11д	
Шишкин А.А.	ИБТ-08у	
Щуплецова К.Н.	ИБТ-11в	
Дзюба О.А.	ЭС-10у	
Захваткин В.А.	ЭС-09у	
Кетова Н.В.	ИБТ-08у	
Клумбис Д.О.	ЭС-09у	
Купаев С.А.	ИБТ-08д	

Фамилия И.О.	Группа	Отчислен?
Кравченко Д.А.	ИБТ-09д	
Кудреватых А.В.	ЭЭ-11в	
Кузнецов Д.Е.	ИБТ-08д	
Кузнецова Н.В.	АТП-11у	
Лукина А.В.	ИБТ-07в	
Лупенко И.С.	ЭЭ-11у-1	
Луцников А.В.	ЭС-09у	
Ляшков Н.В.	ЭС-09у	
Малинин А.Н.	ИБТ-08д	
Малиновский А.А.	АТП-08у	
М...		
Миханов С.А.	ЭС-09у	
Мирцов А.С.	АТП-08в	
Чугайнов А.А.	АТП-11у	
Швецов Э.Ю.	ЭС-10у	
Шестерова А.С.	ЭС-09в	
Штеников М.Н.	ИБТ-10д	
Якимов Д.И.	ИБТ-09у	
Якимов С.М.	ЭС-10у	

№ _____

Фамилия И.О.	Группа	Отчислен?
Климов Г.М.	АТП-06в	
Козицин М.В.	ИБТ-11у	
Кощаров С.А.	ИБТ-08д	

... но, честное слово, если их отношение к учебе не изменится, то это – не надолго.



Доска антипчета создана по решению кафедры, протокол № 26 от 06.04.2012
Точность прошлого прогноза составила 38%

Рис. 1. Доска «антипчета»

10. Деканат награждает по итогам сессии лучших студентов грамотами.

11. Студенты, принявшие участие в ежегодной студенческой научной конференции, получают как грамоты БФ, так и грамоты и/или подарки представителей предприятий (на усмотрение последних).

12. Студенты-бюджетники, отличившиеся в учебе и/или НИРС, награждаются повышенными или именными стипендиями ПНИПУ.

Пожалуй, единственной формой «отрицательной» мотивации (кроме бесед / выговоров на занятиях и консультациях) является «доска антипчета» (см. рис. 1), на которой в середине семестра размещаются списки нерадивых студентов. Решение принимается согласованно преподавателями кафедры, в основном, по результатам рейтинга, иногда – по общему впечатлению от работы студента в семестре. Студенты делятся на три группы: получившие 3 и более «направления» от преподавателей, 2 и 1 «направления». По окончании семестра в вывешенных списках актуализируется состояния студента – отчислен он или нет. Вероятность прогноза отчисления, увы, приближается к 40%. Доска «антипчета» вызывает значительно больший интерес студентов, чем «доска почета» – они активно обсуждают ее, фотографируют списки на «мобильники», а главное (для чего она и создавалась) – оказавшись в списке, начинают предпринимать усилия, чтобы удержаться в ВУЗе.

Разумеется, практикуются также обычные формы доведения до студентов разной информации:

1. Выходы в группу куратора или заведующего кафедрой (по мере необходимости).

2. Выходы в группу заведующего кафедрой в начале семестра, чтобы «проговорить» особенности обучения именно в этом семестре; обозначить предметы, по которым обычно возникает наибольшее количество проблем; ориентиры и перспективы; наиболее существенные мероприятия и т.п.

3. Общие собрания студентов дневной формы в начале учебного года, где после

оглашения общей информации представляется возможность пообщаться между группами, а также с бывшими выпускниками.

4. Информирование студентов (1-го «вида») примерно о том же самом на семинарах студенческой научно-исследовательской лаборатории информационных технологий, которые проходят раз в месяц.

5. Размещение информации в группе кафедры «ВКонтакте», которая пока что является заменой официального сайта кафедры; в том числе, сведений о неуспевающих студентах; вопросов к экзаменам; информации о продвижении ВКР; консультаций в форуме и т.п.

6. Размещение оперативной информации на стенде кафедры (как о событиях или благодарностях, так и о консультациях, графике учебного процесса, вопросах к госэкзамену, требованиях к оформлению и т.п.).

7. Размещение методической информации, вопросов к экзаменам и т.п. на файловом сервере кафедры, доступном только из внутренней сети (в т.ч. из компьютерных классов кафедры).

Описанные способы мотивации студентов, вкупе с общепедагогическими подходами воздействия, приводят к тому, что почти все желающие работать по специальности выпускники успешно находят работу, а главное, удерживаются на ней впоследствии.

Литература

1. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

2. Варламова, С.А. Разработка модуля информационной системы расчета рейтинговой оценки знаний студентов / С.А. Варламова, Е.В. Герасисмова // Молодежная наука Верхнекамья: материалы докл. шестой регион. конф., 22 апр. 2009. – Березники: БФ ПГТУ, 2009.

3. Прошкин, Б.Г. Совокупность средств оперативной мотивации персонала / Б.Г. Прошкин, И.П. Поварич // Управление персоналом. – 2009. – № 15.

4. Ребрин, Ю.И. Управление качеством: мотивация / Ю.И. Ребрин. – Таганрог: ТРТУ, 2004. – 264 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 378.12

ИМИДЖ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

А.А.Тараканова

Аннотация

В статье анализируются результаты исследования реально существующего мнения студентов о преподавателях высшей школы (за какие качества учащиеся относят педагогов к числу любимых и нелюбимых, лекции каких преподавателей посещают с удовольствием и чьи избегают и т.п.), какие качества считают важными и необходимыми для педагога, также изучаются представления студентов об «эталоне» педагога.

Ключевые слова: имидж, педагог высшей школы, восприятие студентов.

Abstract

This article analyzes the results of the study looking at actual opinions students hold on their professors. Among the variables considered are which qualities students like or dislike in their professors, whose lectures they attend with pleasure, and whose they shirk, which qualities they consider important and necessary for an educator. Also examined are students' views of «a model teacher».

Index terms: image, higher school professor, student perception.

Понятие «имидж» довольно часто используется в политологии, психологии, социологии и многих других гуманитарных науках. В то же время до сих пор не существует единого комплексного научного определения этого понятия.

Так, В.М. Шепель трактует его, прежде всего, как внешний образ, «визуальную привлекательность личности» [8]. Другие специалисты говорят о психологической составляющей имиджа: Г.Г. Почепцов называет его «обращенным во вне Я человека, публичным Я» [6], а В.В. Шпалинский определяет его как «символическое преломление моего Я в сознании окружающих» [9]. Есть и такие авторы, которые в своих определениях понятия выявляют социальный компонент имиджа, называя его «мнением рационального или эмоционального характера об объекте, возникшим в психике – в сфере сознания и/или в сфере подсознания группы людей» [5] или трактуя как «образ

субъекта, создаваемый в интересующем взаимодействии» (Деркач А.А.) [3].

Так или иначе, общественный интерес к природе имиджа усиливается и распространяется на все сферы жизни, уже не ограничиваясь пределами коммерческой среды и политической сферы, как это было в России еще десять лет назад. Специалисты разных сфер неожиданно для себя столкнулись с необходимостью уметь подавать себя, и сегодня наше общество нуждается в объективных знаниях, в раскрытии природы имиджа.

Ощутимую роль имидж начинает играть и в образовательной среде. В сентябре 2003 года Россия подписала международную Болонскую декларацию, что послужило началом существенных изменений в отечественной системе образования. Процесс конвергенции с системами образования стран Европы масштабный и касается не только учебных планов, системы аттестации сту-

дентов, контроля качества образования и иных внутренних механизмов обеспечения учебной деятельности. В Лондонском коммюнике 2007 года в числе прочих вопросов говорится о необходимости переформирования систем ценностей [1]. Очевидно, что происходящие изменения влекут за собой не просто трансформацию системы образования, но и задают принципиально иной вектор ценностной ориентации массового сознания и формируют совершенно новую вузовскую среду, диктуют необходимость смены стратегий поведения и одновременно сохранения внутренней стабильности отечественной системы образования. Резюмируя, можно сказать, что заданные мировые тенденции развития дают возможность педагогам вузов полнее реализовать свой личностный и профессиональный потенциал, и одновременно ведут к ужесточению конкуренции.

В этой связи важно выявить, что способствует признанию и профессиональным успехам одних педагогов и препятствует для других. До сих пор вопросы формирования, восприятия и корректировки имиджа именно педагога высшей школы не нашли необходимого содержательного отражения ни в психологии личности, ни в маркетинге, ни в педагогике. На фоне многочисленных исследований личности педагога, регулярно проводимых профессиональных конкурсов и даже тренингов для педагогов, ощущается заметное отставание развития научного знания в области имиджа педагога высшей школы. Исследования по данной теме скудны и носят локальный характер. Между тем личность вузовского педагога многомерна: он и преподаватель, и воспитатель, методист и ученый – исследователь.

Одним из этапов целенаправленного исследования имиджа педагога высшей школы, а также факторов и барьеров, которые влияют на его формирование стал проведенный в феврале – апреле 2011 года анкетный опрос 403 респондентов, из числа студентов II, III, IV курсов психологического,

юридического, экономического и факультета менеджмента и маркетинга Института экономики управления и права (г.Казань). Целью анкетного опроса было получение реально существующего мнения студентов о преподавателях (кого и за какие качества относят к числу любимых и нелюбимых, чьи лекции посещают с удовольствием и чьи избегают и т.п.), их представлений об «эталоне» педагога.

В данной статье представлен анализ полученных результатов и сделанные в этой связи выводы. Исследование позволило говорить о наличии определенных тенденций изменения представлений об образе преподавателя у студентов в процессе учебной деятельности. В частности, выявленная динамика показывает, что учащиеся старших курсов более требовательны к своим педагогам. Вероятно, это связано с накоплением опыта учебной деятельности, изменением уровня самоактуализации и профессиональной самоидентификации студентов на разных этапах обучения.

Однако стоит оговориться, что это лишь субъективное восприятие преподавателя студентами, которое может не совпадать с мнением самих вузовских педагогов. Прежде всего, опрос позволил студентам выделить преподавателей, которые пользуются у них признанием (имеют высокий рейтинг) и тех, к кому они не лояльны (имеют низкий рейтинг).

Интересен тот факт, что некоторые педагоги были оценены одновременно и как обладатели высокого рейтинга (ВР) и как низкого рейтинга (НР). Причем, в большинстве случаев при такой «двойкой» оценке педагога преобладали положительные отзывы. При анализе ответов на блок вопросов, где студентам было предложено поразмышлять над вопросом «Кого из преподавателей института Вы считаете отличными специалистами в своей научной области?» была выявлена следующая закономерность: список «специалистов» почти полностью соответствует первой десятке преподавателей с «высоким рейтин-

гом» (выявленной по результатам ответов на первый вопрос).

Также стоит отметить, что прослеживается корреляция ответов о любимом и нелюбимом предметах высокому или низкому рейтингу преподавателей. То есть если преподаватель имеет высокий рейтинг, то и предмет, который он ведет, по итогам ответов студентов признается интересным, и, соответственно, наоборот.

Обозначенные выводы дают основание предположить, что, отдавая симпатии тем или иным педагогам, студенты исходят из более широкого спектра критериев, чем объективный/предвзятый, умеет заинтересовать/не умеет. Поэтому один из блоков исследования посвящен непосредственно оценке по этим показателям. Студентам было предложено кратко описать качества идеального на их взгляд преподавателя и ответить: «Наличие каких из качеств в преподавателе Вы считаете наиболее значимыми?». Ответы студентов подтвердили, что у каждого студента сформирован свой образ «идеального» педагога. Причем можно предположить, что факультет обучения не оказал влияния на ответы студентов, поэтому данные исследования анализируются в процентах от общего числа опрошенных.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что первостепенное значение (67%) для студентов имеет наличие у преподавателя «гуманных качеств» – чувства справедливости, тактичности, умения войти в положение студента и найти индивидуальный подход к разным студентам (табл. 1).

На втором месте (38%) умение преподавателя преподнести материал, увлечь, заинтересовать, из чего можно заключить, что именно багаж знаний, профессионализм и квалифицированность, эрудированность преподавателя оказывают существенное влияние на формирование высокого уровня его имиджа у студентов. Пункт №3 можно обозначить кратко – эмпатия к студентам (28%). Поровну (по 16%) распределились голоса за внешнее обаяние, чувство юмора и хорошие ораторские навыки (четкая дикция, темп и культура речи и т.п.), интеллигентность. 10% опрошенных студентов выделили «умение педагога ориентировать студентов применять полученные знания на практике». И, последнее, (хотя этот параметр назвали лишь 2% студентов): пунктуальность. Сам факт его отдельного обозначения, во-первых, говорит о том, что не всегда преподаватели приходят вовремя

Таблица 1

**Качества, которыми, по мнению студентов, должен обладать
идеальный преподаватель высшей школы**

№	Качества	%
1	Справедливость, объективность, человечность, умение войти в положение студента	67
2	Умение заинтересовывать, объяснять	38
3	Эмпатия, понимание, лояльное, но справедливое отношение к студентам	28
4	Опрятный внешний вид	16
5	Чувство юмора	16
6	Хорошие ораторские навыки (четкая дикция, темп и культура речи и т.п.),	16
7	Интеллигентность	16
8	Умение педагога ориентировать студентов применять полученные знания на практике	10
9	Пунктуальность	2

к началу занятий, а, во-вторых, о том, что даже студентам (которые сами не отличаются пунктуальностью) важно иметь в лице педагога пример ответственного за свое дело человека.

Сопоставляя ответы на вопрос № 3 (где предлагалось по пятибалльной шкале оценить профессиональные и личные качества педагогов с высоким и низким рейтингом одобрения) и № 12 (в котором студентам нужно было описать качества, необходимые, по их мнению, идеальному преподавателю), можно заключить, что наибольшим одобрением студентов пользуются именно те преподаватели, которые в большей степени обладают чертами «идеального». Те качества, которые учащиеся наиболее часто указывали в пункте № 12, получали и самые высокие оценки в пункте № 3.

Что касается внешней привлекательности, которую часто считают основой формирования положительного имиджа личности, то ответы студентов во многом заставляют если не пересмотреть такое понимание явления, то поразмышлять об истинных факторах и барьерах становления имиджа именно педагога высшей школы. Анализ ответов на вопрос «Чей внешний облик на Ваш взгляд не вполне соответствует имиджу преподавателя вуза?» показал, что этот параметр не оказывает существенного влияния на восприятие педагогов студентами. В числе первых десяти педагогов данного списка на экономическом факультете упоминается фамилия лишь одного преподавателя из первой десятки «Имеющих низкий рейтинг». На психологическом, юридическом и факультете менеджмента и маркетинга в этот список были включены как педагоги с «низким рейтингом одобрения», так и преподаватели из числа имеющих «высокий рейтинг» и признанных студентами объективными.

В этой связи хочется сопоставить полученные данные с небольшим портретным очерком о выдающемся педагоге своего времени, профессоре Льве Ландау, основанном на воспоминаниях его учеников и

близких. Он не был красив в классическом понимании внешней привлекательности, однако обладал редким обаянием. Не меньшее значение, чем его научное наследие, имеет разработанная великим физиком теория – как надо жить, его формула счастья. Лев Давидович Ландау занимался не только обучением, но и воспитанием своих учеников. «Его возмущало безразличное отношение молодых людей к своей судьбе, неумение разобраться в обстоятельствах, отсутствие стремления к счастью. При его энергии и силе внушения Ландау умел растормозить человека, заставить его отбросить лень. Он пробуждал желание жить и работать» [7].

Студенты вспоминали, как на первой же лекции он – молодой преподаватель – заявил: «Меня зовут Дау, я ненавижу, когда меня зовут Львом Давидовичем». Как видно, выдающийся ученый пренебрегал формальностями и не придавал значения должностям и титулам. Однако он стал одним из самых уважаемых преподавателей. После лекций его неизменно осаждала целая толпа студентов, он часто подолгу беседовал с ними, отвечал на вопросы. Также Ландау с учениками совместно готовили статьи. И это было трудным испытанием для студентов: гений-ученый не делал никаких скидок на неопытность. Доводя работу до совершенства, он заставлял по нескольку раз переписывать введение, сокращать промежуточные выкладки, а затем и перерабатывать заключение.

Он обладал развитым чувством юмора. Многие его считали чудачком, особенно за страсть все классифицировать. Однажды, желая повеселить студентов, он заявил: «Науки бывают естественные, неестественные и противоестественные» [2]. О нем вспоминают как об энергичной личности, без намека на замкнутость и академическую отрешённость от мира. Л.Ландау со всеми держался просто и говорил прямо. Его авторитет базировался на безупречных знаниях и исключительных трудах, а не на напускной важности.

Один из его бывших учеников, член-корреспондент Академии наук И.С. Шапиро на всю жизнь запомнил свой первый телефонный разговор с ним: «Л.Д. был исключительно доступен для контактов. Создавалось впечатление, что он никогда не был занят. Когда я в первый раз позвонил ему, то ожидал стандартного ответа: «Ох-ох, эта неделя у меня очень загружена, попробуйте позвонить после 15-го». Вместо этого я услышал: «А, очень хорошо. Вы сейчас могли бы приехать? Где вы находитесь?»» [7]. И, несмотря на свойственную ему категоричность суждений, высказываемых в резкой, подчас бестактной форме, ученики и коллеги спешили к нему за советом и всегда получали его.

Как видно из этих высказываний, студенты и близкие ценили в профессоре Ландау его высокий профессионализм, трудолюбие, открытость к конструктивному диалогу и способность найти подход к любому студенту, чувство юмора, оптимизм — те же качества, что называли и студенты в анализируемом исследовании.

Таким образом, исследование показало, что, составляя свой образ педагога, студенты акцентируют внимание не только на его внешних данных (что берут за основу формирования имиджа специалисты в области имиджологии), но и на уникальных индивидуальных характеристиках, а наибольшее значение придают профессиональным и личностным качествам.

Резюмируя сказанное выше, можно заключить, что в основе образа преподава-

теля, складывающегося у студентов, лежит стиль педагогического общения с учащимися, который, в свою очередь, формируется непосредственно под влиянием личных и профессионально важных качеств преподавателя.

Литература

1. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» (18 мая 2007 года) Conference of European Higher Education Ministers (London, 17–18 May 2007).
2. Бессараб, М.Я. Так говорил Ландау / М.Я. Бессараб. — М.: Физматлит, 2003. — 128 с.
3. Деркач, А.А. Социально-психологическая концепция имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия / А.А. Деркач. — М., 2003. — 698 с.
4. Горчакова, В.Г. Имидж профессионала: недоступное доступно / В.Г. Горчакова // Управление развитием персонала. — 2007. — № 2.
5. Панасюк, А.Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создать свой имидж / А.Ю. Панасюк. — М.: Дело, 2001. — 204 с.
6. Почепцов, Г.Г. Профессия: Имиджмейкер / Г.Г. Почепцов. — СПб.: Алтейя, 2001 — 256 с.
7. Фейнберг, Е.Л. Ландау и другие. Эпоха и личность, Физики, Очерки и воспоминания / Е.Л. Фейнберг. — М.: Наука, 1999. — 416 с.
8. Шепель, В.М. Имиджология. Как нравиться людям / В.М. Шепель. — М.: Народное образование, 2002. — 622 с.
9. Шпалинский, В.В. Психология менеджмента: учеб. пособие / В.В. Шпалинский. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 187 с.

УДК 37.013.43≈378.17

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР АКТУАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

А.Г. Маджуга, Э.Н. Ильясова, С.Н. Сладков

Аннотация

В данной статье рассмотрены сущностные характеристики здоровьесозидающего потенциала личности, представлена его векторная модель и раскрыты условия функционирования эмоционально-атрибутивного вектора здоровьесозидающего потенциала личности. Особое внимание авторы уделяют обоснованию взаимосвязи между здоровьесозидающим потенциалом личности и её эмоциональной культурой. В контексте своего исследования они определяют структуру эмоциональной культуры личности и описывают систему показателей, характеризующих уровень её сформированности у человека.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесозидающий потенциал, валеологическая установка, метакогнитивные способности, аффективная самоатрибуция, векторная модель здоровьесозидающего потенциала личности, эмоциональная культура.

Abstract

The article considers intrinsic characteristics of health-building potential of a person, presenting its vector model. We also look at the conditions required for the emotionally-attributive vector of health-building potential. A special attention is paid to the interrelation between health-building potential and the person's emotional culture, defining the structure of emotional culture of a person and describing the system of the indicators characterizing its individual level.

Index terms: health, health building potential, valeological value, metacognitive abilities, affective self-attribution, vector model of personal health building potential, emotional culture.

Современные социально-экономические условия порождают нарастание стрессового давления (как биологического, так и социального характера) на человека. Субъективно это давление и связанная с ним фрустрация важнейших телесных, психических и экзистенциальных потребностей переживается как определенное негативное психоэмоциональное состояние, переходящее от конкретных эмоций к устойчивому настроению вплоть до эмоционального выгорания и связанной с этим депрессии. При этом современная западная культура не предлагает человеку иных способов работы с собственными эмоциональными состояниями, кроме сдерживания поведенческих проявлений и подавления самих субъективных переживаний, если они нежелательны для человека или социума [6]. Все это приводит к нарастанию негативных внутриспсихических факторов, сказывающихся как на телесном, так и на психологическом здоровье человека.

Напротив, человек, способный к стабильному качественному профессиональному росту, достигающий оптимальных результатов деятельности без ущерба для своего здоровья, является более адаптированным к современным условиям. Такая личность не только обладает значительными личными ресурсами, но умеет их экономно расходовать и наращивать собственный *здоровьесозидающий потенциал*, то есть создавать условия для поддержания и укрепления собственного здоровья. Ресурсы личности в той или иной форме отражаются в определенных стратегиях и уровнях активности, в то время как потенциал накапливается, развивается нередко в скрытой от наблюдения форме и только после этого обнаруживается в актуальной ситуации. Потенциал существует именно как скрытая возможность, актуализирующаяся только при определенных обстоятельствах, условиях (Н.А. Коваль, Р.П. Мильруд, К.В. Петров и др.). Соответственно, здоро-

вьесозидающий (или *здоровьесозидающий*) потенциал оптимально проявляется в среде, направленной на созидание здоровья во всех своих аспектах – информационно-идеологическом, социально-поведенческом, пространственно-экологическом. Актуализация этого потенциала проявляется в феномене наличного *здоровья человека*.

Здоровьем мы называем такое состояние человека как целостного био-психосоцио-духовного существа, которое обеспечивает гармоничное сосуществование с предметной, биологической и социальной средой, осмысленность бытия и возрастание возможностей осознанной и ответственной самореализации в мире. Это состояние детерминировано степенью усилий человека в наращивании своих жизненных сил и обеспечивает формирование устойчивых моделей здоровьесозидающего поведения и деятельности, направленной на гармонизацию отношений человека с самим собой и миром.

На этой основе *здоровьесозидающий потенциал* мы определяем, как динамическую систему представлений о предпочитаемой модели (идеальном образе) физического и психического здоровья и о собственном ресурсном обеспечении, а также средствах и способах его наращивания. Эта модель определяет биологические и социально обусловленные возможности человеческого существа, границы которых определяются только в процессе их превосхождения. Следовательно, здоровьесозидающий потенциал – это соприродная человеку возможность развития и усиления способностей в ходе творчества, направленного на внешний мир и самого себя. Раскрытие внутренних механизмов наращивания здоровьесозидающего потенциала личности, понимание детерминант этого процесса позволит выйти на новый уровень управления ресурсами здоровья вообще.

Следует отметить, что, несмотря на значительную востребованность специальных технологий по управлению состоянием здоровья, процессами сохранения и нара-

щивания потенциала здоровьесозидания, эта проблема недостаточно представлена в психолого-педагогической литературе. При всех видимых перспективах изучения возможностей наращивания здоровьесозидающего потенциала личности в отечественной психолого-педагогической литературе сравнительно немного исследований, посвященных этой проблеме.

В то же время в зарубежной психологии существуют разноплановые концептуальные подходы к пониманию причин отношения человека к своему здоровью и здоровьесозидающему поведению.

Анализ существующих теорий и концепций, отражающих активность личности в отношении своего здоровья, таких как: модель убежденности (Hochbaum, Rosentock, 1960), теория защитной мотивации (R. Rogers, 1997), теория обоснованного действия (Ajzen, Fishbein, 1975), модель здравого смысла и саморегуляции (Leventhal, Brissette, 2003), концептуальная модель самоменеджмента (D'Zurilla, 1996; Whitlock, 2002; Hill-Briggs, 2003; Glasgow, 2006), когнитивно-социальная процессуальная модель здоровья (C-SHIP), разработанная Miller, Shoda и Hurley (1996), социально-экологическая теория (Glanz et al., 2002; Stokols, 2000), позволил нам выделить основные категории, характеризующие здоровьесозидающий потенциал личности [7; 8]. К этим категориям относятся: *валеологическая установка, метакогнитивные способности и аффективная самооатрибуция*.

Каждая из категорий динамична и имеет направление в своем развитии, то есть является *вектором* в наращивании здоровьесозидающего потенциала личности. Рассмотрев взаимодействие данных категорий, мы получили трехмерную модель или *векторную модель здоровьесозидающего потенциала личности* [5]. Категория «*вектор*» рассматривается нами как элемент психологического пространства личности, обладающий направлением и дихотомическими проявлениями. Вектор

может быть свободным (эквивалентным) и фиксированным с другим вектором. Так, например, аффективная атрибуция и метакогнитивные способности — это связанные или фиксированные векторы. Возможность движения по вектору задаёт как ограничения, так и преимущества в развитии здоровьесозидающего потенциала. Необратимость процесса развития и удержания потенциала возникает при прохождении нулевой точки к отрицательному полюсу дихотомии вектора и определенной степени удаленности от неё. Движение по векторной модели определяет *психологическое пространство* личности. Психологическое пространство личности мы понимаем как субъективно значимый фрагмент бытия, отражающий самосознание индивида и субъективную картину мира, и определяющий социальную активность.

На рис. 1 представлена векторная модель здоровьесозидающего потенциала личности в графическом отображении.

Итак, наряду с другими, аффективно-атрибутивный вектор играет важнейшую роль в развитии и наращивании здоровьесозидающего потенциала. Остановимся подробнее именно на этом векторе, высказав утверждение, что уровень развития здо-

ровьесозидающего потенциала находится в соответствии с эмоциональной культурой личности. Как известно, А.Н. Леонтьев подразделял мотивы поведения на «только знаемые» и реально действующие. Именно эмоциональный компонент обеспечивает переход первого типа мотива во второй и целостность оценки субъектом наличной и перспективной ситуации и соответствующую реакцию. При этом сами эмоции нуждаются в контроле и корректировке со стороны субъекта, таким образом, что это не нарушает, но укрепляет целостность здоровья человека. Именно это призвано обеспечить подлинная эмоциональная культура, которая в нашей векторной модели предстаёт не в качестве структурного компонента, но в качестве условия функционирования эмоционально-атрибутивного вектора.

Общеизвестна сентенция о том, что болезнь легче предупредить, чем лечить. Поэтому, прежде чем лечить болезни, надо учить человека наращивать потенциал здоровья, руководствуясь законами жизни, ибо природа закладывает в человеческий организм весь комплекс защитных и целительных сил, способных поддерживать его здоровым. Наряду с этим, человеку



Рис. 1. Векторная модель здоровьесозидающего потенциала личности

необходимо уметь активно использовать здоровьесозидающий потенциал факторов окружающей среды – прежде всего среды природной, содержащей все необходимые «камертоны» для настройки организма, психики и духовно-экзистенциального бытия человека. К внутриспсихическому ресурсу развития здоровьесозидающего потенциала мы относим, в частности, *эмоциональную культуру личности*.

Существуют различные попытки определения эмоциональной культуры, которые можно вслед за Л.В. Колтыревой свести к двум группам: эмоциональная культура рассматривается с позиций личностного подхода – как свойство личности (О.М. Кулеба, Н.А. Рачковская, Г.А. Ястребова и др.), а в рамках деятельностного подхода – как готовность педагога или учащегося к распознаванию эмоций и управлению эмоциональными состояниями в образовательной деятельности (М.Б. Коробицына, М.И. Крехтунов и др.). На наш взгляд, эти подходы являются не конкурирующими, но взаимодополняющими, поскольку достаточно полно описывают проявления эмоциональной культуры в двух взаимодополняющих аспектах.

В аспекте *личностно-субъектного* эмоциональная культура будет представлена характеристиками качеств человека как субъекта и личности. В аспекте *взаимодействия с предметным и социальным мирами* эмоциональная культура будет представлена как определенные характеристики деятельности и общения данного человека. Следовательно, под *эмоциональной культурой* мы будем понимать способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, ценностной дифференциации эмоциональных состояний и на этой основе эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении.

Исходя из такого понимания, *структура эмоциональной культуры* должна включать в себя четыре компонента – *когнитивный* (эмоциональная компетентность, основой которой является эмоциональный интел-

лект), *аксиологический* (активная позиция субъекта по отношению к эмоциям), *мотивационно-смысловой* (учёт эмоционального состояния как собственного, так и окружающих в качестве регулятора поведения и социального взаимодействия субъекта) и *конативный* (поведение, направленное на регуляцию собственных эмоциональных состояний и помощь в этом окружающим, владение соответствующими приемами на уровне навыка).

В развитие этой структуры можно предложить систему *показателей сформированности эмоциональной культуры*: 1) когнитивная дифференцированность эмоциональной сферы; 2) развитый эмоциональный интеллект; 3) признание ценности эмоциональных переживаний; 4) общий позитивный эмоциональный фон (настроение) при достаточной гибкости эмоциональных реакций; 5) преобладание позитивных копинг-стратегий и минимизация или отсутствие деструктивных и ограничивающих психологических защит; 6) стрессоустойчивость и фрустрационная толерантность; 7) минимизация интрапсихических защитных механизмов; 8) развитая эмпатия, а также способность «отстраиваться» от эмоциональных переживаний окружающих; 9) разнообразие средств эмоциональной саморегуляции и воздействия на эмоции окружающих; 10) целенаправленное использование эмоций в деятельности (в том числе профессиональной) и в общении.

Наглядно структура эмоциональной культуры представлена на рис. 2.

Первые два показателя относятся к когнитивному компоненту эмоциональной культуры; третий и четвертый – к аксиологическому; следующие три – к мотивационно-смысловому, а последние три показателя характеризуют конативный компонент эмоциональной культуры личности. Если установить три уровня развития каждого из этих маркеров, то можно получить *индивидуальный профиль* развития эмоциональной культуры.



Рис. 2. Структурная модель эмоциональной культуры

Развитие указанных компонентов обеспечивает человеку успешную социализацию и саморегуляцию как предметной, так и социальной деятельности, редукцию внутрипсихических и межличностных конфликтов, целенаправленное использование эмоциональной сферы в профессиональной деятельности. Все это сказывается на общем уровне удовлетворенности, который, в свою очередь, тесно связан с показателями здоровья, как показывают исследования по психосоматическим заболеваниям.

Это не означает, впрочем, превалирования исключительно позитивных эмоциональных переживаний. Со времён исследований Г.Селье и его последователей известно здравосозидающее воздействие умеренных стрессов, которые нередко сопровождаются именно негативными эмоциями. Как показал Б.И. Додонов, отрицательные эмоции в определенном их сочетании с положительными должны быть не вредны, а полезны организму, то есть для человека важно не сохранение исключительно по-

ложительных эмоциональных состояний, а их динамизм в рамках оптимальной для данного индивида интенсивности; вреден избыток как отрицательных, так и положительных эмоциональных переживаний [2]. Е.П. Ильин также утверждает, что эмоции участвуют в поддержании гомеостаза и могут оказывать на здоровье человека как благотворное, так и разрушительное воздействие – все зависит не только от знака, но и от интенсивности эмоции [3]. Имеются также данные о позитивном влиянии положительных эмоций на соматическое здоровье [1; 2; 4].

В форме вектора здоровьесозидающего потенциала эмоциональная культура может характеризоваться как наращиванием, удержанием существующего уровня, так и деформацией, разрушением. Если деформация возможна, например, в результате воздействия различных психопрактик, применяемых деструктивными культурами или неспециалистами, то разрушение происходит исключительно в случае дистрессо-

вого распада самих основ эмоциональной культуры, когда человек оказывается не в состоянии справиться с психотравмирующим фактором, в результате чего происходит деформация его базовых экзистенциальных установок. Однако такое развитие событий возможно только на низком или среднем уровне эмоциональной культуры. В случае достаточной степени развитости, характеризующейся высоким уровнем осведомленности об эмоциональных механизмах, сформированной рефлексией, богатым арсеналом приёмов саморегуляции и эмоциональной экспрессии в общении и деятельности, выработанными навыками их применения, такое развитие событий весьма маловероятно. Это означает, что эмоциональная культура может составить здоровую конкуренцию психологическим защитным механизмам, которые предполагают, низкую степень сознательности субъекта и нередко приводят к социальной дезадаптации и психологическому дисбалансу. Таким образом, невротизированная психика ни в коем случае не может быть названа здоровой, как и человек, который в оценке реальности и своих действиях в ней исходит из подобных защитных представлений. Напротив, эмоциональная культура личности выступает как «защитный буфер», предотвращая выход эмоциональной сферы из-под контроля субъекта и являясь средством психопрофилактики деструктивной функции психологических защит.

Эмоциональная культура, таким образом, является интегральным фактором, определяющим эмоциональное благополучие человека, включая как методы распознания и оценки, так и методы регуляции эмоциональных состояний – как собственных, так и партнёров по общению. В свою

очередь, эмоциональное благополучие выступает одним из важнейших показателей и одновременно условий психологического и телесного здоровья человека. Поэтому эмоциональная культура является столь важным фактором здоровьесозидающего потенциала личности. Как отмечалось выше, эмоциональная атрибуция выступает связанным вектором, находящимся в прямой связи с когнитивными аспектами здоровьесозидания. Следовательно, формирование эмоциональной культуры личности выступает в качестве одной из важнейших задач обеспечения функционирования здоровьесозидающего потенциала человека.

Литература

1. *Аргайл, М.* Психология счастья: пер. с англ. / М. Аргайл. – М., 1990.
2. *Додонов, Б.И.* Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М., 1978.
3. *Ильин, Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб., 2001.
4. *Лукиянов, В.С.* Эмоции и здоровье / В.С. Лукиянов. – М., 1966.
5. *Маджуга, А.Г.* Здоровьесозидающий потенциал личности как феноменологическая категория / А.Г. Маджуга // Совр. проблемы психологии развития и образования человека: материалы Всерос. конф. с междунар. участием. – СПб., 2010. – Т. 1. – С. 53-56.
6. *Холмогорова, А.В.* Культура, эмоции и психическое здоровье / А.В. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61–74.
7. *Ajzen, I.* (1991). The theory of planned behavior / I. Ajzen. – *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
8. *Leventhal, H., Brissette, I. & Leventhal, E.* (2003). The common-sense model of self-regulation of health and illness. In L.D. Cameron & H. Leventhal (Eds), *The Self-regulation of Health and Illness Behavior* (pp. 42-65). London: Routledge.

УДК 378:796

КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ФАКТОР КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Д.И. Сурнин, В.В. Амплеева

Аннотация

В статье рассматривается проблема речевой культуры специалиста физической культуры и спорта как основа профессионально-педагогического общения. Рассмотрены компоненты культуры речи, а также отражены результаты исследования стиля общения студентов вуза, влияющего на успешность коммуникативной деятельности будущих специалистов данной сферы.

Ключевые слова: культура речи, профессиональная речь, стиль общения, специалист физической культуры и спорта.

Abstract

In this article we look at the issue of speech culture of teachers of physical education and sport as a basis for professional and pedagogical communication. Also considered are the components of speech culture, and the results of a study in students' communication styles at university, which affects their success in communication activities as future professionals.

Index terms: speech culture, professional speech, communication style, a specialist in physical training and sport.

В деятельности педагога речь играет особо важную роль, определяемую целью и характером труда, поскольку обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную нагрузку и из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессиональные, поэтому к речи предъявляются как общекультурные, так и профессиональные, педагогические требования. Связано это с тем, что педагог несёт социальную ответственность за содержание и качество речи, а также за её последствия. Следовательно, культура речи педагога рассматривается как важный элемент коммуникативной успешности и педагогического мастерства в целом [4].

И.Ф.Исаев, рассматривает живую речь как основное средство воздействия педагога на учеников на занятиях физической культурой [7]. А.А.Дергач отмечает, что: «В зависимости от возраста, опыта и спортивной подготовленности тренер использует различные формы словесного воздействия: убеждения, разъяснения, предложения, и в редких моментах приказы» [2, с.141].

Если слово учителя, ведущего любой общеобразовательный предмет, способс-

твует формированию понятий, представлений о тех или иных явлениях в природе и обществе, то слово учителя физической культуры, кроме того, активно помогает созданию вначале двигательного образа, а затем и формированию двигательных умений и навыков. На специфику профессиональной речи учителя физической культуры влияют многие факторы, но в первую очередь – дефицит времени и характер действий на занятиях [5].

При этом Е.П.Ильин и И.Ф.Исаев отмечают, что действенность слов зависит от многих факторов: от глубины знаний в области физической культуры, от интеллектуальности учителя, уверенности в своей педагогической компетентности, культуры и техники речи [5,6,7].

Основываясь на исследованиях А.А.Дергач, Е.П.Ильина, И.Ф.Исаева и А.И.Чучалиной можно представить культуру речи специалиста физической культуры и спорта в виде следующего комплекса взаимосвязанных компонентов:

- 1) простота и ясность изложения;
- 2) выразительность, включающая в себя – тональность, интонацию, темп речи,

словарное богатство, образность речи и дикцию;

3) грамотное произношение слов – правильное ударение в словах;

4) грамотность построения фраз;

5) правильное использование специальной терминологии;

6) речедвигательная координация – главная особенность в речевой подготовке специалиста физической культуры и спорта [5,6,7,9].

По мнению Е.П.Ильина, культура речи – широкое и емкое многокомпонентное понятие, но прежде всего это грамотность построения фраз. Твердое знание грамматических правил дает возможность правильно выражать свои мысли, придает его речи стройный, осмысленный характер, что облегчает учащимся восприятие и понимание учебного материала, команд тренера [6, с.298]. Грамматически правильное построение речи обеспечивает ее содержательность, логическую последовательность, понятность. И напротив, небрежное, бездумное отношение к языку часто приводит к досадным двусмысленностям, к речевым казусам [6].

И.Ф.Исаев, под речевой культурой учителя физической культуры понимает процесс сознательного отбора и использования тех языковых средств, которые помогают осуществлять речевое воздействие и являются необходимыми для каждой конкретной ситуации речевого общения [7].

При этом Л.А. Введенская, В.Ф. Русецкий, Е.Н. Ширяев и Л.К.Граудина, рассматривают культуру профессиональной речи учителя во взаимосвязи с такими понятиями как: культура → культурный человек → культура речи, что в итоге определяет культуру профессионального (педагогического) общения [1,8,10].

Рассматривая культуру общения как один из компонентов профессионального мастерства, С.Б.Елканов говорит о том, что: «Будущему учителю необходимо знать и владеть формами и культурой общения, так как в разных социальных, профессио-

нальных и бытовых условиях общение принимает самые разные формы» [3, с.108]. При этом автор отмечает, что: «Культура педагогического общения предполагает умение говорить и слушать, выражать себя, воспринимать и понимать личность другого человека» [3, с.109]

Исходя из всего вышесказанного рассматривая соотношение «речь и профессия» считаем, что в его основе лежит речевая деятельность, которая имеет принципиально ту же психологическую структуру, как и всякая иная форма деятельности, и специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности. Другим важнейшим составляющим компонентом профессиональной речи является оперирование специальным языком данной области знаний. Речевая культура в данном соотношении рассматривается как стержневая характеристика личности, главный инструмент, посредством которого реализуется речевая деятельность.

Суммируя сказанное о функциональных характеристиках специального языка, реализуемых в профессиональной речи учителя физической культуры и тренера можно сказать, что они направлены на согласование и координирование предметной деятельности педагога и учащихся, а также позволяют стимулировать интеллектуальное, физическое и духовное развитие. А.А.Дергач пишет: «Воспитание – это человеческие контакты. Постоянное общение с людьми формирует личность» [2, с.145].

Таким образом, понятие успешности речевого общения – понятие языковой компетенции, которая предполагает знание правил грамматики, умение выражать мысли всеми возможными способами, знание социокультурных норм и типов речевого поведения, которая позволяет соотнести уместность того или иного речевого акта с замыслом говорящего и, наконец, делает возможным собственное осмысление представленной информации.

Как отмечает А.А.Дергач: «Тренер – это главный стратег, который организует кон-

такты, поэтому успех его работы во многом зависит от его взаимоотношений со спортсменами. При этом тренер должен быть дирижером отношений, проявлять такт, гибкость в конфликтных ситуациях и создавать оптимальный стиль отношений» [2, с.145].

Следовательно, основу педагогического общения специалиста физической культуры и спорта, составляет не только профессиональная речь, но и стиль общения, который в итоге и определяет ту форму выражения и воздействия, с помощью речи, от которой зависит коммуникативная успешность.

С целью исследования стиля педагогического общения и уровня развития профессиональной речи студентов обучающихся в вузе нами был проведен констатирующий эксперимент на базе факультета физической культуры и спорта Тольяттинского государственного университета. Для работы был использован адаптивный вариант методики, предложенный В.Ф.Русецким, который позволил охарактеризовать индивидуальный словарь студентов всех курсов обучения (1-5 курс) и в итоге определить разговорный стиль общения каждого курса в отдельности.

Анализ результатов полученных данных по стилям общения показал, что разговорно-бытовой стиль преобладает у всех групп студентов, и отличается употреблением преимущественно простых предложений, просторечных слов и оборотов, а также проявления в разговоре грубых нарушений литературной нормы (табл. 1).

Как видно из табл. 1 разговорно-бытовой стиль преобладает у студентов первых

3-х курсов, особенно у 2-го и 3-го и к завершению профессиональной подготовки остается у половины обследованных студентов, у студентов 4-го и 5-го курсов он сохраняется в 50-55% случаев. Крайне редко используется литературно-разговорный стиль студентами 2-го и 3-го курсов, что на наш взгляд обусловлено прошедшей адаптацией к новым условиям обучения в вузе и средой общения, в которой каждый пытается проявить себя.

Процент использования литературно-разговорного стиля начинает увеличиваться к 4-му курсу и продолжается до окончания университета, что можно объяснить с одной стороны прохождением педагогической практики, с другой стороны написанием выпускной квалификационной работы, и порой началом профессиональной деятельности в избранной специализации, что расширяет сферу использования профессиональной речи (рис. 1).

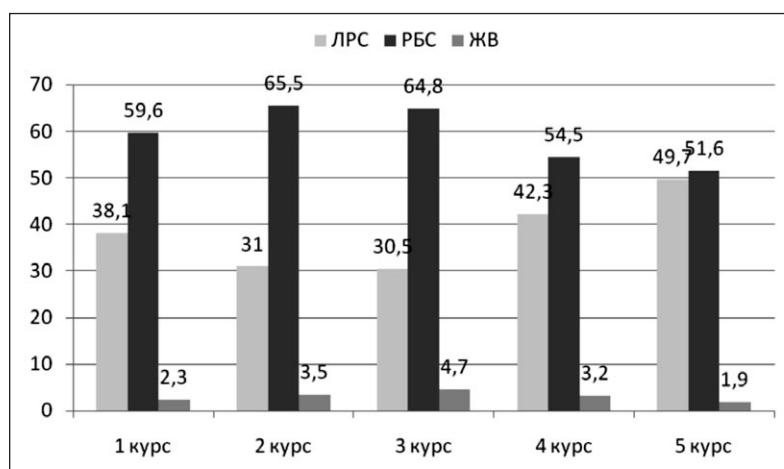
При этом следует отметить, что в слове студентов всех курсов, хоть и незначительно присутствуют слова, находящиеся за рамками литературной нормы. Но если у студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов отмечаются просторечные слова, то у выпускников это переходит в профессиональный жаргон, что связано с началом профессиональной деятельности в качестве тренера в избранном виде спорта.

Полученные данные, частично подтвердили результаты исследования А.И.Чучалиной и позволили сделать вывод, что имея достаточный терминологический запас, в различных изменяющихся речевых ситуациях студенты не всегда грамот-

Таблица 1

Стили общения на основе характеристики словаря, в %

Стиль общения	Группы студентов				
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Литературно-разговорный (ЛРС)	38,1	31	30,5	42,3	49,7
Разговорно-бытовой (РБС)	59,6	65,5	64,8	54,5	51,6
Жаргонные выражения (ЖВ)	2,3	3,5	4,7	3,2	1,9



Примечание: ЛРС – литературно-разговорный стиль; РБС – разговорно-бытовой стиль; ЖВ – жаргонные выражения.

Рис. 1. Показатели использования студентами факультета физической культуры и спорта стилей общения (в %)

но пользуются профессиональную речь. И не зависимо от курса обучения не всегда владеют даже основами литературного языка (правильность, целесообразность), что не дает возможности осуществлять профессиональные функции на высоком уровне.

Таким образом, данные констатирующего эксперимента показали, что профессиональная речь, у обследуемых студентов находится на довольно низком уровне, что говорит о необходимости создания специально организованного процесса формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта.

При этом, на наш взгляд, успешное осуществление задачи повышения коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта, может быть достигнуто при условии максимальной активизации усилий не только преподавателей, но и студентов. То есть речь идет о саморазвитии студентов, что требует, по мнению С.Б.Елканова, постоянной работы над собой по всем направлениям – повышение уровня своей профес-

сиональной речи, с помощью составления программы работы над собой [3, с.115] и осуществление самоконтроля в общении [3, с.109].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что, одна из наиболее важных задач в профессиональной подготовке специалистов по физической культуре и спорту, состоит не только в том, чтобы научить говорить в зависимости от цели высказывания и адресата, то есть в конечном итоге научить пользоваться речью сообразно обстоятельствам. Она заключается в том, чтобы сформировать у студентов «коммуникативную компетентность», которая охватывает как знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), так и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Литература

1. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи: учеб. пособие / Л.А. Введенская, М.Н. Черкасова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
2. Деркач, А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 376 с.

3. *Елканов, С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 198 с.
4. *Зазюн, И.А.* Основы педагогического мастерства / И.А. Зазюн. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
5. *Ильин, Е.П.* Психология физического воспитания: учебник для студентов вуза / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 186 с.
6. *Ильин, Е.П.* Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
7. *Исаев, И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – Москва. – Белгород, 1993. – 142 с.
8. *Русецкий, В.Ф.* Культура речи: Практикум / В.Ф. Русецкий. – М.: Логос, 1999. – 196 с.
9. *Чучалина, А.И.* Формирование профессиональной речи у студентов отделения «Физическая культура» педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Чучалина. – Омск, 2001. – 24 с.
10. *Ширяев, Е.Н.* Культура русской речи: учебник / Е.Н. Ширяев, Л.К. Граудина. – М.: ВЛАДОС, 1991. – 346 с. ■

УДК 796.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Хайдар М. Алави

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические ценности современного учителя физкультуры.

Ключевые слова: физическое воспитание, педагогическая культура, педагогические способности, педагогическое руководство, учебно-воспитательный процесс, качества учителя.

Abstract

The paper considers some pedagogical values of a modern teacher of physical training.

Index terms: physical training, pedagogical culture, pedagogical abilities, pedagogical management, teaching and educational process, qualities of the teacher.

Основной и ведущей формой физического воспитания в школе был и остаётся урок физической культуры. Но за последние десятилетия урок претерпел значительные изменения (как и всё образование в целом). Изменения эти связаны с целым рядом причин, но основная из них – ухудшение здоровья детей. Увеличилось число учащихся со слабым и средним физическим развитием, отнесённых по медицинским показаниям к подготовительной или специальной группе по физической культуре. Большинство детей не в силах выполнить нормы и требования, предусмотренные программой по физическому воспитанию [4].

Как же сделать так, чтобы и учебная программа была освоена и эффективность уроков повысилась, а заодно и здоровье детей улучшилось?

Очень важна здесь роль учителя.

Деятельность учителя физической культуры всегда связана с решением педагогических задач. Решение педагогической задачи проходит через ряд этапов: анализ педагогической ситуации, выдвижение гипотез о возможных способах решить стоящие перед учителем задачи, прогностическая оценка предполагаемых способов и выбор наиболее подходящего из них для имеющихся условий (педагогической ситуации), реализация принятого решения

и текущий анализ информации о ходе его реализации, а при необходимости, и корректировка, после получения результатов – ретроспективный анализ достигнутого результата и сопоставление его с планируемым.

Чтобы сформировать умение учителя физической культуры успешно решать педагогические задачи и на уроке, рекомендуется использовать специально разработанную систему самостоятельного психологического анализа урока. Эта система соответствует общим для педагогики и психологии принципам развивающего и воспитывающего обучения и условно делится на три направления:

1) воспитательное: развитие личности ученика, формирование его нравственности, мировоззрения;

2) методическое: разбор урока (обоснование целей, содержания и организации соответственно уровню подготовленности учащихся, их интеллектуальному развитию, возрастным и индивидуальным особенностям);

3) проблемное, излагающее современный взгляд на урок, т.е. на совместную деятельность в группе с двумя адресатами: учеником (что дает ему данный урок в плане развития речемыслительной деятельности, коммуникативных способностей, индивидуальных и психологических качеств) и учителем (урок является инструментом совершенствования собственных педагогических умений, личностных качеств, коммуникативных способностей, речемыслительной деятельности, самосознания).

Современный учитель должен идти в ногу со временем. Разрабатывать программы для обучения детей с учётом их различных физических способностей, возможностей и состояния здоровья. Вызывать изо дня в день и поддерживать интерес у детей к осознанному и активному участию в учебном процессе. Создавать благоприятные условия для выполнения образовательных программ по предмету «физическая культура», а также для проведения спортивных и оздоровительных мероприятий, доби-

ваться эстетических условий для учебной работы на уроке и достигать хороших результатов без перегрузок учеников. Использовать на уроках только качественный и надёжный инвентарь и оборудование. Искать наиболее целесообразные и доступные формы и методы передачи учащимся теоретических знаний, повышая образованность, расширяя кругозор школьников, настраивая их на учебно-познавательную деятельность, формируя представление о значении физических упражнений, осмысленное отношение к физическим занятиям, учитель тем самым помогает внедрить физическую культуру в повседневную жизнь, в быт семьи. Современный учитель физической культуры должен развивать компетентность учащихся, когда они имеют возможность использовать свои знания, умения и способности в различных жизненных ситуациях, самостоятельно находить необходимые сведения, решать свои проблемы, выносить суждения, обосновывать их, отстаивать свою точку зрения. Это повышает заинтересованность в нашем предмете и подводит учащихся к самообразованию. Современный учитель физической культуры должен уделять внимание профессионально-прикладной физической подготовке для помощи учащимся в выборе будущей трудовой деятельности. Современный учитель физической культуры должен проводить занятия на свежем воздухе. Изготавливать и использовать нестандартное оборудование и мелкий инвентарь, чтобы избежать монотонности и однообразия занятий. Улучшать и обновлять материально – техническую базу приобретением современного оборудования и инвентаря при содействии администрации школы. Повышать уровень своих знаний анатомо-физиологических особенностей детей. Шире применять рекомендации психологии. Дифференцированно подходить к ученикам в процессе занятий. Работать в контакте с медицинским работником. Внеклассную работу расценивать как продолжение учебной деятельности, как пре-

доставление учащимся возможности дополнительного образования и повышения двигательной активности. Современный учитель физической культуры должен проводить семинары школьников по судейству различных видов спорта, привлекать их к обслуживанию соревнований. Наладить в школе и постоянно контролировать организационно-пропагандистскую работу о достижениях спортсменов мира, школы.

Возглавить пропаганду массовой физической культуры среди администрации и всего педагогического коллектива, родителей школьников. Помогать школьникам определиться в выборе профессии, в запросах современного рынка труда, в оценке своих индивидуальных интересов и возможностей изучать и использовать в практике педагогический опыт учителей-новаторов. Систематически работать со специальной литературой, смотреть спортивные репортажи, посещать соревнования, участвовать в конкурсах профессионального мастерства.

Компьютерные технологии всё шире входят в нашу жизнь. Современный учитель физической культуры должен использовать в своей работе ИКТ. Появление технических средств с большим потенциалом и большими обучающими ресурсами в корне меняет организацию учебного процесса, увеличивая его возможности. пока ещё существующие разработки использования компьютерных технологий в физическом воспитании носят «выборочный» характер: создание баз данных, мониторинг физического развития и физической подготовленности.

В школах на уроках физкультуры целесообразно делать раздельное обучение мальчиков и девочек.

Так, например, в школах Ирака можно сделать разделение на группы (юноши и девушки) с 5 класса. На урок приходят 2 класса одной параллели. Все девочки занимают у одного учителя, все мальчики – у другого. Если позволяют погодные условия, один учитель занимается в спортзале,

другой – на улице. Через неделю меняются местами. В случае неблагоприятной погоды делят зал на две половины или один учитель идёт в класс для теоретических занятий. В начальной школе учитель работает со всем классом, но делит на 2 группы: мальчиков и девочек. Данная организация урока имеет такие преимущества:

- учитываются психические и физиологические особенности детей разного пола;
- происходит конкретная работа по программе, как для девочек, так и для мальчиков (внимание учителя не рассеивается на две разнополые группы);
- есть возможность так дозировать нагрузки, подбирать упражнения и игры, чтобы они наиболее полно соответствовали разному уровню физического и психического состояния мальчиков и девочек;
- отсутствует стеснительность и ощущение неловкости при выполнении учащимися определённых упражнений, т.к. во время выполнения отсутствуют представители противоположного пола.

Подобный подход позволяет решать общеобразовательные и воспитательные задачи на более высоком качественном уровне. На уроках с раздельным обучением значительно выше дисциплина, потому что решение поставленных двигательных задач (при отсутствии отвлекающих факторов) становится основным мотивом для занимающихся.

Раздельное обучение на уроках физической культуры ориентировано в большей степени на средних и слабых учеников, которые чувствуют себя комфортнее (особенно на обучающих уроках) при незначительном внимании окружающих к их персоне. Отсутствие скованности помогает девочкам быстрее освоить сложный элемент или выполнить трудное упражнение. Это даёт возможность усилить контроль над всеми занимающимися. Постепенно происходит относительное выравнивание уровня физической подготовленности всех учащихся класса. Сильные ученики найдут себя на дополнительных занятиях, в спортивных секциях.

На уроках физической культуры должны обязательно задаваться домашние задания. Это помогает успешно закреплять изученный на уроке учебный материал и даёт учащимся дополнительную физическую нагрузку.

Дети незаметно для себя приобщаются к физкультурно-оздоровительным занятиям во внеучебное время, увеличивая двигательную активность.

Обязательность обучения и пятибалльная система оценки результатов в традиционной технологии обучения порождают отрицательные последствия. Ученик постоянно находится в положении не справившегося. Он не в состоянии выполнить учебные нормативы, а потому имеет отклонения в здоровье или же у него имеется несоответствие в физическом развитии. Это порождает комплекс неполноценности школьника по отношению к учению: вызывает неприязнь к предмету, к школе, а часто и фактический отказ от учения. Решению этих проблем и способствует дифференциация, которая составляет основу технологии разноуровневого обучения. Цель дифференциации процесса обучения – обеспечить каждому учащемуся условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных интересов, потребностей в процессе освоения содержания образования с учётом его индивидуальных особенностей. Так, например, можно разделить класс на 3 группы по уровню физического развития: основная, подготовительная, специальная медицинские группы. Работа по данной технологии включает индивидуальную ученическую деятельность, которая сочетается с фронтальной формой обсуждения результатов всеми учащимися. Каждая группа работает в собственном режиме с учётом индивидуальных особенностей обучаемых. Временно освобождённым учащимся предлагается выполнение теоретических заданий по карточкам. Некоторые принципы этой технологии – это создание условий каждому ученику в меру его пот-

ребностей, возможностей, сил и желания, а не «дотягивание» всех учащихся до одного уровня. Последовательность освоения учебного материала и переход на другой уровень; доброжелательность и взаимопомощь.

Развитие речи на уроках физической культуры можно назвать одной из сопутствующих образовательно-воспитательных задач учителя. Традиционно на уроках физической культуры преобладает двигательная активность. Объём слов на уроке физической культуры значительно меньше, чем на уроках других дисциплин. Сейчас перед учителем физической культуры поставлена двуединая задача: не только самому учить детей на уроках, но и делать всё, чтобы ученики осознанно включались в процесс обучения. Надо стараться построить урок так, чтобы дети из молчаливых слушателей превратились в активных участников учебного процесса. Учителю надо стремиться овладеть навыкам передачи учащимся кратко, несколькими фразами сути задачи или ситуации и постоянно, ненавязчиво включать обучающихся в работу по развитию речи. Необходимо оперативно включать всех учащихся в общение, при этом выявляются знания, взгляды, отношения, суждения. Диалоги, деловой спор проводятся по разным поводам. Например: каковы ощущения, уточнить самочувствие: ноги, руки, дыхание, мышцы, напряжённость, что мешает, есть ли резервы. Опрос детей по темам «Основы знаний» (гигиенические правила занятий физической культурой; вред алкоголя; первая помощь при травмах; понятие разминки; значение утренней гимнастики; правила соревнований) – всё это поводы для развития речи, общения, выступления перед слушателями.

Полезно вспомнить какую-то игру: один ученик рассказывает её содержание, другой перечисляет правила. Дополнительно развиваются самостоятельность, активность и постепенно дети подводятся к поиску вариантов без непосредственного руководства учителя. Коллективное обсуждение и вы-

ставление оценок после анализа действия каждого ученика оттачивают умения конкретно формулировать своё мнение.

Содержание уроков планируется таким образом, чтобы оно было тесно связано с материалом, изучаемым школьниками на уроках других школьных предметов. Такой подход к планированию уроков даёт возможность воспринимать процесс обучения комплексным, единым, а не разрозненным на отдельные дисциплины и вследствие фрагментарности оторванным от жизни. У ребёнка формируется целостная картина мира и физического воспитания.

Таким образом, проведенный анализ современного потенциала физической культуры и спорта и новых путей его освоения обществом и личностью, а также педагогических ценностей учителя физкультуры, позволит получить представление о разных направлениях и подходах, которые формируются в современной теории и практике физической культуры.

Научить детей сознательно относиться к выполнению тех или иных физических упражнений, знать свой организм – вот задачи современных уроков физкультуры. От этого, в конечном счете, зависит и будущая физическая деятельность человека. Сможет ли он самостоятельно заниматься спортом, приживутся ли в его семейном быту занятия физкультурой. Это и есть новый подход к данному учебному предмету.

Требования к современному учителю физкультуры высокие. Учителя нового поколения, учителя-новаторы должны идти в ногу с жизнью, быть на уровне современных задач. Невозможно преподавать физкультуру старыми методами на отжившем свой век оборудовании.

Школьникам необходим полноценный урок физкультуры – предельно активный, хорошо оснащенный современными техническими средствами.

Учитель физкультуры должен быть хорошим организатором. Ему нужна широкая разносторонняя подготовка. В школах все учителя физического воспитания должны иметь высшее специальное образование.

Каждые 4 года проходить курсы повышения квалификации. Принимать активное участие во всех школьных спортивных соревнованиях совместно с детьми. Личным примером пытаться показать учащимся о необходимости занятий спортом.

На сегодняшний день очень много проблем у современного учителя физкультуры в Ираке. От него, помимо больших знаний и умений, широкого кругозора и энтузиазма, требуется и истинное чувство любви к детям. Настоящий педагог каждое утро идет к детям как на праздник, с запасом свежих сил, новых идей и нерастрченных чувств.

Специалистам, работающим в сфере физической культуры и спорта, необходимо в первую очередь самим осознать все богатство этих социальных явлений, а далее нести в общественное сознание философское, а не утилитарное понимание, которое на сегодняшний день еще господствует в обществе. Только таким путем можно действительно поднять авторитет и престиж занятий физическими упражнениями и спортом, добиться подлинной массовости физкультурно-спортивного движения и экономического расцвета отрасли «физическая культура и спорт».

Литература

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич. – М.: ФиС, 2004. – 208 с.
2. Беликова, Е.В. Теория и методика воспитания / Е.В. Беликова, О.И. Битаева, Л.В. Елисева. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с.
3. Григорович, Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003 – 480 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Собянин, Ф.И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе Культурологического подхода: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ф.И. Собянин. – СПб., 2000. – 50 с.
6. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для вузов / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2007 – 520 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.17

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗИДАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ

Е.Э. Кригер

Аннотация

В работе представлена систематизация имеющихся в теории и практике подходов сохранения профессионального здоровья педагога, выделены психолого-педагогические модели, позволяющие заниматься сохранением и развитием профессионального здоровья. На основе анализа этих моделей были сформулированы условия создания профессионального здоровья педагога в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, профессиональное здоровье педагога, междисциплинарные подходы сопровождения профессионального здоровья педагога, психолого-педагогический подход создания профессионального здоровья педагога, психолого-педагогические модели сохранения профессионального здоровья педагога, психолого-педагогические условия создания профессионального здоровья педагога в процессе профессиональной подготовки.

Abstract

The article attempts a systematization of the available theoretical and practical approaches to professional educator's health preservation, emphasizing psychological and pedagogical models dealing with maintenance and enhancement of professional health. The conditions of professional health building in the course of continuing education for teachers are described below as based on the analysis of these models.

Index terms: professional health, teacher's professional health, interdisciplinary approaches to teacher's professional health, psycho-pedagogical approach to professional health-building of an educator, psycho-pedagogical models of teacher's professional health preservation, psycho-pedagogical conditions of teachers' professional health building in the course of professional training.

Здоровье и профессиональная деятельность взаимосвязаны и взаимобусловлены, чем крепче здоровье педагога, тем продуктивнее обучение, иначе педагог искажает личностное развитие подрастающего поколения. Обеспечение паритета между здоровьем и профессиональной педагогической деятельностью требует принятия специальных мер в образовательных учреждениях, позволяющих сберечь здоровье субъектов образовательного процесса без снижения качества их образованности. Охрана и восстановление профессионального здоровья учителя предполагает усиление межпредметных

связей между медициной, психологией, психотерапией, гигиеной, физической культурой, а также экономикой, информатикой, трудовым законодательством.

Как сложная социальная проблема, профессиональное здоровье рассматривается на государственном и общественном уровнях. В государственном Национальном проекте развития образования сохранение и укрепление здоровья педагогов является одной из первоочередных задач. Кроме того, создана общероссийская общественная организация «За здоровье в образовании» в качестве приоритетных направлений в деятельности, которой называются обра-

зовательно-просветительская, нормотворческая, научно-методическая и экспертно-аналитическая, а также фандрайзинг.

Для решения проблем профессионального здоровья педагогов проводятся комплексные организационные, лечебные и профилактические меры, направленные на устранение основных причин появления профессионального нездоровья. Необходимо использовать новые технологии диагностики профессионального здоровья, комплексы психологических, психотерапевтических мероприятий и специальную организацию педагогического процесса в подготовке педагогических кадров на этапах становления специалиста. Надо обучать педагогов приемам саморегуляции психических состояний, привлекать к участию в психотренингах, супервизорских и коучинговых методах работы. Л.М.Митина пишет о том, что, не умаляя значения лечебной медицины, необходимо обратиться к деятельности восстановительной медицины и психологии для реабилитации временно утратившего работоспособность или мотивацию учителя [3]. Всё вышесказанное дает основание говорить о необходимости специальной помощи и поддержки учительства как профессиональной группы с низкими показателями физического, психологического и профессионального здоровья.

Изучение литературы показывает на наличие многоаспектности в рассмотрении проблемы сбережения профессионального здоровья. Имеются попытки её решения на медицинском, психологическом и валеологическом уровнях. Обобщая проведенные исследования, следует отметить, что в системе педагогического образования имеются предпосылки для возникновения инновационного опыта по сбережению и развитию профессионального здоровья педагогов. При этом в зависимости от расставляемых акцентов, в качестве лидирующей выбирается тот или иной подход здоровьесбережения:

– *лечебно-восстанавливающий*, когда оздоровление педагогов осуществляется

посредством использования лечебных мероприятий: физио-, фито-, психотерапевтических и др.;

– *медико-гигиенический*, если в модели системной комплексной работы развитие получает стратегия сохранения и восстановления здоровья педагогов через рациональную организацию труда с учетом соблюдения трудовой нагрузки;

– *физкультурно-оздоровительный*, который характеризуется использованием средств физической культуры в целях ведения здорового образа жизни, физического и нравственного оздоровления педагогов;

– *валеологический*, связанный с формированием системы знаний о здоровье человека и общества, умений и навыков по охране собственного здоровья и безопасности жизнедеятельности;

– *акмеологический*, когда организация здоровьесозидающей деятельности идет за счет актуализации личностного роста педагога, обеспечение его автономности, развития интегральных личностных характеристик как: направленности, психолого-педагогической компетентности, эмоциональной (поведенческой гибкости), обеспечивающих профессионализм в выполнении педагогической деятельности;

– *психолого-педагогический*, основанный на психолого-педагогических механизмах организации образовательного процесса, позволяющих сохранять собственные личностные и профессиональные ресурсы субъектам образования и реализующийся в системе непрерывной педагогической подготовки.

Последний подход мы выделяем в своей работе и останавливаемся на его исследовании. Задачей данной статьи является анализ имеющихся в науке моделей сбережения профессионального здоровья педагога и обобщение идей, позволяющих проектировать условия созидания профессионального здоровья педагога в процессе профессиональной подготовки. Изучением психологических и педагогических

стратегий сбережения профессионального здоровья занимались такие авторы как Т.Г.Глухова (2003), Н.Н.Малярчук (2008), Л.М.Митина (1998) А.В.Осницкий (2004), и др. Анализ исследований этих авторов позволяет нам выделить три модели, которые могут быть использованы в сопровождении профессионального здоровья педагога. Условно мы можем назвать эти модели: адаптационная; акмеологическая и культурологическая.

В основе *адаптационной модели* лежит коррекция личностной дезадаптации. Так, А.В.Осницкий [5] предлагает разрабатывать и реализовывать лечебно-психотерапевтические программы, направленные на коррекцию проявления личностной дезадаптации среди учителей и повышение резервных возможностей их организма. Кроме того, как считает автор, необходима работа по сбалансированию уровня производственной нагрузки учителя в соответствии с его ресурсообеспечением. Также, снизить дезадаптацию учителя позволяет специальное содержание учебных программ педагогических вузов и институтов повышения квалификации работников образования, в котором нужно вводить такую область знаний как профессиональную гигиену и внедрять лекционно-практический курс «Экология личности в педагогической деятельности». Для решения проблемы здоровьесбережения некоторые авторы предлагают использовать специальные адаптационные мероприятия, позволяющие проявлять активное самоизменение и активное самоприспособление человека к среде.

Адаптация О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатовым [1] рассматривается как основной параметр социально-психологического здоровья человека. Основным критерием оценки функционирования здорового человека, на их взгляд, является характер и степень включенности индивида во внешние биологические (экологические) и социальные системы. Обращается внимание на то, насколько человек приспособлен к

окружающей его био-социальной среде и насколько гармонично он строит взаимоотношения с окружающими его людьми.

К выше сказанному мы можем добавить, что, адаптация педагогов к новым условиям в системе образовательного процесса должна проявляться в активном изменении самого себя, в коррекции собственных установок и привычных поведенческих стереотипов. Таким образом, чтобы результатом адаптации являлось «авторство», т.е. особый способ трансформации новых социальных условий, с которыми сталкивается личность, разработка способов решения своих жизненных задач. А.А.Реан [6] отмечает, что еще неизвестно, что с энергетической и эмоциональной точки зрения дается легче: изменение среды или изменение себя. Ибо конформное, пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей профессиональной (да и социальной) среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития – это всегда не адаптация, а дезадаптация. Это практически всегда (только лишь в различной степени выраженности) переживание человеком психологического дискомфорта, неудовлетворенности, ощущение собственной малости и, возможно, неполноценности. Истинная адаптация – это всегда активный процесс: будь то активное изменение профессиональной среды или активное изменение себя.

В связи с чем, не только специальная работа по адаптации может способствовать созиданию здоровья педагога, но и организация специальной развивающей деятельности, направленной на обеспечение появления новообразований в профессионализации педагога. Л.М. Митина [4] выстраивает специальную *акмеологическую модель* сбережения и развития профессионального здоровья педагога. Цель психологической здоровьесберегающей работы с учителем, по её мнению заключается в том, чтобы запустить новые продуктивные механизмы, обеспечивающие е формиру-

вание способности к собственному развитию, к созданию мотивов и интересов быть здоровым.

Содержательные аспекты решения этой цели могут быть связаны, по мнению автора, с вопросами гармонизации и гуманизации личности. Решение этих задач является приоритетным в обеспечении профессионального долголетия учителей. Это позволяет влиять на такие интегральные характеристики педагогической профессии как педагогическую направленность, педагогическую компетентность и эмоциональную (поведенческую) гибкость.

С точки зрения Л.М. Митиной [4] можно говорить о том, что восстановление профессионального здоровья – это процесс постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира, повышение степени согласованности интегральных характеристик личности учителя.

Культурологическая модель сбережения и развития профессионального здоровья педагогов связана с необходимостью формирования культуры профессионального здоровья. В культурологической модели считается необходимым специально формировать культуру профессионального здоровья педагога. В работах Н.Н. Малиарчук [3] указывается на то, что культура здоровья педагога не только является составляющей его общей культуры, но и профессиональной. Культуру здоровья педагога авторы рассматривают как сложное, многокомпонентное образование, включающее в себя: культуру здоровья личности и здоровьесозидающую педагогическую деятельность. В качестве здоровьесозидающей педагогической деятельности называют профессиональную деятельность педагога, целью которой является создание необходимых условий (социокультурных, организационно-педагогических, медико-гигиенических, психологических, валеологических).

Однако анализ проведенных исследований сбережения профессионального

здоровья педагога показал, что в них не рассматриваются модели, в которых бы использовались ресурсы самого образования, направленные на обеспечение планируемых уровней здоровьесозидающего поведения и деятельности субъектов образовательного процесса. Построение такой модели требует специального структурно-целостного осмысления профессионального образования, которое основывается на наш взгляд на изучении специфики научно-методического сопровождения, а также закономерностей его реализации, обеспечивающих достижение проектируемого уровня профессионального здоровья.

Мы согласны с Г.А. Маджуга в том, что образование должно выполнять здоровьесозидающую функцию, что вполне может быть отнесено к непрерывному педагогическому образованию [2]. При этом мы можем выделить идеи, отражающие ситуации индивидуального профессионально-личностного становления педагога как системы его отношений с педагогической действительностью и самим собой, которые могут быть полезны для нашего исследования. Обобщая и имеющийся в предшествующих моделях опыт сбережения и поддержания профессионального здоровья педагога, мы выделяем психолого-педагогические условия созидания профессионального здоровья педагога, которые необходимо использовать при организации подготовки педагогических кадров. К ним, мы относим: обеспечение гармоничного развития личности, адаптационно-интегрирующие условия, и условия раскрытия творческого потенциала специалиста.

Условия обеспечения гармоничного развития личности связаны, во-первых, с интеграцией внутреннего пространства личности, то есть обеспечением соотношения: сознательного и неосознаваемого, непосредственного и преднамеренного, природного и духовного. Во-вторых, с обеспечением внутреннего равновесия, целостности, согласованности структурных компонентов профессионального здоровья. В-третьих,

с построением иерархии жизненных целей и планов, мотивов профессиональной деятельности на основе согласия с самим собой и окружающим миром.

Адаптационно-интегрирующие условия развития профессионального здоровья педагога связаны, во-первых, с освоением профессиональных моделей деятельности специалиста и использованием их в меняющихся условиях. И, во-вторых, с реализацией коммуникативно-интерактивного аспекта профессиональной деятельности, готовностью специалиста к полноценному общению и адекватному взаимодействию с человеческим окружением, построением адекватных и продуктивных социальных отношений.

Условия раскрытия творческого потенциала определяются, во-первых, динамичной, свободно развивающейся личностью педагога, открытой опыту и ориентированной на высшие ценности. Во-вторых, готовностью к личностному росту, свободному творческому самовыражению и духовному самоопределению. В-третьих, способностью на основе своих собственных внутриличностных ресурсов поддерживать структурную и процессуальную целостность психики, обеспечивать ассимиляцию опыта, достигать полноты самореализации.

Таким образом, анализ научной литературы и исследований, тематически связанных с нашим, показывает наличие некоторых самостоятельных моделей, позволяющих выстраивать процесс развития

профессионального здоровья педагога. Имеющиеся модели могут быть использованы при сопровождении профессионального здоровья педагога преимущественно на этапе выполнения профессиональной деятельности или использованы при подготовке специалиста. При этом само профессиональное образование должно выполнять здоровьесозидающую функцию и заниматься развитием, формированием и сбережением здоровья на разных этапах профессиональной подготовки.

Литература

1. *Васильева, О.С.* Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и быденном сознании / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – Ростов-н/Д., 2005. – С. 110–186.
2. *Маджуга, Г.А.* Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... докт. / Г.А. Маджуга. – Владимир, 2011.
3. *Малярчук, Н.Н.* Модель развития культуры здоровья педагогов общеобразовательной школы / Н.Н. Малярчук // Педагогические науки. – 2008. – № 6. – С. 29–32.
4. *Митина, Л.М.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М., 2005. – 363 с.
5. *Осницкий, А.В.* Проблемы психологического здоровья и адаптации личности / А.В. Осницкий. – СПб., 2004. – С. 199–251.
6. *Реан, А.А.* Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – М., 2008. – 480 с. ■

УДК 376.58

О ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

Ф.К. Зиннуров, В.Ф. Габдулхаков, Г.Г. Чанышева

Аннотация

Систематическая и целенаправленная работа над языками, построенная на основе учета явлений транспозиции и интерференции (учета отрицательного влияния одного языка на другой), позволит повысить эффективность развития коммуникативной деятельности у подростков с отклоняющимся поведением.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, языковая личность, интерференция и транспозиция, текстовая деятельность, несоординированное изучение трех языков, типы билингвизма, психолингвистика.

Abstract

The article shows that regular and dedicated work on mastering languages, conducted on the basis of studying the phenomena of a transposition and interference (accounting for negative influence of one language on another), will help raise the efficiency of developing communicative activity of teenage deviants.

Index terms: communicative activity, linguistic person, interference, transposition, textual activity, non-coordinated study of three languages, types of bilingualism types, psycholinguistics.

Организация учебно-воспитательного процесса в школах для детей девиантного типа – особая проблема: в них как нигде осознается необходимость в технологизации обучения средствами социокультурной деятельности [1, 2, 3].

Наша концепция – концепция технологизации – строится на теориях развития личности. Из основных теорий развития личности мы взяли на вооружение следующие положения:

- эффект «зеркального отражения» у людей представлений о том, как их оценивают другие (Ч. Кули);

- на своем жизненном пути личность проходит стадии развития, связанные с преодолением кризисов (Э.Эриксон);

- способность мыслить развивается по мере прохождения последовательных стадий, каждая из которых способствует овладению новыми познавательными навыками (Ж.Пиаже);

- нравственное развитие личности включает несколько последовательных стадий, предполагающих развитие познавательной способности и понимания чувств других людей (Л.Колберг).

Как технологизировать процесс развития коммуникативной деятельности у подростков с отклоняющимся поведением? Как привить им образцы красивой русской речи (особенно в условиях национально-русского двуязычия или практически отсутствием навыков обучения в школе вообще)?

Известно, что развитие языка определяют два начала: одно стихийное, подчиняющееся только внутренним законам языкового строя; второе культурно-регламентирующее, основанное на оценке и отборе языковых средств, которыми пользуются образованные слои общества (оно направленно на создание литературного языка). Обсуждая закономерности развития литературного языка и национальной культуры, специалисты выделяют проблемы языковой коммуникации, билингвизма, диалога культур, их взаимодействия и взаимовлияния. Это и понятно: эффективная языковая коммуникация играет все большую роль в осуществлении политической, финансово-экономической, педагогической, да и любой другой деятельности. Каждая нация, язык которой недостаточно

известен в мире, подчеркивает В. Г. Костомаров, чтобы выйти в мир, должна владеть каким-то широко распространенным языком. Между личностью и культурой существует самая тесная связь: личность живет культурой, культура обогащается личностью.

Как язык влияет на становление человеческого мышления? Сейчас никто не подвергает сомнению то, что познание и его результаты обуславливают не только язык: человек в ходе общественной практики закрепляет в языке результаты своего познания действительности. Различия в языковых явлениях объясняются различиями в общественной практике. В филогенезе истории становления мышления общественная практика всегда была первична, а различия между языками вторичными. В онтогенезе (структуре индивидуального развития) каждый новый член общества и каждое новое поколение, вступая в жизнь, усваивают знания о мире через родной язык [2].

В настоящее время важно формировать языковую личность нового типа. Очевидно, это человек-полиглот, открытый как для своей (родной) культуры, так и для культур народов, проживающих рядом, ориентированный на передовые достижения в современной мировой культуре.

Проблемы освоения родного языка, формирования двуязычия и многоязычия напрямую связаны с интерференцией (лат. *inter* – между и *ferens* – несущий) и транспозицией (позднелат. *transpositio* – перестановка). Структурно-типологические, психолингвистические соответствия-несоответствия контактирующих языков (русского и другого национального) определяют характер и количество возможных явлений интерференции в условиях конкретных видов национально-русского двуязычия (У. Вайнрайх). Транспозиция происходит: 1) при переносном употреблении категориально-грамматических форм; 2) когда слово или его формы переходят в другую часть речи (субстантивация, адъектива-

ция, адвербализация, прономинализация); 3) если осуществляется синтаксическая деривация – образование слова, семантически отличающегося от соответствующего мотивирующего слова только общим значением части речи.

В современных социологических исследованиях выделяются две парадигмы, в которых изучается проблема билингвизма в школе: функциональная (равновесия) и парадигма конфликта. В рамках первой представлены эволюционная, неозволюционная и структурно-функциональная теории, согласно которым равновесие в обществе достигается посредством гармоничных отношений социальных компонентов. Образование здесь является интегральной системой, предназначенной для сохранения стабильности и изменения от простых или примитивных форм к более сложным современным в ответ на изменения в других структурах. Двуязычное образование рассматривается как балансирующий механизм, благодаря которому, в частности, сохраняется равновесие в обществе. Теоретические подходы к изучению билингвизма в рамках парадигмы конфликта – это теория группового конфликта, в котором подчеркивается неустойчивость, свойственная социальным системам, и конфликты ценностей, власти как их естественное следствие.

В парадигме равновесия наиболее важны положения о том, что двуязычное образование – балансирующий механизм, функционирующий в целях сохранения равновесия в обществе. При этом образование подразумевает контакт культур, а билингвизм индивида выступает инструментом деятельности в поликультурной среде; второй язык может быть изучен, если он используется как язык общения, инструкций. Несмотря на то что в Законе РФ «Об образовании» речь идет о деидеологизации, анализ парадигмы конфликта подводит к выводу о том, что образование есть часть, относящаяся к идеологической структуре общества, отсюда его зависимость от изменений в идеологии и политике (станов-

ление двуязычного образования – частный случай такой зависимости). Изучать развитие двуязычного образования вне связи с социальными факторами и контекстом недальновидно и бесперспективно.

В Татарстане принят закон о двух государственных языках: татарском и русском, во всех школах с 1998 г. на оба языка выделяется примерно одинаковое количество часов. Татарский как второй государственный язык изучают и русские, и татары.

Социологические исследования показывают, что 33% татар и 67% русских школьников в изучении татарского языка испытывают различные затруднения, но заметим, что за последние пять лет на 15% увеличилась группа школьников-татар, свободно владеющих родным языком; каждый семнадцатый русский школьник (6%) обладает двуязычием; постоянно общаются на родном языке в каждой третьей городской татарской семье и каждой второй сельской; двуязычными являются 6% национально-смешанных семей. Каждый пятый школьник-татарин считает, что незнание родного языка станет существенной помехой в реализации его жизненных планов; познавательные мотивы, интерес к культуре, традициям стимулируют изучение татарского языка у трети учащихся. Устойчивый интерес к татарской культуре отмечает пятая часть школьников, к урокам татарского языка – десятая. По мнению 22% родителей, знание татарского языка понадобится и в профессиональном общении.

В преподавании русского или татарского языка как родного и второго обозначились две основные лингвистические и методические концепции – лингвоцентрическая и антропоцентрическая (В.И. Кодухов). Сегодня уже можно говорить и о логоцентрической концепции обучения языку. В лингвоцентрической концепции языковая система предстает как линейная и открытая и характеризуется иерархическими отношениями уровней и единиц. В логоцентрической система языка превра-

щается в закрытую центрическую, ее главная единица – слово (Л.Ю. Максимов).

В антропоцентрической концепции предметом изучения выступают языковая личность, ее речевые и мыслительные способности порождать и воспринимать речевые высказывания (В.И. Кодухов), единицей обучения становится текст. В антропоцентрической концепции меняется формула обучения: учение предстает как любовь – любопытство – любознательность – трудолюбие (В.А. Сидоренков). Развитие языковой личности непрерывно движется «от красивых образов – к красивым мыслям, от красивых мыслей – к красивой жизни, от красивой жизни – к абсолютной красоте» (Платон).

Текстовая деятельность несводима к речевому поведению, к использованию тех или иных языковых средств в линейно организованном речевом потоке, отрезки которого являются текстами лишь в лингвистическом смысле слова. Трактовка текста в качестве коммуникативно-познавательной единицы, а текстовой деятельности как механизма социокультурной коммуникации содержит идею опредмечивания в актах знакового общения специфической потребности социальных субъектов в диалоге и партнерстве, а значит, предполагается наличие нравственной установки и навыков идентификации (самоотождествления) с проблемной ситуацией других субъектов.

С учетом перспектив развития экономики и социальной сферы сегодня важно сформировать у подростков с отклоняющимся поведением новые личностные качества, такие, как системное творческое мышление, правовая, экономическая, экологическая, информационная культура, языковая и коммуникативная компетенция, культура предпринимательства; конкурентоспособность, жизненный оптимизм; умение создавать достойный имидж; способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности; стремление к сохранению и укреплению здоровья и т.д.

В разрешении проблем формирования языковой личности мы исходим из того, что возникли противоречия между необходимостью изучать в школе не два, а три языка (татарский, русский и иностранный) на уровне активного говорения и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков. Татарский и русский стали государственными языками нашей республики, их изучают здесь все. В то же время усилилась активность Татарстана на международной арене, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного из европейских языков.

Нескоординированное изучение трех языков, когда на уроке русского языка ученик изучает имя существительное, на английском – глагол, а на татарском – предложение, отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ученика, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой).

В последнее время проблемам научных, лингводидактических основ развития речи придано особое значение. Исследования же показывают, что применение многих традиционных методических приемов не только не развивает коммуникативные (речевые) способности учащихся, но даже оказывает тормозящее воздействие на них. Отрыв от современного научного и практического осмысления речевой работы, незнание ее методологических и лингводидактических основ – одна из причин низкой эффективности преподавания татарского и русского языков, развития речи, риторики, словесности и т.д. Поэтому в настоящее время актуальны исследования, основанные на данных, связанных с определением моделей двуязычия, особенностей развития связной речи, установлением частотности и устойчивости речевых недочетов,

особенностей их проявления на разных этапах обучения.

Современное развитие билингвизма в Татарстане, по нашим данным, отвечает требованиям межнационального согласия полиэтнического многоконфессионального общества. Объединяющим началом, языком межнационального общения в силу исторических, социально-экономических и политических причин был и остается русский язык. Поэтому было бы неразумно провозглашать в качестве государственного только один язык – татарский – как язык титульной национальности. Введение же двуязычного образования дает шанс новому поколению граждан владеть двумя языками и делает его конкурентоспособным в борьбе за высокий социальный статус и привилегии.

Актуальна проблема выявления критериев оценки уровня развития речи и технологической организации речевого развития учащихся. Существующие до сих пор критерии (количество слов, предложений, микротем и т.д.) не дают объективной картины уровня речевого развития. Поэтому при определении лингводидактических основ мы предлагаем использовать характеристики, вытекающие из данных теории текста и условий современного двуязычия (концентрация информации, синтаксическая сложность, межфразовая связь, специфика коммуникативного ядра общения, контекст и т.д.).

В современной психолингвистике выделяют три типа билингвизма: координативный, субординативный, смешанный, хотя языковая личность в принципе всегда балансирует в зависимости от речевой среды между этими тремя типами. Идеальным же считается координативный, когда ученик свободно переключается с одной семантической базы на другую, т.е. говорит на двух языках свободно. Однако на две семантические базы наслаивается третья: для одних – русского языка, для других – татарского, для третьих – английского.

Важно определить степень доминирования и взаимодействия разных семантических баз у того или иного ученика. Это условие общей стратегии скоординированного обучения трем языкам. Ее отсутствие отрицательно влияет на деятельность не только речевую, но и мыслительную, интеллектуальную, эстетическую, нравственную. По нашим данным, на сегодняшний день доминирует смешанный билингвизм (47%), затем идет субординативный (42%), наконец координативный (11%). Полученные результаты позволили определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного изучения разных языков как стратегию плавного перехода от смешанного билингвизма к субординативному и далее – к координативному.

Изучение языка требует систематической работы, не разового погружения в языковую среду, а постоянного и целенаправленного, и, конечно, лучше всего, если это делается в школе, а не в коммерческих центрах, на платных (хоздоговорных) курсах. Систематическая и целенаправленная работа над языками, построенная на основе учета явлений транспозиции (положительного переноса одинаковых языковых универсалий) и интерференции (учета отрицательного влияния одного языка на другой), позволит сделать усвоение языков интересным и легким. Количество же часов на государственные языки (русский и национальный) не должно ущемлять права ребенка на свободу выбора языковых стратегий в школе (татарско-русских, русско-татарских, чувашско-русско-татарских или каких-то других). Надо, чтобы оно было дифференцированным на основе учета реальных этнокультурных и мотивационных установок личности.

Следует разгрузить содержание языкового образования, где-то увеличив, а где-то уменьшив количество часов. А самое главное, надо отобрать такое содержание обучения, чтобы оно было природосообразным, личностно ориентированным и реально востребованным. Разгрузка должна

быть связана с разработкой хорошо скоординированных (по последовательности изучения) и интегрированных (по сквозным линиям изучения общих тем) региональных (точнее, национально-региональных) учебно-методических комплексов, в которые следует включить грамматику и грамматические упражнения, речь, речевые и риторические упражнения. Иначе говоря, комплект учебных пособий по каждому языку должны составить: грамматика языка, сборник упражнений по грамматике, речь (теория и упражнения), риторика (теория и упражнения).

Хорошо, если все учебно-методические комплексы будут разработаны в одном месте, на единой научной концепции, учитывающей координацию и интеграцию лингвистического содержания разных языков. Абсурдна ситуация, когда один учебник написан в Казани (татарский язык), другой в Москве (русский язык), третий в Лондоне (английский язык). Все это грозит дезориентацией лингвистического мышления учащихся, не способствует преодолению языковых барьеров, разрушает механизмы речевой деятельности на всех языках сразу. В любом учебном пособии должны найти отражение контрастные явления трех-четырех языков, каждый последующий язык (с точки зрения мотивации его изучения ребенком) не должен противоречить (хотя бы по последовательности грамматических тем) изучению предыдущего или последующего.

На основании вышеизложенного мы предлагаем для развития коммуникативной деятельности подростков следующие рекомендации [3]:

- активизировать творческий поиск учителей по основным направлениям интеграции содержания языкового образования (национально-русского, русско-национального, национально-русско-английского и других вариантов);

- анализировать речевые (коммуникативные) ошибки учащихся, что предусмотрено программами по развитию связной

речи, но не учитывается ни учителями, ни методическими службами районных управлений образованием, ни специальными языковыми комиссиями;

– методическим службам районных отделов образования диагностировать взаимосвязь качества языковых знаний и коммуникативных умений учащихся с коммуникативно-развивающими (рефлексивными, здоровьесберегающими) технологиями для рационализации учебного труда и повышения эффективности обучающей деятельности учителя;

– обобщать опыт учителей по эффективному развитию билингвизма и многоязычия.

Литература

1. Габдулхаков, В.Ф. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе / В.Ф. Габдулхаков // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 18–24.

2. Габдулхаков, В.Ф. Личность учителя в системе непрерывного профессионального и персонифицированного образования / В.Ф. Габдулхаков // Известия Российской академии образования. – М., 2010. – № 1(13). Январь–март. – С. 101–112.

3. Зиннуров, Ф.К. Технология профилактики девиантного поведения в условиях социокультурной деятельности / Ф.К. Зиннуров, В.Ф. Габдулхаков, Г.Г. Чанышева. – Казань, 2011. – 228 с.

УДК 159.923.3

НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ЖУРНАЛИСТА

Л.А. Закирзянова

Аннотация

В статье раскрывается значимость нравственно-этического компонента в структуре личности журналиста, а также его регуляторная функция в профессиональном поведении. На основе эмпирического исследования выявлена специфика нравственно-этических характеристик личности журналиста на разных этапах профессионализации, а также особенности взаимосвязи нравственно-этических с коммуникативными и эмоционально-волевыми характеристиками.

Ключевые слова: нравственно-этические характеристики, журналистика, личность журналиста, этапы профессионализации.

Abstract

The article reveals the significance of moral and ethical components in the structure of a journalist's personality, and also its controlling function in their professional activity. On the basis of empirical research, we can outline the specific nature of a moral and ethical characteristics of a journalist's personality at the different stages of professional growth, as well as some features of how moral and ethical characteristics correlate with the communicative and emotional ones.

Index terms: moral and ethical characteristics, journalism, a journalist's personality, stages of professional growth.

«Деятельность, имевшая в своей основе духовное и творческое начало, трансформировалась в журналистику, которая включена в рыночные отношения и сегодня рассматривается

с позиций потребительства» [7, с.10] пишет М.В.Симкачева, отмечая трансформацию понятия «профессионализма» журналиста. Соответственно, происходящие изменения в социуме оказывают влияние на становле-

ние журналистской профессии, определяя ее роли, функции, профессионально важные качества и, следовательно, на процесс подготовки будущих специалистов. Отражая общественное сознание, журналистика в то же время способствует его формированию. В связи с этим, особенно опасной для журналиста является утрата им профессиональной этики как моральной нормы, так как «в профессиях, представители которых имеют дело с человеком, с его внутренним миром, влияют на его судьбу, нравственная регуляция деятельности имеет первостепенное значение» [6].

Дискуссии о духовно-нравственных основах журналистики ведутся относительно давно (первую сводку моральных правил предложил М.В.Ломоносов в 1755 г.), и до сих пор в журналистике данная проблема остается актуальной. Однако относительно сферы моральной регуляции журналистской профессии существует расхождение мнений. Наиболее удачной попыткой объяснения сложившейся ситуации в журналистике по этой проблематике, на наш взгляд, является работа С.К.Шайхитдиновой. Ею обозначены два подхода к проблеме моральной регуляции профессиональной деятельности журналиста: рационально-прагматический («объектоцентрический») и феноменологический («субъектоцентрический»). Согласно логике первого подхода, профессиональная этика как культурный феномен: набор четко сформулированных правил и принципов. В рамках данного подхода профессиональная этика рассматривается как часть организационной культуры. Феноменологический подход в сфере моральной регуляции профессиональных отношений характеризуется тем, что профессиональная этика «отдается делам совести». Профессиональная мораль здесь обретает личностное измерение. Нравственными критериями деятельности журналиста в данном случае служат скорее не этические правила, а добродетели, олицетворяющие некие положительные черты личности [9]. Однако С.К.Шайхитдинова предлагает

снять этот дуализм и перейти к сочетанию рассмотренных выше подходов.

Следует отметить, что проблема нравственной сферы журналиста рассматривалась, в первую очередь, в исследованиях журналистов. В моделях профессионально-творческой деятельности журналиста (Д.С.Авраамов, Р.Г.Бухарцев, В.М.Теплюк, Г.В.Лазутина, С.А.Муратов и др.) раскрываются этические стороны творческого процесса журналистов, исследуются особенности профессиональной морали, анализируется процесс саморегулирования в современной журналистике, изучается профессиональное самосознание работников СМИ, а также профессионально-нравственные отношения, в которые включены журналисты.

Многие авторы выделяют ряд морально-нравственных характеристик, которые должны присутствовать в профессиональном облике успешного журналиста: доброжелательность, сочувствие, вежливость, добросовестность, ответственность, тактичность, выраженная гуманистическая направленность, честность, правдивость и искренность [1, 2, 3, 4, 7, 8 и др.]. Данные характеристики проявляются в процессе получения информации, в профессиональных отношениях с коллегами и аудиторией, а также в самом продукте журналистики (публикации, ТВ- и радио-передачи).

Хотя в рамках таких научных направлений как журналистика и психология журналистики проводится поиск и описание нравственно-этических характеристик, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональной деятельности, тем не менее, нет конкретных психологических исследований, в которых изучалась бы выраженность нравственно-этических характеристик в структуре личности журналиста, а также их взаимосвязи с коммуникативными и эмоционально-волевыми характеристиками. Выделение именно данных групп характеристик обосновано тем, что коммуникативные, эмоционально-волевые и нравственно-этические характеристики

выступают регуляторами профессионального поведения журналиста. Исходя из этого, основной целью нашего исследования является выявление роли нравственно-этических характеристик в структуре личности журналиста.

В современной отечественной психологии выполнено немало исследований, посвященных проблеме развития ценностно-смысловой сферы, духовности и нравственно-этических характеристик специалиста (Н.С.Пряжников, А.А.Деркач, В.А.Пономаренко, Т.И.Пашукова, О.Ю.Голубева, А.О.Максумова и др.), а также психологическим аспектам нравственного развития студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности (А.Л.Горбачев, Н.А.Коваль, Т.В.Сучкова и др.). В этих исследованиях ученые сходятся во мнении, что нравственно-этические характеристики личности обеспечивают наилучшее выполнение профессионального долга, оказывают влияние на самореа-

лизацию и саморазвитие субъекта. Данные теоретико-эмпирические выводы имеют важное значение и для рассмотрения нами вопроса нравственно-этических характеристик в структуре личности журналиста. Мы предположили, что изучение личности журналиста на разных этапах профессионализации позволит выявить особенности нравственно-этического компонента в структуре личности журналиста на разных этапах профессионализации, а также то общее, что характеризует представителей данной профессии независимо от этапов профессионализации.

Выборку исследования составили студенты 1–4-х курсов, обучающиеся по специальности «Журналистика» КФУ в возрасте 18–21 лет, общим количеством 122 человека; журналисты (работники СМИ г.Казани) со стажем не менее 3 лет – 17 человек.

В состав эмпирического инструментария для проведения исследования вошли методика «Добро-Зло» (Л.М.Попов), методика

Таблица 1

Статистические сравнения показателей по t-критерию Стьюдента у журналистов и студентов

Показатель	Курс обучения	Фактическое значение критерия t
Ответственность	1	5,4 (***)
	3	5,4 (***)
	4	6 (***)
Человечность	1	3 (**)
	4	2,8 (**)
Правдивость	1	3,3(**)
	2	3,2 (**)
	3	3,2(**)
	4	3,6(**)
Зло	1	-2,7 (**)
Справедливость	3	3,7 (**)
Принципиальность	3	4,4 (***)
Стратегия обязательности	4	3 (**)
Стратегия активности	4	3 (**)
Эгоцентрическая ориентация	4	3 (**)

Примечание: t – фактическое значение критерия; (***) – обозначение показателей, для которых обнаружены достоверные различия на уровне значимости; $p \leq 0,001$ (**) – обозначение показателей, для которых обнаружены достоверные различия на уровне значимости $p \leq 0,01$.

«Отношение к соблюдению нравственных норм» (А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко), методика «Нравственное самоопределение личности» (А.Б.Купрейченко, А.Е.Воробьева), многофакторная личностная методика (Р.Кеттел), методика диагностики уровня эмпатии (В.В.Бойко).

На основе анализа статистического сравнения по t-критерию Стьюдента результатов диагностики личностных (нравственно-этических, коммуникативных и эмоционально-волевых) характеристик журналистов и студентов выявлены достоверные различия в степени выраженности нравственно-этических характеристиках (табл. 1). А именно, нравственно-положительные характеристики (человечность, справедливость, ответственность, правдивость, принципиальность, стратегия обязательности и активности в нравственном поведении) более выражены у журналистов-профессионалов.

Результаты корреляционного анализа эмпирических данных свидетельствуют о выраженных особенностях анализируемых взаимосвязей исследуемых показателей в

структуре личности журналиста на разных этапах профессионализации.

Обнаружено, что нравственно-положительные характеристики журналистов-профессионалов (человечность, добро, ответственность, терпимость, стратегия обязательности в нравственном поведении, гуманистическая ориентация) имеют прямые взаимосвязи с эмпатией, жизнерадостностью (фактор F), мягкосердечностью и чувствительностью к другим (фактор I), самоконтролем поведения (фактор Q3), добросовестностью (фактор G), а также обратные взаимосвязи с доминированием (фактор E) и напряженностью (фактор Q4).

Выявлено, что нравственно-этические характеристики личности студентов-журналистов 1-го курса (человечность, добро, терпимость, правдивость, нравственные ориентации личности) имеют ряд прямых корреляционных взаимосвязей со следующими коммуникативными и эмоционально-волевыми характеристиками: эмпатия, эмоциональная устойчивость (фактор C), мягкосердечность, чувствительность к окружающим (фактор I), социальная сме-

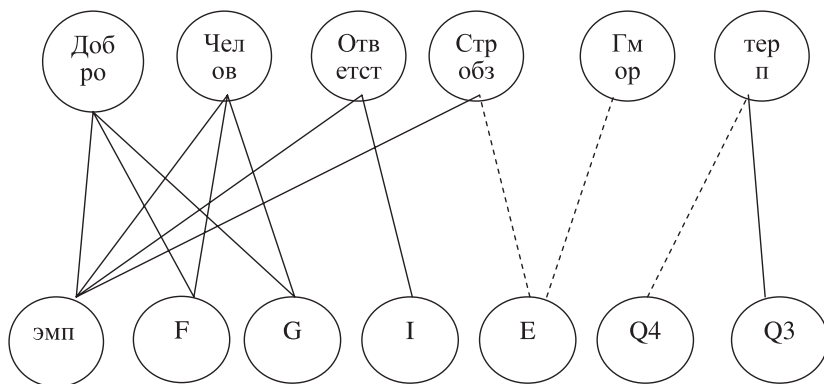


Рис. 1. Корреляционные межтестовые взаимосвязи нравственно-этических, коммуникативных и эмоционально-волевых характеристик личности журналистов

Примечания: фактор I – мягкость/суровость; фактор E – доминирование/подчинение; фактор F – жизнерадостность/озабоченность; фактор G – совестливость/недобросовестность; фактор Q3 – высокий/низкий самоконтроль поведения; фактор Q4 – напряженность/расслабленность; эмп. – эмпатия; добр. – добро; чел. – человечность; терп. – терпимость; отв. – ответственность; гум.ор. – гуманистическая ориентация; стр.обяз. – стратегия обязательности в нравственном поведении.

————— — прямая корреляционная связь,
 ----- — обратная корреляционная связь.

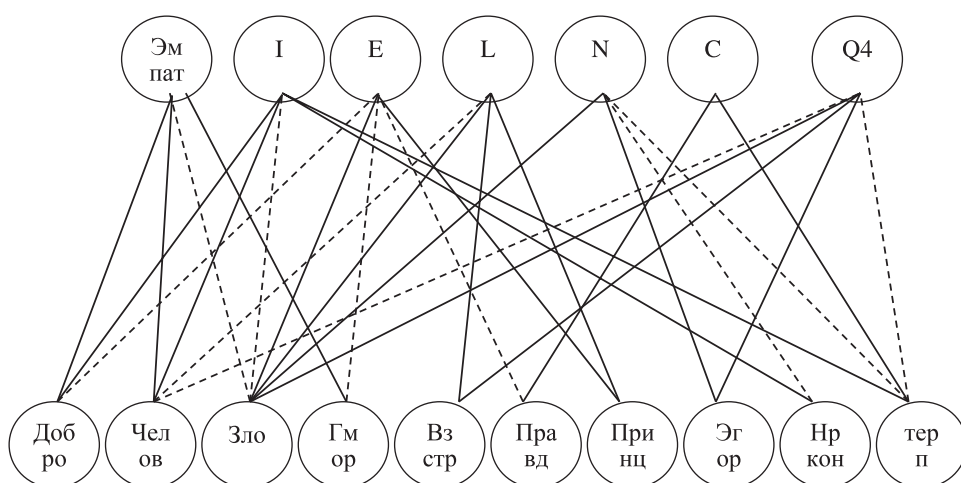


Рис. 2. Корреляционные межтестовые взаимосвязи нравственно-этических, коммуникативных и эмоционально-волевых характеристик личности студентов (общая выборка)

Примечания: эмп. – эмпатия; фактор I – мягкость/суровость; фактор E – доминирование/подчинение; фактор L – подозрительность/доверие; фактор N – естественность/проницательность; фактор C – эмоциональная устойчивость/неустойчивость; фактор Q4 – напряженность/расслабленность; добр. – добро; чел. – человечность; терп. – терпимость; зло – зло; гум.ор. – гуманистическая ориентация; стр. вз. – стратегия взаимности в нравственном поведении; правд. – правдивость; принц. – принципиальность; эг.ор. – эгоцентрическая ориентация; нр.кон. – нравственный контроль.

————— – прямая корреляционная связь,
 ----- – обратная корреляционная связь.

лость (фактор N); и обратные корреляционные взаимосвязи с доминированием (фактор E), подозрительностью, недоверием (фактор L).

В корреляционной плеяде изучаемых показателей у студентов-журналистов 2-го курса нравственно-положительные (добро, человечность, миротворительная ориентация, правдивость) характеристики имеют прямые взаимосвязи с эмоциональной устойчивостью (фактор C); эмпатией; добро-совестностью (фактор G), напряженностью и собранностью (фактор Q4); кроме того шкала «Зло» как совокупность нравственно-отрицательных характеристик имеет прямую взаимосвязь с прямолинейностью (фактор N).

Обнаружено, что нравственно-положительные характеристики студентов-журналистов 3-го курса имеют прямые взаимосвязи с эмпатией, жизнерадостностью (фактор F), эмоциональная устойчивость

(фактор C), а также обратные взаимосвязи с доминированием (фактор E), подозрительностью (фактор L). В то же время, выявлены прямые взаимосвязи эгоцентрической ориентации с напряженностью (фактор Q4), тревожностью, неуверенностью (фактор O), а также обратная связь с эмпатией.

Выявлено, что нравственно-положительных характеристики студентов-журналистов 4-го курса имеют прямые взаимосвязи с коммуникативными (эмпатия) и эмоционально-волевыми (эмоциональная устойчивость, добросовестность, мягкосердечность и чувствительность по отношению к другим). Кроме того, шкала «Зло» как совокупность нравственно-отрицательных характеристик имеет прямую взаимосвязь с напряженностью (фактор Q4) и обратную взаимосвязь с эмпатией.

В целом, в ходе эмпирического исследования на основе качественного и количест-

венного анализа корреляционных плеяд установлена системообразующая функция нравственно-этических характеристик в структуре личности журналиста. Так, для журналистов-профессионалов системообразующими выступили «человечность» и «ответственность». В общей выборке студентов-журналистов в качестве системообразующего показателя обнаружена «человечность», а на разных курсах обучения системообразующими выступили: «добро» и «гуманистическая ориентация личности» (на 1-м курсе), «человечность» (на 2-м курсе), «эгоцентрическая ориентация личности» (на 3-м курсе), «эмпатия» и «эгоцентрическая ориентация» (на 4-м курсе).

Следует отметить, что увеличение степени нравственно-деструктивной направленности («Зло») приводит к повышению выраженности у студента-журналиста ряда личностных характеристик, таких как доминирование; подозрительность, недоверчивость; прямолинейность, грубость; напряженность; принятие стратегии взаимности в нравственном поведении и эгоцентрической ориентации.

Таким образом, в структуре личности журналиста нравственно-этический компонент представлен как конструктивными, так и деструктивными характеристиками. Кроме того, «человечность» как интегральный показатель нравственного развития личности выступает в качестве базовой характеристики в структуре личности журналиста. Проведенное исследование позволяет дополнить содержание «человечности», а именно она выражается в следующих поведенческих характеристиках: эмпатия, добросовестность, мягкосердечность, эмоциональная устойчивость, ответственность, правдивость, гуманистическая направленность, миротворческая направленность, нравственный самоконтроль.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные

эмпирические выводы о нравственных особенностях студентов-журналистов могут быть использованы при подготовке образовательных и научных программ, а также в учебно-воспитательном процессе с целью совершенствования подготовки будущих специалистов-журналистов. В учебно-образовательный процесс предлагается включать психологические мероприятия (тренинги, групповые дискуссии и т.д.), направленные на профессионально-нравственное развитие и саморазвитие студентов-журналистов.

Литература

1. Авраамов, Д.С. Профессиональная этика журналиста: учеб. пособие / Д.С. Авраамов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – 224 с.
2. Бухарцев, Р.Г. Психологические особенности журналистского творчества: материалы спецкурса / Р.Г. Бухарцев. – Свердловск: Б.и., 1976. – 70 с.
3. Дзялошинский, И.М. Российская журналистика в поисках модели развития / И.М. Дзялошинский // www.journalism.narod.ru от 25 сентября 2004 г.
4. Лазутина Г.В. Профессиональная этика журналиста: учеб. пособие / Г.Л. Лазутина. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 208 с.
5. Попов, Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань–Нижнекамск: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 176 с.
6. Пряхников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряхников, Е.Ю. Пряхникова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 480 с.
7. Симкачева, М.В. Журналистика XXI века: портрет профессии: учеб.-метод. пособие / М.В. Симкачева. – Казань: КГУ, 2009. – 149 с.
8. Теплюк, В.М. Социальная ответственность журналиста / В.М. Теплюк. – М., 1984. – 207 с.
9. Шайхитдинова, С.К. Гносеология медиа-этики: организационная культура или «голос совести»? / С.К. Шайхитдинова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. – 2002. – № 4. – С. 25–51.

УДК 371.8

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р.А. Котельникова

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования толерантности подростков средствами игры. Автор уделяется особое внимание межличностной толерантности подростка, раскрывая её структуру. В результате анализа влияния игры на процесс формирования толерантности подростков, выявлены функции, виды, игр, определены условия их эффективности в данном процессе.

Ключевые слова: межличностная толерантность подростка, игровая деятельность, функции игры, виды игры в зависимости от решаемых задач, условия эффективности игры.

Abstract

The article is devoted to the issue of developing tolerance in teenagers by means of gaming. Special attention is paid to interpersonal tolerance between teenagers, the structure of which is also revealed. Following the analysis of the impact gaming has on the development of tolerance, the author explores the functions and types of games and determines the conditions of their effectiveness in this process.

Index terms: interpersonal tolerance between teenagers, gaming activity, functions of games, types of games according to the problems solved, pre-conditions of games' efficiency.

Преобразования, происходящие в России в течение двадцати лет, спровоцировали изменение социальных ценностей. Это неизбежно повлекло за собой возникновение ряда проблем, среди которых можно выделить и проблему формирования толерантности молодёжи. Данной проблемой интенсивно занимались разные науки, вскрывая различные аспекты понятия толерантности. При анализе научной литературы, можно выявить несколько подходов к определению данного понятия:

- с позиции философии толерантность рассматривается как идеал отношений между людьми в обществе, как нравственная ценность любого культурного человека;

- психологические науки изучают толерантность как характеристику личности, выявляя её структуру, типы и уровни;

- в педагогике толерантность рассматривают с одной стороны, как средство воспитания личности, с другой, как качество или характеристику личности, как результат её воспитания.

Традиционно в психолого-педагогических исследованиях выделяют межгруппо-

вую, индивидуальную и межличностную толерантность. Межгрупповая толерантность проявляется через отношения между разными общественными группами – религиозными, социальными и др. Индивидуальная толерантность понимается как добродетель, как норма поведения ответственной личности, проявляющаяся в отношении между людьми, в последнем случае говорят о межличностной толерантности.

В психолого-педагогических исследованиях нет однозначного определения межличностной толерантности. Так, О.В. Шаврина определяет межличностную толерантность как «качество личности, проявляющееся в способности жить в неодинаковом мире среди неодинаковых людей» [9, с.8].

Г.С. Кожухарь рассматривает толерантность, как толерантность между конкретными личностями, реализующуюся в общении. Межличностная толерантность, по мнению автора, это сложный многоуровневый, многокомпонентный системный процесс, суть которого заключается в «осознанной и ценностно-осмысленной интра- и интер-психологической активности, включающей самоопределение и мо-

билизацию психических ресурсов с целью преодоления эмоционально-когнитивного диссонанса, связанного с восприятием партнёра по общению» [5, с.33].

Анализируя значение данной дефиниции, мы акцентируем свое внимание на самооценности любой личности, невзирая на её принадлежность к какой-либо группе, и на аксиологическом понимании толерантности как одной из общечеловеческих ценностей. Мы рассматриваем *межличностную толерантность как свойство личности подростка, выраженное в ценностном отношении к любой личности, в отношении к толерантности как к ценности.*

Межличностная толерантность может выступать основанием для других типов толерантности, таких как межэтническая, межрасовая, гендерная, маргинальная и др.

Проанализировав ряд исследований посвященных изучению структуры толерантности, можно выделить компоненты межличностной толерантности:

1) когнитивный компонент – включает знания о толерантных ценностях, способах толерантного поведения и выражения эмоций, толерантных способах разрешения конфликта в межличностном общении;

2) ценностно-мотивационный компонент – включает в себя такие терминальные ценности как ценность человеческого достоинства и человеческой жизни, прав человека, мира, и инструментальные ценности – ненасилия, сотрудничества и бесконфликтного взаимодействия между людьми, отсутствия физического притеснения, ценность следования общечеловеческим нормам и правилам;

3) эмоционально-волевой компонент – это эмоции, проявление которых свидетельствует о готовности ребенка к продуктивному сотрудничеству, эмпатия, саморегуляция в ситуациях фрустрации, сострадание, сопереживание, сочувствие, радость за успехи других людей, удовлетворение от совместной работы по решению проблемы;

4) поведенческий компонент – включает в себя способы деятельности и ком-

муникативные свойства личности ребёнка, проявляющиеся в межличностном общении. Сюда можно отнести терпимое отношение к недостаткам других, организация или включение в активную совместную деятельность по разрешению конфликтной или проблемной ситуации, творчество, умение договариваться, поступки, направленные на установление контакта, устранение или избегание конфликтов или их продуктивного решения; уважение прав и особенностей других людей, терпимое или доброжелательное поведение, ненасилие, разрешение конфликта мирным путем, рефлексия; проявление интереса к мнениям и поступкам других людей, открытое покровительство отверженным, их активная поддержка.

В своём исследовании мы занимались изучением проблемы формирования межличностной толерантности подростков средствами игровой деятельности.

Игра является одним из наиболее значимых средств воспитания толерантности, поскольку организация игры (если только она не основана на антисоциальных ценностях) предполагает равноправие, которое обеспечивается соблюдением скрытых или явных правил всеми участниками игры, позволяет ребенку реализовать свои возможности на максимальном уровне.

В процессе организации игровой деятельности, как средства формирования межличностной толерантности подростков, следует создать условия, обеспечивающие равные возможности каждого участника в проявлении собственной позиции и отстаивании своего мнения (посредством скрытых или явных правил и добровольности участия в игре). Содержание игр должно отражать толерантные ценности, такие как ценность человеческого достоинства и человеческой жизни, прав человека и ненасилия. После игрового занятия необходима организация рефлексии, направленной на осмысление того, что сотрудничество, взаимодействие, договоренность с другими детьми является наиболее эффективным

средством достижения целей как собственной, так и групповой работы по разрешению проблемной, конфликтной ситуации.

Известно, что игра в жизни подростка очень значима, поскольку она обеспечивает общение детей в совместной деятельности. В процессе игры ребенок учится вести себя определенным образом в различных ситуациях взаимодействия с другими людьми, так как в игре моделируются условия действительности, в которых предоставляется возможность выбора и принятия ответственности за сделанный выбор.

Рассматривая игровую деятельность как средство формирования межличностной толерантности подростка, мы выделяем ряд функций толерантно ориентированной игры:

- Ценностно-мотивационная – выражается в том, что игра способствует осознанию личностного смысла в толерантном отношении к другому человеку, формированию смыслообразующих мотивов, побуждающих подростка к проявлению толерантности в поведении. Толерантность приобретает для ребенка субъективную ценность, как единственно верное средство успешного разрешения конфликта, проблемы.

- Формирующая – заключается в формировании навыков эмоционального контроля поведения, управления своей агрессией, негативным отношением к окружающим.

- Адаптивная в процессе игры у ребенка формируются способы противостояния агрессии или негативному отношению со стороны окружающих.

- Коррекционная – выражается в коррекции отношения подростка к сверстникам, тем самым, изменяется структура межличностных отношений в коллективе.

- Релаксационная игровая деятельность способствует снятию напряжения и обеспечивает комфортные условия для устранения агрессии в детском коллективе.

Реализуя эти функции, игра способствует осознанию ребенком толерантных

ценностей, добровольному принятию многообразия окружающего мира.

В процессе проведения опытно-экспериментальной части исследования были выявлены следующие виды игр, в соответствии с задачами, которые они решают в процессе формирования межличностной толерантности:

- игры, обеспечивающие положительный опыт толерантных отношений. В этих играх дети убеждаются в успешности толерантного отношения к окружающим, понимают эффективность его в процессе совместной деятельности и общения. Примером такой игры является командная игра «Путешествие в темноте», создающая ситуацию, в которой часть ребят учится доверять «главному», а «главный» должен проявить терпимость и суметь скоординировать действия игроков так, чтобы команда победила.

- игры с явной или скрытой конфликтной ситуацией, которые помогают приобретать знания, умения и навыки о толерантных способах разрешения конфликтных ситуаций. Например, игра «Круг доверия», в которой все участники одновременно должны пройти с закрытыми глазами через группу своих товарищей. Моделируемая ситуация скрытого конфликта и его благоприятное разрешение позволяет подросткам понять, что идти к своей цели можно по-разному, не обязательно пробиваться, расталкивая всех на своем пути, стремясь быть лучше всех остальных.

- игры, погружающие каждого в ситуацию отверженного, позволяют почувствовать себя «белой вороной» и осознать личностный смысл толерантного отношения к себе и другим. Например, «Игра с табличками», в которой игрокам на спину крепятся таблички с разными названиями. Смысл игры заключается в том, что ребята не знают своего нового имени и их задача узнать его у окружающих. Включаясь в игру, они понимают, что полностью зависят от одноклассников, которые могут к ним

отнестись хорошо или плохо, помочь или отвернуться от них.

Игра оказывает сильное прямое влияние на поведенческий компонент толерантности, поскольку формирует опыт толерантных отношений. В то же время, диагностика в процессе эксперимента показала, что игра способствует развитию ценностно-мотивационного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов. Это позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования межличностной толерантности – это целостный процесс развития всех компонентов данного явления, их взаимодействия и взаимного влияния друг на друга.

Таким образом, в статье мы рассмотрели сущность и структуру межличностной толерантности подростка и влияние игры на процесс её формирования, выявили функции, виды и условия её эффективности.

Литература

1. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004
2. *Бондырева, С.В.* Толерантность (введение в проблему) / С.В. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
3. *Гришпун, И.Б.* Понятие и содержание характеристики толерантности: толерантное сознание и формирование толерантных отношений / И.Б. Гришпун. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: «МОДЭК», 2003.
4. *Кеннет, У.* Образование и толерантность / У. Кеннет // Высшее образование в Европе. – 1997. – № 2. – Т. XXI. – С. 16.
5. *Кожухарь, Г.С.* Формы межличностной толерантности: критериальные признаки и особенности / Г.С. Кожухарь // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 3. – С. 33–37.
6. *Мацковский, М.С.* Толерантность как объект социологического исследования / М.С. Мацковский // Век толерантности. – Вып. № 3–4. – С. 5–6.
7. *Мириманова, М.С.* Конфликтология / М.С. Мириманова. – М.: Академия, 2003.
8. *Риэрдон, Бетти Э.* Толерантность – дорога к миру / Бетти Э. Риэрдон – М.: Изд-во «Бонфи», 2001. – 304 с.
9. *Шаврина, О.В.* Формирование межличностной толерантности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Шаврина. – Тюмень, 2005. ■

УДК 376.23

ВОСПИТАНИЕ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

И.В. Микитюк

Аннотация

В статье целостно излагаются социокультурные реалии Приднестровья. Раскрывается современный взгляд на проблему сохранения здоровья часто болеющего ребенка, который связан с утверждением гуманистической парадигмы образования и личностно-ориентированным подходом в разработке педагогических условий обучения, воспитания и развитии. В качестве теоретического основания работы рассматриваются идеи о необходимости целенаправленной педагогической поддержки социального, личностного и эмоционального развития ребенка. Представляется моделирование процесса развития часто болеющих дошкольников. Модель педагогической поддержки включает следующие компоненты: опыт депривационного синдрома (неполноценность, неуверенность, дезадаптацию), педагогическую поддержку развития, вертикаль развития часто болеющих детей, рефлексирование в социуме, позволяющие эффективно организовать процесс развития часто болеющих детей в дошкольных образовательных учреждениях Приднестровья.

Ключевые слова: социокультурные реалии Приднестровья, часто болеющий ребенок, процесс развития, проблемы личности, педагогическая модель, педагогическая поддержка, личностно-ориентированный подход.

Abstract

The article takes a complex look at the sociocultural reality of modern Transdnistria, with emphasis on modern views of preserving health of ailing children. It is directly connected to the establishment of humanist paradigm in education and personality-oriented approach in developing pedagogical theories. The idea of providing targeted pedagogical support to the child's social, personal and emotional development forms the theoretical basis of our research. We offer a model of the development process for ailing pre-schoolers. The pedagogical support provided to them must include the following components: an experience of deprivation syndrome (inferiority, uncertainty, disadaptation), pedagogical support of development, a development trajectory for ailing children, social reflection. All of these will pave the way to a more efficient development process for ailing children in pre-school education of Transdnistria.

Index terms: sociocultural reality of Transdnistria, ailing child, development process, personal issues, pedagogical model, pedagogical support, personality-centered approach.

При любых социально-экономических и политических ситуациях здоровье детей в любом обществе является актуальнейшей проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества и, наряду с другими демографическими показателями, является чутким барометром социально-экономического развития страны. Однако в многочисленных научных исследованиях отмечается неблагоприятная динамика снижения состояния здоровья дошкольников (Юрко Г.П., 2000; Маймулов В.Г. и соавт., 2003; Рапопорт И.Х. и соавт., 2004; Симонова И.В., 2006). В на-

стоящее время не более 10% детей старшего дошкольного возраста можно считать абсолютно здоровыми. Почти у 60% детей выявляются хронические заболевания (Баранов А.А., Кучма В.Р., Тутельян В.А. и др., 2006). Рост заболеваемости выявлен практически по всем классам болезней (Онщенко Г.Г., Баранов А.А., Кучма В.Р., 2004). Ведущее место в структуре патологии детского возраста по прежнему занимают болезни органов дыхания, среди которых наиболее часто встречаются острые инфекции верхних дыхательных путей (Баранов А.А. и соавт., 2002; Альбицкий В.Ю. и соавт., 2003; Таточенко В.К., 2005; Учайкин В.Ф., 2006; Reinert P. et al., 2007).

Не обошла стороной эта проблема и Приднестровье. На начало 90-х годов, Приднестровье являлось наиболее развитым в экономическом отношении регионов Молдавии, с высокой плотностью населения, производственных и социальных объектов. На долю региона приходилось около 40% совокупного общественного продукта МССР, при том, что доля его в населении республики составляла 15,2%, а в территории 12,4% (4613 км²). В Приднестровье были размещены крупнейшая на Балканах Молдавская ГРЭС (мощностью 2,5 млн. кВт), Дубоссарская ГЭС (мощностью 48 тыс. кВт) металлургический комбинат (мощностью 500 тыс. т. металла) и более 100 крупных предприятий машиностроительной, легкой, электротехнической, мебельной, консервной и микробиологической промышленности. Уровень интенсификации и химизации сельскохозяйственного производства в регионе в 6 раз превосходил аналогичный показатель по СССР в целом. За прошедшие годы ситуация кардинально изменилась. Приднестровье характеризуется незначительной величиной суммарного природно-ресурсного потенциала, пригодного для экономической деятельности. Регион не обладает первичными топливными ресурсами, рудными полезными ископаемыми и лесными ресурсами промышленного значения, что обуславливает его полную зависимость от импорта этого сырья. Из отраслей топливно-энергетического комплекса в регионе получила развитие только электроэнергетика, позволяющая полностью удовлетворить потребности населения и экономики в электроэнергии (4,5 тыс. кВт ч. на душу населения, 1999). Около половины производимой электроэнергии экспортируется.

Распад СССР, политическая напряженность, а затем и военный конфликт (1992) привели к затяжному социально-экономическому кризису, в регионе. Ряд ученых Приднестровья М.П. Бурла, В.А. Гушан, И.М. Казмалы отмечают, что с 1990 по 1999 год индекс объемов промышленно-

го производства уменьшился на 72,1%, а сельскохозяйственной продукции на 68%. Падение ВВП, только за период с 1996 по 1999 год, составило 14,2%. Уменьшилась общая численность населения, 677,9 тыс. (1989); 660 тыс. (1999); 555,5 тыс. (предварительные данные переписи населения 2004 г.). Всё это не могло не сказаться на социальной обстановке в Приднестровье. Катастрофически снизилась заработная плата, выросли цены, увеличилась безработица, ухудшилось финансирование социальной сферы и природоохранной деятельности.

М.П. Бурла, В.А. Гудым, В. Кутыркин, Г. Шеларь к отрицательным тенденциям, негативно влияющим на социально-экономическую безопасность региона, относят: высокую степень монополизации реального сектора экономики и услуг; финансовые риски; большую долю убыточных предприятий (промышленных – 20%; сельскохозяйственных до 50%); высокую степень открытости экономики и её зависимость от внешних рынков сырья и сбыта; прогрессирующее увеличение импорта продовольствия; исторические и текущие долги за поставляемый газ; ухудшение демографической ситуации; увеличение расходов на оборону и безопасность.

Социально-экономический кризис, несовершенство природоохранной законодательной и нормативно-правовой базы, несогласованность действий различных ведомств, отсутствие должного контроля над состоянием окружающей среды и открытости принимаемых решений привели к следующим экологическим проблемам:

- сокращению количества и ухудшения качества водных ресурсов;
- загрязнению атмосферного воздуха;
- накоплению ТБО и промышленных отходов;
- уменьшению облесённости и незаконной вырубке лесных насаждений;
- деградации земельных ресурсов. Загрязнению почвы агрохимикатами и пестицидами.

Всё это позволяет сделать вывод, что на данный момент, в Приднестровье сложился комплекс социально-экономических и экологических проблем потенциально угрожающих здоровью и благосостоянию населения, особенно детского. В связи с этой проблемой основываясь на Закон «Об охране здоровья граждан», от 16 января 1997 г., N 29-З, руководство Приднестровья выдвигает круг задач направленных на сохранение здоровья граждан. Под сохранением здоровья населения Приднестровья подразумевается совокупность мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья каждого человека, поддержание его долголетней активной жизни, предоставление ему медицинской помощи в случае утраты здоровья. Отмечается необходимость разработки новых подходов к оздоровлению дошкольников, повышения роли образовательных учреждений в формировании здорового образа жизни у детей, обращения внимания на часто и длительно болеющих детей, воспитания у них собственной ответственности за свое здоровье. Последнее положение о воспитании у детей ответственности за своё здоровье является достаточно проблемным в реализации, так как вызывает множество научно-теоретических и практических вопросов.

Мы обнаружили наиболее распространенные проблемы детей дошкольного возраста, испытывающих частые заболевания: наличие у них эмоциональных и взаимодействующих трудностей, которые создают сложности в их развитии и воспитании, взаимоотношениях с окружающими, оказывают негативное влияние на процессы социальной адаптации и социального функционирования. Такие дети находятся с состоянием дезадаптации, характеризуются состоянием неполноценности, неуверенности, нуждаются в педагогической поддержки

развития, которая должна быть направлена на устранение или ослабление воздействия тех причин, вследствие которых дети испытывают личностные проблемы.

Наше исследование проводилось в Приднестровье, которое ориентируется на педагогическую систему Российской Федерации, поэтому мы изучили опыт учёных, изучающих проблему воспитания часто болеющих детей. Анализ психологических и педагогических работ показал недостаточную разработанность проблемы воспитания и педагогической поддержки развития часто болеющего ребенка. Имеющиеся в литературе данные освещают, в основном, медико-физиологические аспекты проблемы часто болеющих детей. Мы обнаружили преобладание в исследованиях специфики оздоровления часто болеющих детей. В частности, С.Б. Соколова, рассматривая медицинский контекст проблемы, доказала, что физическое воспитание часто болеющих дошкольников должно быть направлено на улучшение физического развития и функциональных возможностей детей, формирование двигательных навыков и качеств. Аналогичный ракурс изучался и Е.В. Березенцевой, которая утверждает, что для повышения медицинских знаний о часто болеющих детях и навыков по их оздоровлению необходимо организовать «Школу здоровья» для родителей и сотрудников детских дошкольных учреждений. Разработанные автором оздоровительные комплексы рекомендованы для использования во всех детских дошкольных учреждениях Российской Федерации. Е.Ю.Дубовик выяснила, что частые простудные заболевания в силу создаваемой болезнью особой социальной ситуации развития, существенно влияют на интенсивность тревожности, а также на взаимоотношения между ребенком и родителями. Для нас были важны выявленные учёным типы родительского отношения, такие как симбиоз, гиперсоциализация, проявляющиеся в тревожности родителей за данного ребенка или же контроле за его поведением, здоровьем.

Теоретические основания разработки проблемы физического воспитания детей дошкольного возраста представлены положениями о детстве как периоде формирования знаний, представлений и начальных форм осознания смысла своей жизни и окружающего мира (Л.С.Выготский, И.Э.Куликовская, В.С.Мухина, Д.И.Фельдштейн и др.) ценностном потенциале физической культуры как базиса целостного развития ребёнка (Л.В.Абдулманова, В.К.Бальсевич, Л.И.Лубышева и др.); об интеграции содержания воспитания детей, обеспечивающего единство отдельных составляющих (А.Я.Данилюк, В.Н.Максимова, В.Т.Фоменко и др.). В исследовании Л.В.Абдулмановой сформулировано понятие «физическая культура дошкольника» как «сложноорганизованная категориальная система, включающая в себя три компонента: культура здоровья как ценность жизни, представляющая эталоны и правила здорового образа жизни; культура телосложения как красота человеческого тела и физический облик, отражённые в эталонах культуры; культура движения как самостоятельный двигательный опыт ребёнка, проявляющийся в творческом самовыражении» [1, с.13-14]. Ориентируясь на данное определение мы разрабатывали содержание и технологии педагогической поддержки часто болеющих детей. При этом необходимо подчеркнуть, что вопросы воспитания и педагогической поддержки часто болеющего ребёнка в педагогических исследованиях практически не рассматривались.

Наше исследование было ориентировано на теоретическое обоснование, разработку и апробацию технологии педагогической поддержки развития часто болеющих детей 7-го года жизни в образовательных учреждениях Приднестровья. Педагогическая поддержка как одно из направлений воспитания была избрана в связи с тем, что именно поддержка направлена на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты его

прав на полноценное развитие и образование, выступая основой для организации его жизнедеятельности, способствующей приобретению ими способов сохранения своего здоровья. Основной целью педагогической поддержки является содействие развитию и социализация личности ребенка. Педагогическая поддержка имеет адресный характер и направлена на решение индивидуальных личностных проблем ребенка. Однако сведений, касающихся педагогической поддержки развития, крайне мало, несмотря на то, что в медицинской литературе указывается на недостаточную эффективность традиционных оздоровительных и общеукрепляющих мероприятий и ставится вопрос о необходимости профессиональной психолого-педагогической помощи данной категории детей.

Нами были сформулированы гипотетические положения о том, что эффективность развития часто болеющих детей в дошкольном учреждении обеспечивается при следующих условиях:

- педагогическая поддержка основана на данных медицинских, психологических исследований и определяется как вид педагогического взаимодействия, направленный на создание условий для когнитивного, эмоционально-чувственного и психофизиологического развития часто болеющего ребенка;

- учитываются особенности часто болеющего ребенка 7-го года жизни, выражающиеся в комплексах (неполноценности, неуверенности и дезадаптации);

- разработана и реализуется модель педагогической поддержки развития часто болеющих детей в дошкольных образовательных учреждениях Приднестровья;

- результаты диагностики развития часто болеющего ребенка являются основой для проектирования системы его педагогической поддержки.

Педагогическими условиями для когнитивного, эмоционально-чувственного и психофизиологического развития часто болеющего ребенка выступили: содержание

программы «Педагогическая поддержка часто болеющего ребёнка», комплекс методов педагогической поддержки, средства обучения и оздоровления детей. В разработанной программе отражена специфика Приднестровской системы образования, представлен знаниевый компонент (знания о своём организме, причинах заболеваний, способах профилактики и оздоровления), знания о разрушительных и созидательных средствах и методах отношения к здоровью (выбор питания, двигательного режима), эмоционально-позитивные способы отношения к себе и своему здоровью (аффирмации, выбор жизнедеятельностных стратегий).

Реализация в образовательном пространстве дошкольного учреждения программы «Педагогическая поддержка часто болеющего ребёнка» обеспечивалась следующими методами:

– *методы поддержки «физического здоровья» часто болеющего ребенка* – включают проведение профилактических мероприятий, направленных на предупреждение заболеваний, укрепление здоровья детей, а также лечебных воздействий, способствующих коррекции патологических отклонений. Для реализации и проведения методов поддержки «физического здоровья» часто болеющего ребенка привлекался медицинский персонал в частности врачи и медсестры дошкольного образовательного учреждения;

– *методы педагогической поддержки «психологического здоровья» часто болеющего ребенка* – методы, которые с одной стороны – необходимы для поддержания положительного эмоционального настроя в жизни, веры в свои силы, с другой стороны – позволяют стабилизировать общее состояние и предотвратить асоциальное поведение часто болеющего ребенка испытывающего личностные проблемы (дезадаптация, неполноценность, неуверенность).

Педагогическая поддержка предполагала различные варианты, такие как опека,

забота, помощь использование которых зависело от уровня развития часто болеющего ребенка, его самостоятельности, ответственности. Опека и забота предполагают деятельность педагогов в ситуациях, когда ребёнок не может самостоятельно выбрать те продукты питания, которые именно для него будут безопасны (если у ребёнка пищевая аллергия), те физические упражнения, которые позволят ему стать более сильным, выносливым (в зависимости от конкретного заболевания). Инициатива взаимодействия в этих случаях принадлежит взрослому, включающему ребёнка в диалог, обеспечивающий достижение правильного решения. Забота предполагает, что педагог постоянно отслеживает поведение и ситуации общения ребёнка, помогая ему даже тогда, когда тот может справиться с проблемой самостоятельно, но ему не хватает знаний, опыта или умения обеспечить здоровьесохранную деятельность;

Помощь оказывается тому ребёнку, который способен к проявлению большей самостоятельности: он проявляет интерес к познанию окружающего мира, готов к взаимодействию, может выбрать какой-либо из способов оздоровления, но иногда затрудняется в выборе. В этом случае педагог поддерживает ребёнка, напоминая ему правило, способ действия, возможные последствия того или иного выбора.

Основными направлениями технологии педагогической поддержки часто болеющих дошкольников являются: формирование положительной адекватной самооценки, преодоление детской неполноценности, смягчение эмоционального дискомфорта, повышение активности и самостоятельности; развитие уверенности в себе, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, отработку адекватных способов поведения и взаимодействия, включение в работу ближайшего социального окружения ребенка.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что использование педагогической поддержки в дошкольном образовательном учреждении с целью поддержания

часто болеющего дошкольника 7-го года жизни является действенным средством позволяющим:

- преодолеть негативные проявления в эмоциональной и поведенческой сферах ребенка;

- сократить и облегчить период его адаптации;

- повысить эффективность проводимой развивающей работы;

- поспособствовать гармонизации его взаимоотношений с окружающими и успешной социализации.

Вместе с тем обозначился круг проблем, требующих дальнейшей разработки, связанных с необходимостью поиска педагогических средств и форм работы с родителями в направлении развития часто болеющего ребенка, а также повышение профессиональной, философской и культурологической компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений в вопросах индивидуального вида взаимоотношений ребенка и педагога, обуславливающего развитие способности жить и действовать.

Литература

1. *Абдульманова, Л.В.* Развитие физической культуры детей 4-7 лет в культурно-образном пространстве дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ростов-н/Д., 2007.

2. *Баранов, А.А.* Оценка состояния здоровья детей. Новые подходы к профилактической и оздоровительной работе в образовательных учреждениях: руководст-

во для врачей / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 432 с.

3. *Березенцева, Е.В.* Оздоровление часто болеющих детей в дошкольных учреждениях: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Е.В. Березенцева. – М., 2002.

4. *Бондаревская, Е.В.* Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования: докл. на августовской конференции работников образования, г. Ростов-на-Дону, 2002.

5. *Воронкова, И.* Опыт построения модели педагогической поддержки в гимназии. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога / И. Воронкова // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996.

6. *Газман, О.С.* Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 294 с.

7. *Дубовик, Е.Ю.* Родительское отношение к часто болеющему ребенку дошкольного возраста как фактор формирования тревожности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Ю. Дубовик. – Казань, 2006.

8. *Затулин, К.Ф.* Россия и Приднестровье в новой системе международных отношений / К.Ф. Затулин // Приднестровье в современной системе геополитических координат. ЦСПИ «Перспектива» Тирасполь-2002.

9. *Соколова, С.Б.* Гигиеническая оценка технологий воспитания и оздоровления часто болеющих детей в дошкольных образовательных учреждениях: втореф. дис. ... канд. мед. наук / С.Б. Соколова. – М., 2009.

УДК 37.035.6

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Т.И. Бекаревич, С.Е. Позднякова

Аннотация

Анализ работ по культурно-историческому подходу в патриотическом воспитании детей. Возможность реализации опыта ведущих специалистов и применение в личной работе на раннем этапе обучения детей.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, парадигма, личностный подход, культурное развитие личности, патриотическое воспитание.

Abstract

The article is an attempt in analysis of the cultural-historical approach to patriotic upbringing of children. We take a look at the possibility of utilizing the experience of first rate specialists for personal pedagogical work on early education of children.

Index terms: cultural-historical approach, paradigm, personal approach, cultural development of individuals; patriotic education.

Для определения методологических основ культурно-исторического подхода в современном образовании необходимо

1) проанализировать подходы, реализующие личностно-ориентированную парадигму образования;

2) рассмотреть тенденции развития современного образования;

3) научно обосновать методологическую базу и сущность культурно-исторического подхода в патриотическом воспитании на раннем этапе обучения.

Состояние современного образования можно рассматривать с разных позиций. Наиболее значимой для нашего исследования является рассмотрение образования с позиции культуры, так как образование – образ культуры, а для культуры – оно образование культуры, точнее, её воспроизводство через образование. С позиции культуры, образование рассматривается как процесс раскрытия сущностных сил

человека, изменение его взгляда на мир, изменение самого человека и воспринимаемого им мира, как создание возможности для усвоения, созидания, обретения определенных способов и форм жизнедеятельности. Анализ современных философских и психолого-педагогических исследований показал, что к глобальным проблемам развития современного образования относится его культурологическая направленность (А.Г.Асмолов, Б.С.Гершунский, И.А.Зимняя, В.С.Мухина, В.И.Слободчиков, Л.А.Степашко, Б.Ю.Щербаков и др.).

В современных условиях глобализации, интеграции языков и культур с большей остротой, чем сто лет назад, встает проблема – как, входя в жизнь общечеловеческую, не растерять духовных ценностей своей истории и культуры. С утратой исторической памяти народ перестает быть культурным. Историческая память расценивается как верность сложившимся культурным традициям и ценностям, как своим собственным,

так и накопленным мировой практикой. Культура дает ориентиры для «построения» будущего, для сознательного участия каждого человека в его осуществлении. В содержании образования необходимо выделить социокультурные ориентиры, готовящие к жизни в своей культуре в соединении с освоением общечеловеческих ценностей, соотнесенных с мировой культурой, с культурой других народов (Н.А. Горлова) [6, с.16].

Современное образование в соответствии с Федеральным законом «Об образовании» понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением образования гражданином (обучающимся) понимается достижение и подтверждение определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом [18]. Содержание образования определяется как один из факторов экономического и социального прогресса общества.

Оно должно быть ориентировано на:

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства;
- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества,
- формирование духовно-нравственной личности (абзац введен Федеральным законом от 01.12.2007 № 309-ФЗ); воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества [18, ст. 14].

В центре системы образования находится личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализация ее природных потенциалов, что является главной целью личностно ориентированной парадигмы образования.

Под парадигмой (греч. *paradigma* – пример, образец) принято понимать:

- 1) образец, тип, модель (например, общественных отношений);
- 2) в философии, социологии – исходную концепцию, схему, меняющуюся со временем и характерную для определенного этапа в развитии науки модель постановки проблем и их решения [2, с.185].

Анализ психолого-педагогических работ показал, что в современных условиях вариативности образования личностно ориентированная парадигма реализуется с помощью разных подходов:

- 1) личностного (Н.А.Горлова и др.)
- 2) личностно ориентированного (Е.В.Куканова [9], В.В.Сериков [12], О.Н. Шевлюкова [14], И.О.Якиманская [15]);
- 3) личностно-деятельностного (И.А.Зимняя [7], О.Н.Ротанова [11]);
- 4) деятельностного (Б.Г.Ананьев [1], А.А.Леонтьев [10], Ю.М.Шароватов [13] и др.).

Подход – совокупность способов, приемов в рассмотрении чего-либо или в воздействии на кого-либо, что-либо [8, с.885], И.А. Зимняя определяет «подход к обучению» как мировоззренческую категорию, в которой отражаются социальные установки субъектов и носителей общественного сознания; глобальную системную организацию образовательного процесса, включающую все его компоненты, самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента, слушателя ИПК). Подход определяет методы, формы, приемы обучения [8, с.75].

Для определения сущности и положений культурно-исторического подхода в современном образовании проанализиру-

ем подходы, реализующие личностно ориентированную парадигму образования.

Принципиально важным в рамках личностного подхода является восприятие детства как субъекта культуры и общества [6, с.62]. Культурно-историческое развитие личности – это процесс вхождения в культуру, в новую социальную среду и интеграции в ней, осуществляющийся в определенной ситуации развития. Личностный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов самоопределения» самореализации, в выявлении, раскрытии их возможностей, становлении самосознания. В рамках данного подхода разработана теория преобразующего обучения – процесса совместной преобразующей деятельности преподавателя и ребенка, направленной на самовоспитание педагога и воспитание личности ребенка, на развитие и формирование личностных смыслов как системы ценностных ориентации в жизненном пространстве педагога и ребенка. Развитие личности ученика – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для ее полноценного проявления. Развитие личностных функций субъектов образовательного процесса – это проявления личности, которые и реализуют социальный заказ «быть личностью» [6, с.41-42]. Личностный подход (основа организации образовательного процесса) означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым ребенок осознает себя личностью и учится видеть личность в другом человеке» Коллектив выступает гарантом реализации возможностей ребенка как личности. Пути реализации зависят от ценностной ориентации педагога, которая определяет направление его деятельности.

В современных отечественных работах (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, Н.С.Якиманская) выдвигается целостная концепция личностно ориентированного подхода, согласно которому обучение как

процесс направлено на развитие личности ученика, он является «субъектом познания».

Ребенок – носитель субъектного опыта жизнедеятельности», который приобретает до школы в условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания окружающего мира. В содержание субъектного опыта входят предметы, представления, понятия; приемы, правила выполнения действий; эмоциональные коды, личностные установки, стереотипы [6, с.41-42].

Главная цель обучения – синтез, обогащение субъективного и общественно значимого опыта. Но ценность приобретенного ребенком опыта не в воспроизведении общественного опыта, а в развитии индивидуального на основе общественного. Обогащение личного опыта учащегося общественным опытом происходит в разносторонней школьной среде, которая влияет на моделирование исследовательского мышления ребенка и развитие определенных видов деятельности (деятельность теоретика-исследователя, создателя образов, практика-вычислителя и др.). Эти виды деятельности необходимо выделить и совершенствовать с учетом интеллектуальной направленности учащегося с помощью специально организованного учебного материала. Учитель постоянно наблюдает за учеником, оформляя результаты в виде индивидуальной карты познавательного развития ребенка, что служит основой для построения индивидуальной программы обучения, выбора профильного класса. И.С.Якиманская полагает, что таким образом можно избежать репродуктивного и обезличенного построения программы и перейти к программе, которая способствует развитию личности с учетом имеющихся у нее ценностей.

Результатом обучения (при специальной организации процесса) является появление такого личностного новообразования у ребенка, как образованность. И.С.Якиманская различает «обученность»

и «образованность». Основа для формирования образованности – обученность. В образовательном стандарте отражены требования общества к обученности ребенка (функциональная грамотность по ряду предметов), т.е. результатам образования, которые меняются в связи с изменениями социально-экономической ситуации развития. Образованность формирует личностные качества, которые обеспечивают систему мировоззрения человека, восприятие мира, возможность его творческого преобразования, использование субъектного опыта в интерпретации фактов, явлений на основе личностно значимых ценностей. Образованность дает возможность постижения мира с точки зрения индивидуальных ценностей, смыслов, значений» Это свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению, самореализации) [12].

В основу подхода В.В.Серикова к личностно ориентированному обучению положена теория С.Л.Рубинштейна, согласно которой личность – это не набор определенных качеств, а способность проявлять своё отношение к миру и к себе, способность занимать определенную позицию.

Основная цель современного образования – создание условий для проявления и развития личности учащегося: не только интеллектуального, но и личностного роста, развития способности к стратегической деятельности, креативности, критичности, способности к самоопределению, саморазвитию, позитивной Я-концепции и др.

По мнению В.В.Серикова [12], личность как педагогическая категория отражает специфическую сферу образования и развития человека. Человек в процессе образования должен овладеть опытом быть личностью, то есть опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, самоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.).

Подобное личностное функционирование индивида не является какой-либо

предметной деятельностью, а выступает как метадеятельность, как внутренний план любой другой деятельности человека. Главное условие проявления личностных функций в образовательном процессе – создание личностно ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной).

С точки зрения Е.В.Бондаревской, главная задача образования – развитие ребенка как субъекта культуры: ее носителя, хранителя, пользователя и творца. Ученик в данной системе образования рассматривается не только как субъект учения, но и как субъект жизни, поэтому его развитие имеет личностно-смысловое значение, которое возможно только в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновения различных мнений, взглядов, позиций, научных подходов, поиска истины, творчества учителей и учащихся. В личности человека отражены природные особенности (здоровье, способность мыслить, чувствовать, действовать), социальные свойства (быть гражданином, семьянином и т.д.), свойства субъекта культуры [3, С. 18].

Важным является мнение Е.В. Бондаревской о главной цели образования, ориентированной на формирование человека как субъекта культуры [3, с.30]:

1) свободной личности, способной к самоопределению в мире культуры;

2) гуманной личности, сочетающей любовь к людям, милосердие, стремление к миру, терпимость, доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания;

3) духовной личности;

4) творческой личности, стремящейся к созиданию. Согласно теории деятельности (А.Н.Леонтьев и его последователи), личность развивается и совершается в деятельности. И.А.Зимняя разработала личностно – деятельностный подход, где личность рассматривается как субъект деятельности.

Как можно судить из названия, данный подход составляют личностный и деятель-

ностный компоненты, Понятие «личностный» по определению И.А.Зимней, говорит о том, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть ученик как личность. Поэтому в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося [8, с.74–78]. В процессе реализации личностно-деятельностного подхода адресованные ученику вопросы, замечания должны стимулировать его интеллектуальную активность, поддерживать и направлять учебную деятельность без излишнего фиксирования промахов, ошибок, неудачных действий.

Понятие «деятельностный» означает, что личность, формируясь и развиваясь в деятельности, рассматривается как субъект деятельности. По сути, личностно-деятельностный подход – это организация и управление целенаправленной учебной деятельностью обучающихся, переориентация процесса обучения на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских и др.) [8, с.86]. Через деятельность формируются основные качества личности, отношение ребенка к себе, миру, к обществу (И.А.Зимняя).

Основываясь на определении системы педагогических принципов А.А.Леонтьева, мы можем выявить основные педагогические принципы в рамках деятельностного подхода [10, с.381-394]:

1) в школе должны найти свое место все учащиеся независимо от индивидуальных способностей и особенностей;

2) школа должна быть не только «школой для всех», но и «школой для каждого», т.к. ее главная задача – целостное развитие личности ребенка и готовности к дальнейшему обучению;

3) основное содержание обучения – целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека;

4) образ мира для ребенка – это мир, частью которого он является, который переживает и осмысливает для себя;

5) культура – образ мира и способность ориентироваться в мире, овладение культурой предполагает знание определенного набора фактов, владение определенной системой ориентиров и умений, которые обязательны для любого члена общества или социальной группы,

Следовательно, личностный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный, деятельностный подходы реализуют личностно ориентированную парадигму образования и нацелены на формирование человека культуры; свободной, гуманной, духовной, творческой, вариативно мыслящей личности, стремящейся к созиданию.

Анализ философских и психолого-педагогических работ показал, что все эти подходы разработаны в рамках отечественной культурно-исторической теории Л.С.Выготского [4, 81], что даёт нам основание говорить об их культурно-исторической направленности. В этих подходах достаточно полно представлена характеристика личности, её особенности, свойства, качества; показаны пути развития личности: в деятельности, в процессе познания и общения. Но недостаточно полно раскрыто содержание языкового образования (обучения и воспитания).

Очеловеченное пространство, по определению А.Г.Асмолова, – это пространство предметов, за которыми закреплены исторически выработанные способы их употребления; закрепленные в этой культуре правила, ритуалы, нормы обращения и общения с ребенком [2, с.135].

В рамках очеловеченного пространства человек взаимодействует с артефактами (искусственно созданными в данной культуре предметами): орудия – технические артефакты, знаки – семиотические артефакты (В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков) [17, с.39, 438].

Идея присвоения социальных норм, зафиксированных в культуре, как необходи-

мое условие для преобразования окружающей среды человеком и преобразования самого себя, находит дальнейшее отражение в работах П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, А.А.Леонтьева, Н.Ф.Талызиной. Данные исследователи изучают интериоризацию как механизм присвоения зафиксированных в культуре социальных норм, позднее интериоризация рассматривается как механизм перехода из внешней практической или познавательной деятельности во внутреннюю деятельность.

Центральными моментами культурного развития личности являются формирование мировоззрения, картины мира. Мировоззрение в культурно-исторической теории определяется как логически продуманная, оформленная и осознанная система взглядов на мир и его важнейшие части [18, с.160–164]. Картина мира – образ, модель мира (синонимами к понятию являются «модель универсума», «схема реальности», «субъективная картина мира»), характеризующая субъективную системность мировосприятия и мироощущения человека: целостную, многоуровневую систему представлений о мире и его взаимосвязях, о других людях, о себе, о своей деятельности, о пространственной, временной последовательности событий, значениях и целях. Картина мира является фундаментом мировосприятия, опираясь на который человек действует в мире, она объединяет все известные образы и понятия в единый глобальный образ, в котором содержится все, с чем он сталкивается в течение жизни [18, с.387]. На примере изучения истории своего района, ближайших улиц мы знакомили детей с их миром. С помощью наглядных пособий, диафильмов и других технических средств мы могли описать усадьбы, которые находятся в нашем округе. Акценты ставились на бережном отношении к памятникам архитектуры, исторической ценности объектов. Любить Родину можно начинать со своего собственного двора, улицы, района, города.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития / Б.Г.Ананьев // Психология личности. Хрестоматия. В 2-х т. Т. 2. – Хрестоматия. – Самара: Издат. дом «Бахрах-М», 2002. – С. 7–8.
2. *Асмолов, А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
3. *Бондаревская, Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кулшевич. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
5. *Выготский, Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л.С.Выготский // Психология личности. Хрестоматия. В 2-х т. Т. 2. – Самара: Издат. дом «Бахрах-М», 2002. – С. 160–164.
6. *Горлова, Н.А.* Педагогика личности. Концепция личностного подхода в дошкольном и начальном школьном образовании / Н.А. Горлова. – М.: МГПУ, 2004. – 240 с.
7. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
8. *Куканова, Е.В.* Личностно ориентированное обучение учащихся 5–11-х классов в общеобразовательной школе: система и технология: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Куканова. – М., 1999. – 357 с.
9. *Леонтьев, А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж; Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
10. *Ротанова, О.М.* Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Ротанова. – М., 2004. – 16 с.
11. *Сериков, В.В.* Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 16–21.
12. *Ротанова, О.М.* Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам: автореф. ... канд. пед. наук / О.Н. Ротанова. – М., 2004. – 16 с.

13. Шароватов, Ю.М. Деятельностный подход к воспитанию патриотических качеств личности в учреждениях культурно-досугового типа: дис. ... канд. пед. наук / Ю.М. Шароватов. – М., 2005. – 196 с.

14. Шевлюкова, О.Н. Личностно ориентированный подход как условие оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Шевлюкова. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.

15. Якиманская, И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное раз-

витие учащихся / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–47.

16. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.

17. Большой толковый словарь рус. яз. / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

18. Закон РФ «Об образовании» // Вестник образования. – 1992. – № 11. – С. 2–60.

19. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. ■

УДК 371.486

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Л.Н. Иванова

Аннотация

Рассмотрены отдельные аспекты музыкально-эстетического воспитания в разные эпохи развития отечественной педагогической мысли, его особенности и значение, средства и методы.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, эстетическое воспитание средствами музыки, гармоничное развитие личности, художественное воспитание.

Abstract

Examined here are some aspects of music and aesthetic education in the different epochs of Russia's pedagogical thought, as well as its features and value, means and methods used.

Index terms: spiritual and moral development, aesthetic education by means of music, harmonious development of personality, artistic education.

В гуманистической отечественной педагогике XIX и XX вв. музыкально-эстетическому воспитанию уделялось значительное внимание. Наиболее важными видами искусства в музыкально-эстетическом воспитании В.Г.Белинский считал музыку, которая, по его мнению, своей гармонией развивает высокие и благородные чувства. Искусство, по мысли К.Д.Ушинского, дает познание жизни в разные исторические эпохи, позволяет глубоко проникнуть в современную жизнь, оказывает нравственное и эстетическое воздействие. В хоровом пении Ушинский видел источник нравственно-эстетического

обогащения личности, считая пение могучим педагогическим средством, и предполагал ввести в учительских семинариях игру на музыкальных инструментах, пение, рисование.

П.П.Блонский нацеливал педагогику средней и высшей школы на поиски активных форм и методов эстетического образования и воспитания. Эстетическое воспитание он понимал как художественное воспитание. П.П.Блонский организовал Академию социального воспитания (высшее педагогическое учреждение), в которой были, в числе других, художественные студии: изобразительного искусства, му-

зыки и художественной речи. В студии ИЗО студенты получали знания изобразительного искусства, цель музыкальной студии – научить слушать и понимать музыку, дать знания музыкальной грамоты на основе хорового пения, главным образом, пения народных песен. Блонский разработал программу преподавания художественного слова совместно с музыкой.

В педагогических работах С.Т.Шацкого и в его практической деятельности разработана и воплощена в жизнь система активной подготовки учителя, в которой большое место занимает эстетическое образование и воспитание [4]. Так, С.Т.Шацкий стремился активизировать процесс эстетического воспитания, не только обучая искусству, но и создавая силами воспитанников и преподавателей жизнь искусства. Потребность в искусстве развивали систематические музыкальные занятия с высокохудожественным репертуаром, был организован учительский хор (пели классическую и народную музыку), музыкальные кружки, проводились фестивали музыки с лекциями и концертами профессиональных артистов. Мысли С.Т.Шацкого о важности эстетической подготовки учителя звучат современно и актуально.

Эстетическое воспитание А.С.Макаренко рассматривает как одно из важнейших средств воспитания нравственности и гуманистического мировоззрения и особое место в нем занимает искусство: литература, музыка, театр. Наиболее распространенной формой художественного воспитания его воспитанников были кружки: изобразительного искусства, сказок, танцев, музыкальный, вокальный и другие [4]. В организации педагогического процесса В.А.Сухомлинский опирается на изучение индивидуальных творческих способностей и умений личности. Эмоционально-эстетическое, по мысли Сухомлинского, должно проникать во все сферы деятельности учащихся, и факторами эстетического воспитания выступают: творческий труд, природа, искусство (художественная литерату-

ра, музыка, живопись). В педагогическом творчестве Сухомлинского раскрывается такая система форм и методов эстетического воспитания учащихся, как экскурсии и праздники, беседы об искусстве, хоровое пение, сольное пение, обсуждение произведений художественной литературы и т.д.

Роль и значение музыкально-эстетического воспитания ярко отражены в истории педагогической мысли региона Среднего Поволжья. Средствами воспитания личности великий татарский просветитель К.Насыри считал литературу, особенно народную лирику, музыку и другие виды искусства. Музыку он считал пищей души, очищающей сознание, облагораживающей характер: «Прекрасное пение, обладая большой таинственной силой, очищает текущую в жилах кровь, воодушевляет сердце, убыстряет движение тела» [4]. К.Насыри понимал, что для расцвета татарской национальной культуры необходимо сохранять национальные традиции и искусство, в тоже время приобщать народ к европейской культуре. Выдающийся татарский просветитель и педагог Габдулла Тукай утверждал, что искусство, верно изображая жизнь, просвещает общество, учит людей правильному пониманию действительности, приобщает к духовной культуре. В хрестоматии «Уроки национальной культуры в школе» Г.Тукай стремился осуществить эстетическое воспитание детей с помощью художественного слова. Он высоко ценил народные песни, музыку, изобразительное искусство, театр, сам принимал активное участие совместно с учащимися в литературно-музыкальных вечерах.

Иван Яковлевич Яковлев принадлежит к числу тех выдающихся деятелей, чьи свершения сохраняются в памяти последующих поколений и становятся явлением духовной жизни. Он был неутомимым тружеником просвещения и культуры, стоявшим у начала национального подъема чувашского народа, поборником дружбы чувашского народа с другими народами Поволжья [2, 3]. Иван Яковлевич Яковлев

вошёл в историю просвещения как основатель и руководитель учебного заведения в г.Симбирске по подготовке учительских кадров для национальных школ, как крупный организатор народного образования в Поволжье, как педагог-новатор, теоретик и практик обучения в двуязычной школе. Выдающийся чувашский ученый-этнопедагог Г.Н.Волков отмечал, что Симбирская чувашская школа явилась действующей, реализованной моделью школы будущего, образцом реализации идей и идеалов гуманизма, где основной целью являлось воспитание гармонично развитой личности [1]. Г.Н.Волков так характеризует Ивана Яковлевича Яковлева: «Этот блестящий мыслитель славен не новаторскими мыслями, хотя и их не мало, а историческими деяниями, не проектами на отдаленное будущее, а их реализацией сегодня — делами, которые будут иметь значение завтра. В теории, быть может, он уступает многим великим, а в практике — можно ли кого с ним равнять?» [1, с.151].

Прекрасно в его школе было организовано музыкально-эстетическое воспитание, осуществлявшееся не только на национальной основе, но и на лучших образцах отечественной и мировой культуры. И.Я. Яковлев общался с М.П. Мусоргским, А.П.Бородиным, М.А.Балакиревым, Н.А.Римским-Корсаковым, И.С.Танеевым, а непосредственно учениками школы было записано более 20 тысяч народных песен. Так, в 1899 г. Совет школы принимает решение о проведении литературно-музыкальных вечеров для воспитанников, а занятия искусством приобретают регулярный характер. Систематические занятия хорошим пением ознаменовали собой начало развития музыкального исполнительского искусства. Пение в школьном хоре сочеталось с изучением в течение шести лет основ нотной грамоты, развивало навыки ансамблевого музицирования. И.Я.Яковлев ввел канонические церковные песнопения на чувашском языке и являлся автором сборника «Хоровые церковные песни».

В Симбирской чувашской школе существовал духовой оркестр, симфонический оркестр, хор мальчиков, хор девочек и многие выпускники школы стали артистами, художниками, композиторами, поэтами. Иван Яковлевич Яковлев своим примером являлся для своих учеников образцом гармонично развитой личности: «... у меня в юности было стремление изучать музыку настолько сильное, что, будучи в 6 классе Симбирской гимназии, я вознамерился брать уроки на фортепиано у одной учительницы, даже начал с нею занятия» [1, с.195].

Николай Васильевич Никольский — известный чувашский просветитель, первый чувашский научный деятель, получивший учёную степень магистра и учёное звание профессора (профессор Казанского университета, Восточного педагогического института, Марийского педагогического института). Н.В. Никольский известен как музыкант, знаток медицины, он внёс большой вклад в разработку вопросов фольклора, этнографии поволжских народов. Большое внимание он уделял музыкально-эстетическому воспитанию своих учеников и студентов, будучи директором Казанского музыкального училища (Восточной консерватории), профессором Казанского педагогического института (Восточного педагогического института), где он преподавал этнографию, включающую изучение музыкального фольклора народов Поволжья. В его трудах мы находим специальный раздел, посвященный вопросам исследования народной музыки («Музыка и пение»). Николай Васильевич Никольский вел научно-исследовательскую работу как внештатный научный сотрудник гуманитарных НИИ Чувашской, Татарской, Мордовской, Марийской АССР. Разносторонняя деятельность Никольского и в наше время является примером гармонично развитой личности.

Евсеев (Кобаев) Макар Евсеевич — первый учёный и просветитель народов эрзя и мокша. Его педагогическая деятель-

ность связана, с Казанским университетом как центром научной, культурной и педагогической жизни Поволжья 90-х гг. XIX века, Восточной академией, Восточным педагогическим институтом. Он положил начало широким межкультурным научным связям. С детства Евсевьев любил родную народную музыку, в его семье хранили в своей памяти огромные богатства народного устно-поэтического творчества: хорошо знали и исполняли народные песни, сказки, легенды, предания. Благодаря своим родителям – талантливым сказителям, с ранних лет Макар Евсевьевич познал красоту и пленительность народного творчества. Позднее, в фольклорных экспедициях им был собран богатейший материал по творчеству эрзи и мокши, создана своеобразная «энциклопедия народной жизни», состоящая из песен, сказок, пословиц, поговорок, причитаний, обрядности. В 1892 в журнале «Живая старина» Евсевьев опубликовал первое описание свадебного обряда эрзи, а в 1931 издал сборники эрзянских сказок и песен, завершил работу «Мордовская свадьба» (эрзянская свадьба).

Педагогическая деятельность М. Евсевьева развивалась под воздействием идей Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, многонациональной культуры народов Поволжья, в духе миссионерской педагогики Ильминского и Бобровникова. В то же время ему удалось разработать своё понимание взаимосвязи общечеловеческого и национального в просвещении эрзи и других народов Поволжья с учётом их исторических, этнокультурных и психологических особенностей. Талантливый педагог уделял особо внимание музыкально-эстетическому воспитанию, считая его основой развития высоких духовно-нравственных качеств учащихся. Руководствуясь мыслью, что школа должна всесторонне развивать учащихся, он воспитывал у них любовь и уважение к народному музыкальному искусству.

Мифтахетдин Камалетдинович Камалетдинов (Мифтахетдин Акмулла), про-

званный Акмуллой (светлым, праведным учителем), впервые после Салавата Юлаева, обратился к своему народу со словами «мои башкиры!», горячо призывая его к знаниям, к просвещению. Впрочем, не только к своим современникам, но и к нам, своим потомкам, из далекого прошлого обращается поэт в стихотворении «Башкиры мои, ученье нужно!», подчеркивая особое место знаний и образования в жизни человека. Важнейшим критерием воспитанности считал Акмулла внутреннюю нравственную чистоту, стремление личности к духовному совершенству. Значительным достижением башкирской общественно-философской и педагогической мысли второй половины XIX в. стало программное стихотворение поэта – «Назидания» («Нәсихәттәр»). «Назидания» – это удивительный кладёз мыслей, само воплощение мудрости, они воспринимаются нами как своего рода моральный кодекс, как начало начал на пути достижения человеком внутренней, духовной зрелости. Акмулла – создатель своей собственной школы – школы духовности.

Акмулла внес большой вклад в развитие народного образования. В своих произведениях он высказывал мысли о обучении и воспитании детей, значительное внимание при этом уделял национальному искусству, как средству эстетического воспитания. Он писал свои стихи в основном на традиционном тюрко-башкирском литературном языке, а народную музыку башкир считал основой духовно-нравственного воспитания. В 2006 г. имя Мифтахетдина Акмуллы присвоено Башкирскому государственному педагогическому университету. В Миякинском районе учреждена премия имени Акмуллы, которая присуждается ежегодно за лучшие произведения литературы и искусства.

Традиции отечественной школы художественного образования и эстетического воспитания складывались на протяжении столетий, но наиболее активно это проявлялось, начиная с первой половины XX века. Старейшей научной школой в отечествен-

ной педагогике искусства является школа А.В.Бакушинского, формирование которой проходило в XX века и первостепенное значение в ней придавалось изучению искусства как продуктов духовной и материальной творческой деятельности личности. Традиции изучения художественно-творческого развития, сложившиеся в XX веке на основе научно-практической деятельности ученых-педагогов Г.В. Лабунской, Е.А. Флериной, В.Н. Шацкой, были продолжены наиболее значимым представителем этой школы профессором Б. П. Юсовым. Ученый продолжил и научно обосновал природу комплексного взаимодействия искусств, ввел в педагогику новое понятие «полихудожественное воспитание». Другая группа исследователей под руководством Л.Г. Савенковой развивала идеи интеграции различных видов художественной деятельности и разработала критерии полихудожественной развитости.

Способность музыки влиять на становление духовного мира растущего человека через развитие его фантазии, воображения, творческого мышления стала аксиомой педагогики искусства. В настоящее время наиболее распространенной является научная школа композитора Д.Б. Кабалевского и академика РАО Б.М. Неменского, выдвинувших проблему взаимосвязи искусства во всей системе образования и создавших новые концепции преподавания искусства и музыки на разных ступенях отечественного образования. Л.В.Школяр разработана и апробирована оригинальная программа «Музыка как основа жизнетворчества ребенка», где смысловое содержание музыкального образования выстраивается в контексте отношений «ребенок – окружающий мир – музыка» [5]. Современное состояние преподавания музыки в школе и дошкольных учреждениях характеризуется устойчивыми тенденциями обновления содержания образования. Появление авторских программ и методик, стремление многих преподавателей работать в режиме инновационных идей, где не последнее место занимают

идеи развивающего обучения, проектирование новых форм музыкально-эстетического воспитания, создание разветвленной системы дополнительного музыкально-эстетического образования – все это свидетельствует об осознании роли художественного воспитания подрастающего поколения средствами искусства.

Философско-эстетический аспект рассмотрения исследуемой проблемы (Ф.Асмус, А.Бергсон, Ю.Б.Борев, А.И.Буров, Э.В.Ильенков, М.С.Каган, В.П.Кузьмин, В.А.Лекторский, Л.Н.Столович и др.) дает возможность представить музыкально-эстетическое воспитание в свете основных законов развития природы и общества, как процесс овладения общечеловеческими ценностями. Особое место занимают труды ученых, посвятивших свою деятельность проблемам теории и практики всеобщего музыкального обучения и воспитания (Ю.Б.Алиев, Э.А.Абдуллин, О.А.Апраксина, Н.Я.Брюсова, Н.А.Ветлугина, Д.Б.Кабалевский, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, В.Н.Шацкая, Л.В.Школяр и др.). В частности, группой современных ученых под руководством Ю.Б.Алиева разработана Концепция музыкального воспитания школьников.

В концепции художественного образования, разработанной в Академии Образования Российской Федерации, указывается, что в процессе гуманизации и гуманитаризации образовательной школы дисциплины художественного цикла должны переместиться в центр изучения, так как обладают громадным ценностным воспитательным потенциалом. Основной целью художественно-эстетического воспитания является формирование музыкально-эстетической культуры личности как части всей ее духовной культуры, разностороннее развитие личности посредством усиления эмоционально-нравственного, воспитательного воздействия искусства. Для этого определены ведущие задачи, реализующиеся на основе развития эмоционально-нравственного и музыкального восприятия

учащихся: а) формирование эмоционального отношения к искусству на основе его восприятия; б) формирование у личности осознанного отношения к искусству; в) формирование деятельно-практического отношения к искусству в процессе его освоения (к примеру, в процессе хорового пения, как наиболее доступной формы музицирования). Музыкально-эстетическое воспитание осуществляется на основе применения общедидактических принципов научности, систематичности и доступности, связи обучения с жизнью, наглядности, а также принципов художественной дидактики: а) целостности, сходства и различия (Д.Б.Кабалевский, Н.А. Терентьева); б) интереса, увлеченности, изучения музыки как живого искусства (Д.Б. Кабалевский, Э.А.Абдуллин); в) интонационности, ассоциативности, вариативности и образности (Л.В. Горюнова).

Таким образом, анализ отечественной педагогической мысли позволяет нам сделать следующие выводы:

а) музыкально-эстетическое воспитание в истории отечественной педагогической мысли рассматривалось как важная часть педагогического процесса, направленного на гармоничное развитие личности;

б) проблема музыкально-эстетического воспитания личности как составная

часть духовно-нравственного воспитания рассматривалась и в трудах ученых и просветителей этнорегиона Среднего Поволжья (К.Насыри, Г.Тукай, И.Я.Яковлев Н.В.Никольский, М.Е.Евсеев, Мифтахетдин Акмулла) и их педагогическая практика представляет собой образец воспитания гармонично развитой личности;

в) музыкально-эстетическое воспитание, направленное на формирование гармонично развитой личности является актуальной проблемой современной педагогической теории и практики.

Литература

1. Волков, Г.Н. Жизнь, смерть и бессмертие патриарха / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Фонд И.Я.Яковлева, Чебокс. институт экономики и менеджмента СПбГПУ, 2004. – 352 с.
2. Волков, Г.Н. Педагогика любви / Г.Н. Волков. – М.: «Издат. Дом МАГИСТР-ПРЕСС», 2002.
3. Волков, Г.Н. Педагогика национального спасения / Г.Н. Волков. – Элиста: АПП «ДЖАНГАР», 2003. – 440 с.
4. Петрова, Г.А. Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования / Г.А. Петрова. – Казань: ЦИТ, 2009.
5. Школяр, Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская. – М.: Флинта-Наука, 1998.

УДК 378≈372.857

РАЗВИТИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ В XX ВЕКЕ

Р.Р. Хабибуллин

Аннотация

В статье раскрываются проблемы становления и развития биологического образования в Казанском педагогическом институте, работа по подготовки учителей – биологов, создание базовых кабинетов и новых кафедр, исследовательская деятельность известных ученых факультета. Рассмотрены основные этапы развития биологического образования в Казанском педагогическом институте.

Ключевые слова: биологическое образование, кафедра, факультет, научная школа.

Abstract

The article looks at the issues of establishment and development of education in biology at Kazan pedagogical institute, including the practical training of biology teachers, creation of new departments and research by well-known faculty members. The basic stages of biological education in the Kazan pedagogical institute are then considered.

Index terms: biological education, department, faculty, school of science.

Подготовка учителей биологии в Казанском педагогическом институте началась с 1918 г. Для чтения лекций были приглашены ведущие ученые Казанского университета – профессора Н.А.Ливанов, А.Ф.Гордягин (биология), А.Ф.Самойлов (физиология) и др. В 1921 г. в институте был организован биологический кабинет (руководитель профессор Н.И.Ливанов). К работе в этой лаборатории привлекались не только студенты, но и учащиеся базовых школ города Казани. Создавались учебно-опытное хозяйство и базовые школы факультета.

В 1922 г. был создан кабинет методики естествознания, которым заведовал Д.И. Адо, а в 1926 г. – кабинет зоологии, которым руководил А.Я. Соколов, и он же читал лекции по эволюционному учению. Практические занятия по зоологии, эмбриологии вел доцент Д.В. Белихов, лекции по анатомии и физиологии читал доцент С.М. Комаров.

В 1926 г. как самостоятельная единица начинает функционировать кафедра ботаники. Её первым заведующим был профессор А.П. Пономарев, он же читал лекции по физиологии растений. Лекции по

морфологии и систематике растений читал профессор КГУ А.Я. Гордягин, по растениеводству – крупный специалист сельского хозяйства, профессор В.П. Мосолов.

В 1929 г. кафедру ботаники возглавил профессор А.М. Алексеев. На кафедре закреплялись два направления научных исследований – физиологическое и геоботаническое, сохранившиеся по настоящее время. Ученые А.Я. Гордягин, А.Н. Григорьев, изучали флору и геоботанику Татарии, Чувашии. К науке приобщались и студенты, из которых наиболее талантливые привлекались к исследовательской и педагогической работе в вузе. А в 1928 г. одним из таких стал студент второго курса О.Д. Курмаев, ставший после получения высшего образования в 1930 г. штатным ассистентом и начавший читать лекции по возрастной физиологии. С этого года были начаты физиологические исследования в КГПИ.

Далее О.Д. Курмаев учится в аспирантуре в КГУ, где в 30-е гг. XX века на кафедре физиологии работали известные ученые И.А. Аршанский, Я.С. Воронцов, М.А. Киселев [5].

В 1934/1935 учебном году естественный факультет разделили на два: химико-

биологический и географический. Деканом биологического факультета избирается профессор А.М.Алексеев (он же заведует кафедрой ботаники). Кафедру зоологии в 1934 г. возглавил доцент А.Я.Соколов. В 1934 г. в институте открывается вечернее отделение и на нем учились по биологии 38 человек.

В 1938 г. в КГУ О.Д.Курмаев защищает кандидатскую диссертацию об изменении эффектов раздражения экстракардиальных нервов под влиянием постоянного тока [5]. О.Д.Курмаев был одним из первых выпускников КГПИ, защитивших диссертацию на ученую степень кандидата биологических наук. По мнению Ф.Г.Ситдикова, было установлено, что катализация сердца ослабляет тормозящее действие блуждающего нерва, а анодизация — усиливает его. Это направление исследований продолжается вплоть до 60-х гг. XX в. Результаты своих и совместных исследований с И.Ш.Макалеевым и А.М.Алексеевко были опубликованы в журнале «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины» (1939–1963 гг.), в сборниках научных трудов различных конференций [5].

На факультете вели учебную и исследовательскую работу преподаватели Д.В.Белихов, О.Д.Курмаев, В.М.Козырев, В.Г.Крылов, И.Х.Сагдеев, А.А.Столяров, В.В.Нечкина. Их направления научных исследований были разнообразны. Так, водный режим растений изучали сотрудники кафедры ботаники; при кафедре зоологии были организованы курсы таксидермии, где под руководством Я.П.Коксина изготавливали чучела для будущего зоологического музея института.

В годы Великой Отечественной войны доцент О.Д.Курмаев разрабатывает теоретические основы лечения травматического шока, сотрудники кафедры ботаники изучают запасы витаминного сырья и растительные ресурсы республики.

В первый послевоенный год деканом естественного факультета стал О.Д.Курмаев (он же зав. каф. зоологии). Возвратились

к преподавательской работе фронтовики Д.В.Белихов, Р.Ш.Гильдеев, И.П.Разинов, Т.Ш.Шарафеев. Учебных помещений по-прежнему не хватало, занятия велись в три смены. В 1947 г. была организована база для проведения летних полевых практик — биологическая станция, первым заведующим которой стал талантливый организатор Е.И.Беляев и который привлек к опытнической работе не только студентов, но и школьников. Научным консультантом биостанции являлся кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии И.П.Разинов.

В 1950 г. из состава кафедры зоологии выделилась кафедра физиологии человека и животных, её первым заведующим стал доцент О.Д.Курмаев. Он очень требовательно подбирал себе сотрудников: доценты И.И.Тахтерева, И.Ш.Макалеев, Н.А.Бакеева, Н.И.Домрачева, Э.Н.Толпегина и др.

В 1950 г. О.Д.Курмаев защитил докторскую диссертацию по специальности «физиология», защищенная выпускником педагогического института, и вторая, защищенная представителем татарской национальности. Автором первой докторской диссертации был известный физиолог из КГУ, профессор И.Г.Валиди [5]. После успешной защиты докторской диссертации О.Д.Курмаев был избран профессором и заведовал кафедрой до 1974 г., совмещая эту должность в разные годы с работой декана факультета, проректора института по научной работе. В 1961 г. при кафедре была открыта аспирантура и многие выпускники, занимающиеся научной работой в студенческие годы, были приглашены в данную аспирантуру и её успешно заканчивали. Среди них Ф.Г.Ситдикиев, А.А.Абзалов, А.С.Чинкин, Э.И.Аухадиев и др.

Кафедру зоологии в этот период возглавлял доцент, а с 1966 г. профессор Д.В.Белихов и оставался заведующим до 1970 г. Преподаватели кафедры совершенствовали учебный процесс и методику проведения полевых практик, издавали пособия, сотрудничали со школами, печа-

тались в журналах «Биология в школе», «Совет мектебе» и др.

В 1954 г. оба факультета биолого-химический и географический сливаются в один – естественно-географический (ЕГФ) с двумя отделениями – биологии-химии и географии. В 1956/1957 учебном году на каждом отделении были введены дополнительные специальности, и обучение с 4-х летнего перешло на 5-летнее. Первый выпуск многопрофильных специалистов-учителей биологии, химии, основ сельского хозяйства и учителей географии-биологии состоялся в 1959 г..

В 50-х гг. XX в. на ЕГФ успешно работали следующие кафедры биологического цикла: анатомии и физиологии человека и животных (зав., проф. О.Д.Курмаев), ботаники (зав., проф. А.В.Петров), зоологии (зав.проф. Д.В.Белихов). На всех кафедрах велась интенсивная научная и методическая работа: изучались проблемы физиологии растений, геоботаники, эколого-морфологических особенностей животных Поволжья, механизмов нервной и гуморальной регуляции деятельности сердца, методики преподавания биологии в школе.

По этим перечисленным проблемам успешно защитили кандидатские диссертации преподаватели факультетов Р.Г.Минибаев, А.А.Заялов, Н.Н.Попов, Р.Х.Акбердин, Л.А.Лебедева, Б.Н.Резепов, М.З.Сафиуллин, Р.Х.Файзрахманова, Ф.Г.Ситдилов, Э.И.Аухадиев, Р.А.Абзалов (руководитель, профессор О.Д.Курмаев).

В результате на кафедрах активизировалась работа предметных кружков, которые объединялись в студенческое научное общество, устанавливались межвузовские связи, ежегодно проводились студенческие научные конференции, студенты участвовали в работе конференций, проводимых в других вузах. В 1959 г. был выпущен сборник студенческих работ по обучению проблем биологического образования и методики её преподавания.

В 1960-е годы интенсивно развивалась учебная и научная деятельность коллекти-

вов кафедр, в число преподавателей входил поток молодых ученых. Кафедрой ботаники стал заведовать доцент Н.Н.Попов, зоологии – доцент А.Х.Гарифуллина, физиологии человека и животных профессор О.Д. Курмаев. По результатам научных исследований выпускались научные сборники «Вопросы физиологии сельскохозяйственных растений», «Удобрения и гербициды», была опубликована монография О.Д.Курмаева «Механизм нервной и гуморальной регуляции деятельности сердца» и др.

1970-е годы происходит смена ведущих кафедр: кафедрой ботаники руководит доцент Л.А.Лебедева; кафедрой анатомии и физиологии человека и животных – профессор Ф.Г.Ситдилов, успешно совмещая эту работу с должностью проректора института по научной работе.

Сотрудники биологических кафедр объединились в проведении исследований по темам «Влияние факторов среды на повышение урожайности сельскохозяйственных культур» (кафедра ботаники И.Г.Абызов, А.Ф.Юсупова, Б.Н.Резепов и др.) и «Эколого-морфологические особенности животных Среднего Поволжья» (кафедра зоологии – доцент А.А.Попов, Л.М.Маркузова, М.В.Тихвинская, И.П.Разинов, П.К.Горшков, Г.Ф.Сильченко, Т.В.Андреева). Многие преподаватели параллельно вели исследования по проблемам методики обучения биологии в высшей и средней школы (В.П.Сидоров, Р.Х.Файзрахманова, Л.А.Лебедева, Л.С.Железкова и др.). На факультете активно работало научное общество студентов (руководитель, доцент Л.А.Лебедева). Ребята этого общества неоднократно получали награды – бронзовые и серебряные медали ВДНХ СССР, и различные грамоты. Дипломами отмечались студенческие работы, представляемые на всесоюзные и республиканские смотр-конкурсы. Усиливалась профессионально-методическая подготовка студентов; доценты И.Г.Абызов, Н.Н.Попов, Л.У.Мавлюдова, Р.А.Назмутдинова и многие другие органи-

зовывали и вели спецкурсы, спецсеминары, спецпрактикумы по ведению факультативных занятий по изготовлению наглядных пособий, моделированию и использованию ТСО в учебном процессе.

В 1972 г. было начато строительство новой агробиологической станции под руководством доцента, декана ЕФФ Р.К.Закиева. Построенная агробиостанция, стала одной из лучших в России и служила хорошей базой для проведения летних и осенне-весенних полевых практик.

Начиная с 80-х гг. XX в. на кафедре ботаники начал работать Н.В.Морозов. В 1987 г. он возглавил лабораторию «Биотехнология». В эти годы существовала проблема загрязнения и очистки малых рек Татарстана в связи с интенсивным ростом добычи нефти. Н.В. Морозов являлся научным руководителем проектов и изысканий в приоритетных исследованиях по государственным заданиям Государственного Комитета СМ СССР по науке и технике 1968–2002 гг. Среди них были следующие направления работ: комплексное использование и охрана водных ресурсов; разработка методов прогноза, расчета и степени загрязнения и интенсивности самоочищения поверхностных вод; изучение режима и разработка методики оценки выноса пестицидов, биогенных веществ и продуктов эрозии почв неорганизованным поверхностным стоком с сельскохозяйственных угодий бочарного земледелия и др. [1].

Проходили годы, сменялись заведующие кафедрами. Кафедрой ботаники в разные годы руководили: профессора А.П.Пономарев, А.Я.Гордягин, Н.В.Морозов; доцент Н.Н.Попов, Л.А.Лебедева, З.П.Сидоров, К.К.Ибрагимова; кафедрой зоологии – профессора Н.А.Ливанов, А.Я. Соколов, О.Д.Курмаев, Д.В.Белихов, доценты А.Х.Гарифуллина, Т.В.Андреева, профессор А.А.Попов, совмещающий с 1991 года заведование с должностью декана факультета; кафедрой физиологии, анатомии человека и животных – профессора О.Д.Курмаев, с 1974 г. Ф.Г.Ситдииков.

С 1989 г. в КГПИ на естественно-географическом факультете действует совет по защите кандидатских диссертаций по специальности 03.00.13 – физиология. В 1996 г. при заведующем кафедрой Ф.Г.Ситдииковым открывается докторантура.

В 1989 г. создается кафедра генетики и методики преподавания биологии. Её заведующим стал доцент, а с 1995 года профессор Р.К.Закиев. Руководство педагогической практикой осуществляли (методисты, старшие преподаватели Р.А.Назмутдинова, А.С.Султанов, доценты Л.А.Лохотская, Н.М.Егорова). На кафедре вели занятия и читали лекции также доценты И.Г. Абызов – основа сельского хозяйства, А.А. Гайнуллин – генетики и др.

При смене заведующих на кафедрах всегда соблюдалась преемственность в выборе научных направлений, оснащении и профессиональной направленности обучения студентов, сохранении положительных традиций.

Преподаватели факультета пишут монографии, учебники для вузов и школ (например, «Основы теории эволюции» – А.А.Попов; «Барсук в биоценозах Республики Татарстан» – П.К.Горшков; «Биометоды охраны поверхностных вод от загрязнения сточными водами», «Экологическая биотехнология» – Н.В.Морозов; «Ботаника. Систематика растений» – Л.У.Мавлюдова). Авторский коллектив в составе профессоров Ф.Г. Ситдиикова, Р.К. Закиева, И.Ш. Макалеева, доцента Р.Х. Файзрахмановой подготовили и выпустили «Русско-татарский толковый словарь биологических терминов» объемом 50,0 п.л.

Как было сказано выше, физиологические исследования в КГПУ (КГПИ) были ещё начаты в 30-е гг. XX в. О.Д.Курмаевым. Поэтому в течение 70 лет основным определяющим объектом исследования остается сердце.

Профессор О.Д.Курмаев также является основоположником нового направления исследований в Казанской

физиологической школе – физиологии физических упражнений. Докторские диссертации Р.А.Абзалова, Л.С.Чинкина, Р.Р.Нигматуллиной, Ю.С.Ванюшина посвящены познанию механизмов регуляции насосной функции сердца и других показателей при мышечной деятельности [5].

На кафедре анатомии и физиологии успешно работают по названным проблемам профессора Т.Л.Зефирова, Р.Г. Биктемирова, доценты А.В.Крылова, О.К. Побежинова, Р.И.Гильмутдинова и др. Много лет отдавали предпочтение этим исследованиям ранее работавшие на кафедре доценты И.И.Тахтарева, Н.А.Бакеева, Э.Н.Толпегина, Н.И.Домрачева, И.Ш.Макалеев. На кафедре совместно с факультетом физической культуры подготовлено 5 докторов, около 80 кандидатов биологических наук.

Как показывает проведенный нами анализ в Казанском педагогическом университете оформилась научная школа по возрастной физиологии, основы которой были заложены ещё профессором О.Д.Курмаевым, и она вполне отвечает требованиям, предъявляемым к научной школе. Это постоянство тематики в течение долгих лет, сложившиеся традиции, организация и проведение регулярных научных конференций и семинаров, подготовка научной смены, связь с практикой.

В развитие биологического образования в Казанском педагогическом университете можно выделить несколько этапов.

1-й этап – открытие кабинетов естествознания биологии, зоологии, привлечение к преподавательской работе ученых КГУ.

2-й этап – создание кафедр ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека и животных, организация биологи-

ческого факультета. Творческий рост профессорско-преподавательского состава кафедр и факультетов. Создание научной школы физиологов.

3-й этап – создание научной школы физиологов. Издание учебной, научной и методической литературы для учителей биологии, биологии и химии, географии и биологии по актуальным проблемам биологического образования и по методике преподавания биологии в школе и вузе.

Литература

1. Абдрашитова, И.В. Славный путь ученого / И.В. Абдрашитова, С.А. Дубровная // Природоохранные биотехнологии в XXI в.: сб. науч. ст. / под ред. проф. Н.В. Морозова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – С. 5–9.
2. Абзалов, Р.А. Ситдилов Фарит Габдулхакович / Р.А. Абзалов // Физиологические механизмы адаптации растущего организма: тезисы докл. IX Всерос. науч.-теоретич. конф. 3–5 октября 2008 г. – Казань, 2008. – С. 3–7.
3. Казанский государственный педагогический институт / отв. ред. М.З. Закиев. – Казань: КГПИ, 1974. – 197 с.
4. Ситдилов, Ф.Г. Научная школа ТГГПУ по возрастной физиологии / Ф.Г. Ситдилов // Физиологические механизмы адаптации растущего организма: тезисы докл. IX Всерос. науч.-теоретич. конф. 3–5 октября 2008 г. – Казань, 2008. – С. 7–8.
5. Ситдилов, Ф.Г. Осман Джамалетдинович Курмаев (1903–1981 гг.) / Ф.Г. Ситдилов, С.И. Русинова. – Казань: Изд-во КГПУ, 2003. – 36 с.
6. Ситдилов Фарит Габдулхакович / сост. проф. А.И. Хузиахметов. – Казань: ТГГПУ, 2008. – 60 с.
7. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет / авт.-сост. И.А. Гафаров. – Казань: Изд-во «Идел-Пресс», 2006. – 288 с.

УДК 94(37):784

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ ТАТАРСКИХ ПЕВЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ

Н.Х. Нургаянова

Аннотация

В статье проводится историко-педагогический анализ татарских певческих традиций, на основе которых в процессе последовательной передачи от поколения к поколению нравственно-эстетического и художественного опыта складывалась вокально-исполнительская культура татарского народа.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, вокально-исполнительская культура, педагог-музыкант, татарские певческие традиции.

Abstract

The article attempts to provide a historical and pedagogical analysis of the Tatar singing traditions. These traditions, understood as the process of the consecutive transfer from generation to generation of moral, aesthetic and artistic experience, became a basis of vocal and performance culture of the Tatar people.

Index terms: musical pedagogy, vocal performance culture, a musician educator, Tatar singing traditions.

Современные требования, предъявляемые к педагогу-музыканту в области вокального искусства, наряду с другими, включают постоянное повышение вокально-исполнительского и педагогического мастерства. Для этого необходимо изучение опыта не только различных школ пения, но также знакомство с национальными и региональными вокально-исполнительскими традициями, так как в процессе своего исторического развития музыкальная культура каждого народа непрерывно накапливала духовные, нравственные, эстетические ценности, содержащие большой педагогический потенциал.

Вокальное искусство – величайший памятник истории и духовной культуры народа, в котором вокальное исполнительство всегда являлось значимым пластом человеческого бытия [11, с.3]. В песнях отражалась жизнь общества, без пения не обходилась «ни примитивная религия, ни мораль. Ни зачатки философии или истории – этой коллективной памяти племени, без него не существует поэзии. Все, что содержит в себе общественно значимую мысль, что

следует донести до каждого и закрепить в памяти поколений, как правило, должно быть спето» [1, с.9]. В.А. Сухомлинский подчеркивал роль народной песни: «Только песня может раскрыть красоту души народа. Мелодия и слова родной песни – это могучая воспитательная сила, раскрывающая перед ребенком народные идеалы и чаяния» [12, с.164].

Эстетическое восприятие музыкального искусства той или иной эпохи определял свой вокально-исполнительский эталон. Во все времена особое внимание привлекали личности с сильными, яркими, красивыми от природы певческими голосами. Стремясь к совершенствованию вокально-исполнительского мастерства, народные певцы учились друг у друга, а также передавали другим свое мастерство. Таким образом, в процессе становления и развития музыкальной культуры одновременно происходило развитие музыкально-педагогических традиций, где особое место занимало народное вокально-исполнительское творчество, заключающее в себе систему духовных, нравственных, эстетических ценностей.

Традиция – то, что унаследовано от предшествующих поколений, стало традиционным. Письменная традиция фиксируется при помощи письменных текстов. Устная традиция хранится в памяти людей – носителей данной традиции и передается на языке предметов, символов, музыки и т.д.

Важнейшей составной частью традиций является песенный фольклор, проявляющийся в числе основных средств воспитания и оснащения сведениями, в том числе в мифологизированной форме, об окружающем мире.

Фольклор в переводе с английского (*folk* – народ, *lore* – знание) означает «народное знание», «народная мудрость», часто употребляется на практике как «народное творчество». Традиционное, народное музыкальное творчество изучает музыкальная этнография, которая исследует народную музыку одновременно как «язык», т.е. как систему специфических музыкально-выразительных средств, музыкальных структур, и как «речь», т.е. как специфическое исполнительское «поведение» [6, с. 659].

У истоков музыкальной этнографии стояли писатели, философы и ученые (Ж.Ж.Руссо, Ф.Ж.Фетис и др.). Значительный вклад внесли русские и зарубежные композиторы, обратившиеся к материалу народного творчества (М.А.Балакирев, А.К.Лядов, Н.А.Римский-Корсаков и др.). В развитие музыкальной этнографии народов России внесли вклад А.Н.Серов, П.П.Сокальский, А.Л.Маслов, Ф.М.Колесса, Д.И.Аракишвили и др. Многочисленные работы музыковедов и этномузыкологов (Б.В.Асафьев, В.С.Виноградов, К.В.Квитка, З.В.Эвальд, А.Н.Сохор, Е.В.Назайкинский, И.И.Земцовский, Э.Е.Алексеев и др.) обогатили данную научную сферу теоретическими и практическими открытиями.

В фольклоре отражается накопленный жизненный опыт. Задолго до возникновения педагогической науки, в фольклоре была выработана система воспитания

человека с самого рождения. Изучением народного опыта воспитания детей занимается одно из направлений педагогической науки – этнопедагогика. Изучению и использованию самобытных педагогических традиций народов России посвящены работы исследователей: В.И.Баймурзиной, В.М.Горохова, Г.Н.Волкова, В.Г.Закировой, Г.В.Мухаметзяновой, Р.Ш.Маликова, С.М.Михайловой, Я.И.Ханбикова, и др.

Использование традиций народной педагогики в формировании исполнительской культуры заключается в том, что они оказывают влияние на детей с самого раннего возраста, вызывая определенные чувства, представления, формируя гуманное и патриотическое отношение к своему народу.

В изучении теории и истории вокального исполнительства в программах музыкальных учебных заведений нашей страны, долгое время основной акцент делался на развитие певческих традиций европейских культур, а из национальных – в основном на становление русской вокальной школы.

С возрождением и возвращением многих образцов средневекового тюрко-татарского искусства начинается объективное и глубокое исследование татарской традиционной культуры. Появляется ряд исследований, в которых музыкальное творчество и музыкальная педагогика татарского народа стали рассматриваться с учетом достоверного исторического, социального, этнографического контекста: работы А.Л.Маклыгина, Г.М.Макарова, З.Н.Сайдашевой, Г.Р.Сайфуллиной, Ф.Ш.Салитовой, В.Н.Юнусовой и др.

В течение многих столетий истории музыкального воспитания, когда не существовало специальных учебных заведений, не было разработанной музыкально-педагогической системы, функцию музыкального образования выполняло народное музыкальное творчество, неотъемлемой частью которого является традиционное вокальное исполнительство.

На ранней стадии общественной жизни, когда язык и звуковая речь стали использоваться как средства общения между людьми, появились и первые образцы вокальной музыки – музыки для голоса. Самый древний музыкальный инструмент, человеческий голос, воспроизводил мелодически и ритмически оформленную человеческую речь, зовы, кличи, восклицания, шумы природы.

Развитие духовной культуры древних сообществ характеризуется обрядово-мифологическим синкретизмом. Самобытные обряды и различные ритуалы сопровождали жизнь людей, отражаясь в их хозяйственной и практической деятельности. Особую роль в ритуальных действиях играли песни, заклинания, заговоры, ритуальные возгласы и танцы.

На определённом историческом этапе развития татарского, как и многих других народов, на формирование нравственно-эстетических воззрений огромное влияние оказало язычество, которое предполагало обожествление стихийных сил природы – земли, солнца, воды, огня и т.д. Музыка и пение выполняли важную роль в языческих ритуалах, с помощью которых люди обращались к божествам и духам воздуха, воды, лесов, степей и т.д. Все эти обряды сопровождались специальными напевами [10, с.9].

Культовые и ритуальные действия носили коллективный характер и исполнялись большим количеством людей. Постепенно из общества выделялись наиболее одаренные и почитаемые личности – прорицатели, жрецы, шаманы, выполнявшие функцию организаторов обрядов. Согласно древним представлениям, обряды активно влияли на ход событий, от точного выполнения которых зависело будущее благосостояние всего народа. В связи с этим предъявлялись особые требования к лицам, осуществлявшим руководство проведением обряда. Мастерство владения разносторонними, в том числе вокальными навыками, достигалось длительным обуче-

нием. Обряды и ритуалы несли разносторонние воспитательные и образовательные функции. Служители культа выступали в роли наставников – профессиональных педагогов, обучающих своих соплеменников выполнять те или иные массовые религиозные действия [9, с.134].

Архаические напевы с детства влияли на сознание людей, воздействуя на чувственную, эмоциональную сферу жизнедеятельности человека. Некоторые образцы напевов сохранились до наших дней как часть национального фольклорного наследия. Утратив первоначальные функции сопровождения языческих действий, они превратились в детский песенный и игровой фольклор. Данная группа напевов позволяет провести частичную реконструкцию музыкальной культуры прошлого, что указывает на их значимость в становлении системы нравственных и эстетических ценностей в народной музыкально-педагогической культуре.

Трудовые напевы выполняли обучающие функции, помогали формированию определенных трудовых навыков, движений. Их воспитательное значение заключается в воспитании чувства коллективизма, необходимого при образе жизни общины. В то же время эти напевы несут в себе эстетический элемент, художественное оформление, помогая вырабатывать положительное отношение к труду, радость от успешного и слаженного выполнения трудового процесса.

Семейно-обрядовые напевы выделяются в песенном фольклоре в особый раздел, связанный с семьей – сферой жизни, которая являлась во все времена основой для формирования личности. К семейно-обрядовым напевам относится детский фольклор – важный пласт народного творчества, помогавший в воспитании детей. Воспитание ребёнка сопровождается песенками, присказками, которые определяются исследователями татарского детского фольклора (С.И.Раимова, З.М.Явильдина и др.) как поэзия пестования. Так через пестушки, потешки, прибаутки, колыбель-

ные песни происходит первоначальное освоение родного языка, родной культуры.

Большое нравственное и эстетическое значение в жизни татар всегда имели массовые праздничные действа (джиен, навруз, сабантуй, и др.), представляющие собой разносторонний воспитательный процесс. Приуроченные к ним игры, состязания, обряды всегда сопровождалось пением, благодаря чему развивалось народное устное и профессиональное певческое искусство.

Исследователи, изучающие татарскую культуру с точки зрения ее генезиса, утверждают, что основное влияние на духовную жизнь татар оказал тюркский компонент. Работы Ф.Ш.Салитовой, Г.Х.Сагеевой, И.М.Газиева показывают, что на мышление, мировоззрение, музыкальные вкусы и эстетические пристрастия древних тюрок во многом повлиял кочевой образ жизни. Степные просторы, не ограниченные никакими естественными преградами (лесами, горами), способствуют созданию определенной акустической среды, поэтому на первый план выходит человеческий голос. Такое особое отношение к голосовым возможностям человека привело к возникновению эпоса – культурного феномена устного профессионального исполнительства, где взаимодействуют поэтическое слово, пение, музыка, жестикуляция и мимика, а также другие способы воздействия на слушателя [8, с.9–11].

Исключительная роль эпоса в духовной культуре древнетюркского общества требовала его сохранения и дальнейшего развития. Эту ответственнейшую задачу решали сами сказители, передавая опыт и мастерство ученикам, которые с детства постоянно сопровождали своих наставников. Таким образом, в эпоху тюркских каганатов, наряду с развитием вокально-исполнительских традиций, начинают складываться первые эмпирические опыты музыкальной педагогики, заключающиеся в передаче певческого мастерства сказителей своим преемникам [10, с.27].

Со становлением и развитием Волжской Булгарии – одного из первых государственных образований Восточной Европы в IX – первой четверти XIII вв., сложился обширный пласт музыкальной культуры, который применялся в традиционной системе музыкального воспитания и образования булгар и татар в последующие эпохи.

Арабские и европейские путешественники средневековья (Ибн-Фадлан, Ибн-Руста, Рубруквис, ал-Гарнати, Плано Карпини и др.) оставили интересные сведения о звучании пения у татар на народных праздниках, во время религиозных обрядов и погребальных церемоний, в военных походах. В арабских источниках содержатся сведения о наличии у булгар профессиональных певцов – чичанов, мастеров художественного слова, сочетавших роль певца и поэта. Исполнители эпических произведений, должны были обладать хорошей памятью, богатым воображением, большим жизненным опытом, яркими вокальными данными [5, с.93].

В татарской фольклористике эпические произведения принято обозначать персидским термином «дастан» («повесть», «рассказ»). До нас дошел великий памятник художественного творчества – эпическая поэма-дастан «Идегей», где в форме легенды повествуется о событиях, происходивших в Золотой Орде, знаменитом батыре Идегее. Среди образов дастана особое место занимает народный певец-сказитель Субра-бабай, выступающий как мудрец и прорицатель, чей голос называют «сделанным из серебра» [4, с.46]. Грандиозное творение, каковым является дастан «Идегей», вошло в систему педагогики и обогатило нравственно-эстетический потенциал духовной культуры татарского общества.

По содержанию и манере исполнения к эпическим произведениям близки байты, основное содержание которых составляют реальные события и происшествия. Произведения этого жанра использовались в учебной практике, тексты байтов входили

в книги, учебные материалы, а мелодии передавались в устном виде. В популяризации и распространении этого жанра огромную роль играли исполнители баитов, которых называли баитче.

Положительным фактором в развитии татарской вокально-исполнительской культуры и музыкальной педагогики стал Ислам.

Долгое время изучение религиозных сторон музыкального искусства в жизни татар основывалось на тезисе, утверждающем запрет Исламом многих видов художественного творчества, что препятствовало исторически объективному осмыслению влияния религии на становление духовной культуры татарского народа. В настоящее время исследования З.А.Имамутдиновой, Г.Р.Сайфуллиной, В.Н.Юнусовой и др. формируют иной взгляд на роль ислама в формировании музыкальной культуры татарского народа – мусульманская религия подняла на новый уровень систему нравственно-эстетических ценностей, открывая новые возможности для приобщения к достижениям мировой цивилизации, развития науки, искусства, образования.

Речитация Корана, азан, суфийские зикры обычно в исламской культуре не рассматриваются как виды музыкального искусства. Однако, опираясь на точку зрения И.Р.Еоян, утверждающую, что все разновидности культовой музыки мусульман, как правило, исполняются музыкантами-профессионалами и представляют собой бесписьменное, импровизационное творчество, а также образующаяся во время исполнения особая акустическая среда, факт интонирования дают возможность рассматривать их как культовые вокальные жанры [3, с.128].

Развитие вокально-исполнительского творчества в эпоху Средневековья происходило в рамках литературы и поэзии. Очень важную роль в духовной жизни всего татарского народа играли книжные напевы которые читались нараспев. Книги «Бадавам», «Бакырган», «Мухаммадия» и

др. использовались в качестве учебников и разучивались в обязательном порядке в мектебах и медресе. Более того, навыки распевного чтения являлись обязательными для каждого образованного человека. Книги читались почти в каждом доме и таким образом выступали многоаспектным средством воспитания и образования.

На базе исламской культуры и местных традиций татар сложился жанр народного творчества, близко стоящий к религиозной книжности – духовные стихи мунаджаты, которые в целом относятся к нравоучительной сфере творчества. Так в педагогической практике большее применение нашла особая группа мунаджатов, называемая «Насихэт» («Наставление»), призванная формировать у объекта педагогического воздействия нравственные и этические качества.

Таким образом, духовные песнопения, являясь неотъемлемым компонентом вокально-исполнительской культуры татар, прочно вошли в учебную практику, семейное воспитание, стали частью системы воспитания и образования.

Наиболее значимые жанры вокального творчества татарского народа сложились в эпоху Казанского ханства, когда складывались устойчивые формы осуществления преемственности навыков и познаний всех видов музыкально-поэтического и музыкального творчества по общеизвестной формуле «мастер-ученик», которая культивировалась на протяжении многих веков.

Главными носителями национального вокально-исполнительского стиля стали протяжные и короткие напевы, в которых отразились две характерные черты татарского народно-песенного творчества – углубленное, философское, поэтическое и вместе с тем оптимистическое восприятие действительности [9, с.39].

Протяжные напевы занимают особое место в вокально-исполнительской культуре татарского народа: «Именно в протяжной песне в наиболее глубоко эмоциональной,

но сдержанной форме преломляются исторические судьбы, нелегкое прошлое народа, также его самые сокровенные думы, переживания и мечты; в ней отражается характер видения, восприятия мира народом, художественно выражена его психология» [7, с.30].

В татарском народе чрезвычайно высоко ценится искусство исполнения протяжной песни. Удивительный исполнительский феномен «мон» (дословно – тоска, грусть) определяет не только характер содержания песни, но и выражение этого содержания через умение насыщать мелодию напева орнаментированными распевами.

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что вокальное исполнительство всегда занимало особое место в системе эстетических ценностей татар, в процессе исторического отбора сложились основные виды и жанры вокального творчества, большая часть из которых продолжает бытовать и в настоящее время. Историко-педагогический аспект развития певческих традиций дает основание рассматривать вокально-исполнительское творчество татарского народа как средство формирования личности.

Системы воспитания и образования на национальных певческих традициях уже апробированы теорией и практикой музыкальной педагогики разных стран. Певческое музыкальное искусство, представляющее собой уникальный пласт мировой культуры, стало фундаментом отечественной музыкальной педагогики. Базируясь на традициях музыкальной культуры, неотъемлемой частью которой является вокально-исполнительское творчество, отечественная педагогика музыкального образования в лице Б.В. Асафьева, Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, Ю.Б. Алиева, Л.Г. Арчажниковой, Д.Б. Кабалева, Г.М.Цыпина и др. внесла ценный вклад в теорию обучения и музыкального воспитания.

Литература

1. *Алексеев, Э.Е.* Раннефольклорное интонирование: Звуковысотный аспект / Э.Е. Алексеев. – М.: Советский композитор, 1986. – 240 с.
2. *Газиев, И.М.* Формирование и развитие профессионализма в вокальной культуре Волго-Уральских мусульман: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / И.М. Газиев; Каз. гос. консерватория (академия) им. Н.Г. Жиганова. – Казань, 2009. – 23 с.
3. *Еолян, И.Р.* Традиционная музыка Арабского Востока / И.Р. Еолян; ВНИИ искусствознания. – М.: Музыка, 1990. – 240 с.
4. *Идегей: Татарский народный эпос.* – Казань: Татарское кн. изд-во, 1990. – 256 с.
5. *Исхакова-Вамба, Р.А.* Татарское народное музыкальное творчество (Традиционный фольклор) / Р.А. Исхакова-Вамба. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1997. – 264 с.
6. *Музыкальный энциклопедический словарь* / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
7. *Нигмедзянов, М.Н.* Народные песни волжских татар. Исследование / М.Н. Нигмедзянов. – М.: Советский композитор, 1982. – 135 с.
8. *Сагеева, Г.Х.* Традиционная терминология татарской музыкальной культуры: семантическая реконструкция: автореф. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Г.Х. Сагеева; Каз. гос. консерватория (академия) им. Н.Г. Жиганова. – Казань, 2007. – 24 с.
9. *Салитова, Ф.Ш.* История татарской музыкальной педагогики: становление и развитие традиционных форм музыкально-педагогической культуры татарского народа от истоков до начала XX века / Ф.Ш. Салитова. – Казань: Изд-во Татар. гос. гуманитарно-педагогического ун-та, 2008. – 200 с.
10. *Салитова, Ф.Ш.* Формирование традиционной музыкально-педагогической культуры татарского народа (6–16 вв.): монография / Ф.Ш. Салитова. – Казань: Изд-во Каз. гос. пед. ун-та, 2001. – 124 с.
11. *Сетдикова, Ю.Б.* Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.04 / Ю.Б. Сетдикова. – М., 2006. – 25 с.
12. *Сухомлинский, В.А.* Об эстетическом воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.

УДК 37.013.44

ПРИРОДОСООБРАЗНЫЕ ПУТИ ДУХОВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В УЧЕНИИ ШРИ АУРОБИНДО

Н.И. Иванова

Аннотация

Сегодняшний кризис в педагогической науке и практике объясняется тем, что учитель не знает о духовной педагогике, что данная актуальная информация отсутствует или практически не освещена в научных трудах. Вместе с тем, этот материал всегда присутствовал в мировой философии, но представлял для просвещенного человека очень далеким от науки. Одним из таких философских трудов является учение мыслителя Шри Ауробиндо о психическом и духовном началах человека, путях его самосовершенствования. Педагогически адаптированное, оно может выступить основой создания природосообразной педагогики, соответствующей природе человека.

Ключевые слова: природосообразность; духовное совершенствование; низшая природа человека; высшая природа человека; учение Шри Ауробиндо.

Abstract

The today's crisis in the pedagogical theory and practice is accounted for by the fact that teachers do not know about the spiritual pedagogy. Academic literature rarely pays enough attention to it. At the same time, this material has always been discussed and addressed by philosophers, but was regarded as very far from the science. One of such philosophical works on the issue is the teaching of Sri Aurobindo on the psychical and physical elements of human nature and the ways of human perfection. Adapted for pedagogical needs, it can form the basis for a 'nature pedagogy' in full accordance with the true nature of the man.

Index terms: conformity to nature; spiritual perfection; inferior nature of the man; superior nature of the man, teachings of Sri Aurobindo.

Несмотря на научные открытия последних десятилетий, утверждающих энергетическую природу человека, официальная система воспитания продолжает обращать внимание, в основном, на материальную природу человека, применяя те же самые старые пути и методы работы с детьми. Согласно нашей позиции, природосообразная педагогика, располагающая знаниями об истинной природе человека, сможет предложить иные пути воспитания и совершенствования подрастающего поколения. Так как именно такая педагогика подчеркивает необходимость гармоничного развития двух начал, где ведущим должен быть дух.

Отсюда следуют пути решения и проблемы духовно-нравственного воспитания: вернуть изъятый главный рычаг духовного совершенствования человека – воспитание духа. Воспитание духа предполагает работу над собой, очищение от накопленной не-

гативной энергии, совершенствование интеллектуальное и духовное, нравственное. Казалось бы, задача не такая сложная. Но, по известным причинам, человеку трудно справиться именно с этой задачей.

Нам думается, что вся сложность связана с необходимостью превзойти «ложную природу» на пути к своей истинной природе. Под понятием «ложная природа» нами имеется в виду все, что «прилепилось» к человеку в ходе эволюции: стереотипы, привычки, предрассудки, догмы традиционного материалистического мировоззрения и т.д. – все, что мешает ему «разглядеть» свою истинную природу.

Ответ на вопрос «Как решить данную задачу?» можно найти в материалах, который всегда присутствовал в мировой философии, но представлял для просвещенного человека очень далеким от науки. Поэтому выход в свет книги академика И.П. Подласого «Энергоинформационная

педагогика» (2010), обрадовал нас, так как в ней находят подтверждение правильности направления мыслей многих педагогов: «То, к чему сейчас подошли ученые, фактически известно. В главных книгах человечества уже содержатся заветные знания, осталось научиться их понимать. В современной картине Мироздания эзотерические знания уже не кажутся нам пугающими, нереальными, мистическими. В сочетании с официальными, они дают возможность сформировать целостную картину мира и человека» [1, с.5].

Мы считаем, что нецелесообразно отказываться от накопленного в истории опыта духовного совершенствования, а, наоборот, необходимо изучать и применять прогрессивный материал. Поэтому, в помощь учителю и для удобства использования нами предлагается следующий педагогически интерпретированный и методически переработанный материал из Учения известного мыслителя Шри Ауробиндо.

Согласно Учению Шри Ауробиндо, человек в своем усилии «самопревосхождения» (т.е. развития, роста) пользуется сильным рычагом и средством, которым является его природа.

Нам известно, что природа в человеке имеет два проявления. Человек как виталическое (человеко-животная природа человека, жизнь которого привязана к телу) существо в качестве рычага может использовать желание [2, с.91]. Вместе с тем, человек также является ментальным существом и может использовать думающий ум и волю. Он может привносить светлую мысль, светлую волю и светлые эмоции в работу своего саморазвития. Он может подчинить низшую функцию желания этим отражающим Высшее элементам. Кроме этого, человек может задействовать высшую ментальность, глубинную душу и внутреннее сердце и использовать их как рычаги, с помощью которых человек может восходить к сверхчеловеку, подниматься к Божественному.

Процесс Йоги, по мнению Шри Ауробиндо, – это разворачивание человеческой

души от эгоистического состояния сознания, поглощенного внешними проявлениями и привлекательными видимостями вещей к более высокому состоянию, в котором Трансцендентное способно влиться в индивидуальную форму (человека) и трансформировать ее [2, с.92].

Мыслитель выделяет несколько особенностей (природосообразных) действия Высшего над низшей природой: во-первых оно действует свободно, но интенсивно, целеустремленно и в полном соответствии с темпераментом человека, с полезными материалами, которые предлагает его природа, и препятствиями, которые она предлагает для очищения и совершенствования; во-вторых, если процесс интегрален, то он принимает природу человека такой, какая она есть в результате его прошлой эволюции и без отрицания чего-либо существенного заставляет все претерпеть божественное изменение; в-третьих, божественная Сила в человеке использует всю жизнь как средство этой интегральной Йоги: каждое переживание и внешний контакт, любой внутренний опыт становится ступенью на пути к совершенству [2, с.92].

Как нам уже известно, в процессе совершенствования человек со своей стороны также проявляет активность, особенно на первых этапах. Естественная последовательность действия Йоги в человеке, по мнению Ш.Ауробиндо, складывается из следующих этапов: 1) принятие Божественного; 2) сосредоточение всего существа на Божественном; 3) самопосвящение и подчинение Всевышнему; 4) просветление; 5) самоотдача Высочайшему [2, с.86–87].

Однако природосообразная педагогика должна осознавать, что процесс духовного совершенствования не обходится без трудностей. Так, например, низшая природа такова, что человеку трудно поверить в нечто невидимое внутри себя, ему легко поверить во что-то, что он сможет представить себе как нечто внешнее по отношению к нему самому. В связи с этим духовный прогресс

большинства людей требует внешней поддержки: человек нуждается во внешнем образе Бога или в человеческом представителе (Пророк, Гуру), иначе ему будет трудно войти в контакт и единение с Божественным. В качестве посредника могут выступать Божественное, проявляющее себя в человеческом облике (Иисус Христос, Будда, Мухаммед) или как Пророк, Учитель.

Вместе с тем, для человека, в силу особенностей его низшей природы, этого тоже недостаточно, так как ему требуется живое влияние, живой пример. Одним из путей решения данной проблемы в восточной практике философ Шри Ауробиндо видит отношения Гуру и ученика. Это указывает на необходимость подготовки истинных педагогов – Учителей, представляющих для своих учеников божественную мудрость, могущие передать им что-то от божественного начала, заставить чувствовать их осознанную взаимосвязь с Единым.

Одним из способов духовного совершенствования Шри Ауробиндо выделяет полное признание человеком «внутреннего Руководителя, учителя Мира,... тайно пребывающего внутри нас» [2, с.64]. Здесь имеется в виду Божественное «Я» человека, голос которого обычно воспринимается как голос совести или интуиция.

Философ также поясняет, каким образом происходит признание внутреннего Руководителя: он «сначала чаще всего завуалирован самой интенсивностью нашего личного усилия и занятостью эго своими целями и самим собой. По мере достижения нами ясности и по мере того, как хаос эгоистического усилия уступает место более спокойному самосознанию, мы узнаем источник растущего света внутри себя...мы чувствуем вечное присутствие высшего Властелина, Друга, Учителя. Мы узнаем это и в сути нашего бытия по мере его развития в подобие и единство с более великим и широким существованием;... вечное совершенство отливает нас в свой собственный образ» [2, с.65–66].

Отсюда, по мнению Шри Ауробиндо, вытекает «полное определение цели интегральной Йоги: это – переживание личным опытом той истины, которую вселенская Природа сокрыла в себе и которую она открывает в тяжелых родовых муках. Это конверсия человеческой души в божественную душу, и обычной жизни в божественную жизнь» [2, с.66].

Мыслитель раскрывает механизм данного превращения: «В своих низших виталических действиях Природа берет как наиболее могучий рычаг желание; но отличительная черта человека состоит в том, что он есть ментальное существо, а не просто виталическое создание. И так как он может использовать его думающий ум и волю для ограничения и исправления жизненных импульсов, он также может ввести в действие более сверкающую ментальность, поддерживаемую более глубокой душой в нем,... и заменить этими более великими и чистыми мотивирующими силами доминирование виталических и чувственных сил, которые мы называем желанием...» [2, с.80].

По мнению Шри Ауробиндо, именно указанные высшая ментальность и глубинная душа, или «психический элемент в человеке» являются «зацепляющими крючками, при помощи которых Божественное может захватить его природу» [2, с.80]. При этом сам человек должен стремиться «привнести светлую волю, светлую мысль и светлые эмоции в сложную работу своего саморазвития; он может все больше и больше подчинять этим более сознательным и отражающим высшее поводырям низшую функцию желания» [2, с.80–81].

Таким образом, согласно позиции философа, начало восхождения к Сверхчеловеку, к Божественному включает в себя следующие шаги:

- управление и освещение своего низшего я;
- замещение желания более великой освященной мыслью, зрением и волей;
- сознательное подчинение воле Божественной.

Когда три божественные инструменты власти в человеке: мысль, сердце, воля работают, и душа желаний подчинена Божественному закону, происходит совершенствование ума, жизни и тела – все в целом становится подходящим храмом для Божественного Присутствия, безошибочным инструментом для божественной работы.

Что касается конкретно учения Интегральной Йоги, то автор утверждает, что «Йога должна начинаться с усилия воли к посвящению всех нас Всевышнему, с полного сосредоточения на Едином» [2, с.86]. Эта работа должна завершиться следующим результатом:

- ум: видеть Божественное во всем;
- сердце: любовь к Божественному во всех;
- воля: чувствовать и получать божественный импульс как единственную мотивирующую силу. Это означает, что «уничтожив все... импульсы эгоистической природы, мы универсализировали себя и можем принять... одно божественное действие во всех вещах. Это первая фундаментальная Сиддхи интегральной Йоги» [2, с.86].

Шри Ауробиндо выделяет два периода этой Йоги посвящения. Первый этап связан с процессом подчинения. Здесь индивидуумом осуществляется личное усилие подготовки себя к принятию Божественного посредством подчинения своей низшей Природы. Это происходит с помощью такого метода, как сосредоточение всего существа на Божественном. И промежуточным результатом должно стать постоянное отвержение, отбрасывание всего, что не есть настоящая Истина Всевышнего. Далее высшая Природа последовательно овладевает и переделывает ограниченную форму человека, а его личное усилие уменьшается.

Во втором периоде работа высшей Природы полностью заменяет последнее действие индивидуума, но с условием его полной самоотдачи, полного посвящения.

Следует отметить, что, согласно позиции Шри Ауробиндо, постоянный отказ от

импульсов низшей природы и постоянная поддержка истины должны осуществляться посредством свободного выбора, так как «постепенное вхождение в нашу природу и окончательное совершенство входящих формирующих Света, Чистоты и Силы нуждается в процессе своего развития и поддержания, в нашем свободном принятии их и в нашем настойчивом отвержении всего того, что противоположно этому, низшего или несовместимого» [2, с.88].

Далее философ приводит формулы, выражающие идеал, а, следовательно, цель и результат духовного совершенствования в рамках интегральной Йоги:

- жить в Боге, а не в эго;
- двигаться, имея широкую основу, не в пределах малого эгоистического сознания, но в сознании Всеобщей Души и Трансцендентного;
- быть совершенно равным во всех событиях и по отношению ко всем существам;
- видеть и ощущать их как единое с собой и единое с Божественным;
- ощущать все в себе и все в Боге;
- ощущать Бога во всем и себя во всем [2, с.100].

Вышеизложенное позволяет увидеть тождество идей духовного совершенствования человека в работах философов и ученых энергетического направления и научных открытиях последних лет (открытия Б.А. Астафьева, Н.В. Масловой и др.).

Здесь также большое внимание уделяется развитию, а именно, расширению сознания человека: «Наша индивидуализированная природа должна жить в едином сознании внутреннего и внешнего действия, посвященного тому Нечто, что стоит за нами более великое, нежели наше эго» [2, с.109]. Это правило, по мнению Шри Ауробиндо, требует закрепления своеобразным упражнением следующего характера:

- постоянное внутреннее памятование единого основного освобождающегося знания (главная мысль, или вера – «Во всем

пребывает единое Я, единое Божественное есть все» должна стать сутью сознания человека);

- постоянное деятельное воплощение его в труде;

- саморазвивающее размышление по поводу этого знания, которое принуждает нас к следующему пункту;

- «постоянное обращение к Источнику всей нашей жизни, воли и деятельности, и одновременно

- вмещение и превосхождение всех частных форм и феноменов в том, что является их причину и поддерживает их существование» [2, с.111].

Итогом всей этой работы должно стать видение и всеобъемлющее осознание «деятельности вселенского Духа во всем» [2, с.111. Отсюда истинная цель жизни, согласно учению интегральной Йоги, заключается в следующем:

- рост духа в Природе, утверждающегося и развивающегося в уме, жизни и теле (т.е. дух как Божественное начало в человеке растет через совершенствование ума, жизни и тела человека);

- обладание Божественного Божественным во всех вещах, а не вещами ради них самих в результате желания эго (т.е. вещи для человека должны быть интересны с точки зрения их божественного предназначения и содержания – и это необходимо объяснять с малых лет, чтобы уберечь их от скупости, жадности, вещизма);

- наслаждение божественной Анандой (восторг самосуществования) во вселенной (т.е. жить, наслаждаясь божественным самосуществованием, осознавая, что человек – есть божественное существо (и, понимая, что нужно вести себя, как подобает божественному существу, а не животному));

- «борьба, победа и владычество в образе победоносной битвы с Силами Тьмы, полное духовное самоуправление и господство над внутренней и внешней Природой, победа с помощью Знания, Любви и Божественной Воли над царством неведения» [2, с.170].

Вышеизложенное позволяет понять, что интегральная Йога так же, как и другие направления духовного совершенствования, предполагает преобразования «в принципе, а не внешними манипуляциями», т.е. измениться должны сами принципы жизни человека, так как без изменений «внутренних» принципов одни только «внешние» упражнения ни к каким результатам (именно духовного совершенствования) не приводят.

Итак, какие же принципиальные изменения должны произойти в человеке на его пути духовного совершенствования:

- желания заменяются мотивирующей силой (покой, сила, счастье истинного виталического существа);

- ум заменяется сокровенным психическим существом (божественное руководство внутреннего Учителя, Высшего Я);

- эго заменяется истинной духовной личностью.

При этом требуется соблюдение основного условия: жизнь человека должна быть повернута в сторону Божественного в земном существовании. Следует еще раз подчеркнуть, что в этом заключается вся сложность положения обычного человека: в условиях земного, материального существования нужно жить по Божественным Законам. Однако, эта сложность ситуации исчезает в процессе познания человеком Божественных Законов Мироздания, и, наоборот, появляются возможности духовного совершенствования, в невозможных, как казалось на первый взгляд, для этого условиях жизни.

Отсюда следует, что принципиально важно обучать детей Законам Мироздания, чтобы они знали, что возможности истинной (божественной) природы человека выходят за рамки и условия материального мира, тормозящие его духовный прогресс.

Здесь необходимо указать, что от самого человека также требуются следующие усилия:

- «призыв скрытого психического элемента (Высшего Я), угнетенного массой невежества и молящего об освобождении;

– напряжение ревностной медитации и поисков знания;

– стремление сердца;

– страстная воля, еще невежественная, но искренняя, которая может сломать преграду, отделяющую Высшую Природу от Низшей и открыть шлюзы» [2, с.173].

Таким образом, учителям следует постоянно поддерживать эти усилия в своих учениках различными способами. Педагогам, работающим с детьми, также важно знать некоторые особенности процесса духовного совершенствования. Например, такие, как:

– «временами на передний план выходит Божественная Сила, которая ведет, принуждает, или инструктирует и просвещает, в другое же время она удаляется на задний план и, казалось бы, оставляет существо действовать своими силами» [2, с.174];

– «все невежественное, темное, извращенное, или просто несовершенное и низшее, что находится в существе, поднимается, быть может, доводится со своей высшей точки, затем обрабатывается, исправляется, истощается, ставится перед собственными плачевными результатами, принуждается к признанию необходимости его прекращения или преобразования, или изживается из природы как беспомощное или неисправимое» [2, с.174];

– «индивидуализм также необходим для окончательного совершенствования, так как удушение индивидуума может обернуться удушением Бога в человеке... Ибо человек в своей индивидуальности легче может быть просвещен, сознателен и открыт для ясных благотворных влияний; а

человек в массе все еще темен, полусознателен...» [2, с.189].

При этом педагогам необходимо познакомить детей с правилами, касающимися духовного роста, так как эти правила помогут «облегчить путь и уменьшить опасность:

– надо отвергнуть все, что исходит от эго, от его виталического желания, от обычного ума и его самонадеянной рассудительной некомпетентности, все, что способствует этим проявлениям Невежества» [2, с.180];

– «надо научиться слышать и следовать голосу сокровенной души, указаниям гуру» (т.е. интуиции, Внутреннего Учителя – *прим. автора*) [2, с.180].

Все вышеизложенное позволяет увидеть перспективы духовного совершенствования человека: за пределами низшей человеческой природы, отягощенной виталическими желаниями, характеризующейся материальностью, ментальностью и моральностью, начинается высшая природа человека, где имеется божественное бытие, духовное и супраментальное (т.е. стоящее выше ментального бытия человека).

Это означает, что высшее, божественное изначально присутствует в природе человека. Педагогу необходимо просто осознать данную истину, чтобы в соответствии с истинной природой человека помогать детям открывать в себе это Высшее.

Литература

1. Подласый, И.П. Энергоинформационная педагогика: учеб. пособие / И.П. Подласый. – М., 2010. – 217 с.

2. Шри Ауробиндо. Синтез Йоги / Шри Ауробиндо. – М.: Никос, 1993. – 830 с. ■

УДК 37.017.92

ИСЛАМ И ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ЗОЛОТОЙ ОРДЫ

Р.Ш. Маликов, А.Н. Гарипова

Аннотация

Большую роль в формировании мировоззрения, совершенствовании духовного мира и воспитании многих поколений тюркского народа большую роль сыграло дидактическое произведение «Нахдж-аль-фарадис» выдающегося мыслителя золотоордынского периода Махмуда аль-Булгари. Он в своем произведении важное значение придавал нравственным проблемам через призму ислама, при этом учитывая требования, особенности традиции, обычаев моральных и региональных ценностей своего времени. Добывание хлеба честным трудом, проявление щедрости и благодеяния, уважение и снисходительное отношение к людям автор считает благородным делом, приближающим человека к Аллаху.

Ключевые слова: Золотая Орда, воспитание, обучение, мораль, региональные ценности, просветительство, ислам.

Abstract

An important role in shaping the outlook, the perfection of the spiritual world and the education of many generations of Turkic peoples was played by the didactic work "Nahtzh al-faradis" by Mahmoud al-Bulgari, an outstanding thinker who lived in the Golden Horde period. In his work, Mahmoud al-Bulgari attaches a lot of importance to moral problems, viewed through the prism of Islam. In his view of the educational process, Bulgari takes into account the traditions, customs and moral values of his time and region. Earning one's bread by honest work, displaying generosity and kindness, respect to and tolerance of others Bulgari treats as examples of a noble deed, which bring a person closer to Allah.

Index terms: education, training, moral, and regional values, Golden Horde, Islam.

На формирование гуманистической педагогической мысли просветителей Золотой Орды большое влияние имели восточная цивилизация и ислам. Под цивилизацией следует понимать культуру в самом широком значении слова, сложившуюся в ходе длительного исторического развития и составляющую системное целое – организованную систему, в которой важнейшую часть составляет общественное сознание [2: 40].

Основу ислама составляет воспитание высоконравственных, мыслящих, справедливых и добродетельных людей. Эти качества влияют на умственное воспитание правоверного мусульманина. Люди, обладающие положительными качествами (человечностью, порядочностью, благовоспитанностью, трудолюбием, справедливостью, щедростью, милосердием), считаются лучшими перед Аллахом. Чиновники того времени бесчинствовали, опираясь на одну

из основных заповедей исламской религии, – покорность верховному правителю – наместнику Аллаха на земле халифу-султану, чем вызывали протест прогрессивно мыслящих людей средневековья. Они призывали молодое поколение к знанию, отказу от безумной веры в религиозные догмы. Огромную роль продолжала играть вера в торжество добра, справедливости – без такой веры воспитание нравственности невозможно.

Ислам влиял путем убеждений. Особенностью проникновения и влияния восточной и исламской гуманистической педагогической мысли в татарскую художественно-дидактическую литературу в течение многих веков является заимствование достижений мусульманской цивилизации. Длительный период общественного развития татар отмечен сильнейшим влиянием на сознание населения исламского мировоззрения, средневекового традиционализма, который

препятствовал проникновению научной трактовки предметов и явлений. Просветители Золотой Орды являлись искренне верующими мусульманами, чего требовали от них законы шариата. Принципы шариата – это комплекс предписаний и норм, установленных Всевышним Аллахом для людей, уверовавших в него, и регулирующих их поведение как на уровне отдельного человека, так и на уровне общества.

Большую роль в формировании подрастающего поколения по исламу отводится воспитанию, а именно воспитанию в религиозных традициях. Человек учится на протяжении всей своей жизни. Пророк Мухаммед советует искать и добиваться знаний «с первого и до последнего дня нашей жизни». Посланник Аллаха определил основную цель своей великой миссии следующими словами: «Я был послан для того, чтобы усовершенствовать нравственность».

Цель исламского образования – духовное воспитание личности, создание современного человека, отличающегося искренней верой в Аллаха, богобоязненностью, строгим соблюдением предписаний Корана и Сунны, опирающегося на исламскую систему ценностей и стремящегося достигнуть статуса наместника Бога на земле, которому Аллах обещал власть над миром.

Цель ислама – это воспитание высоконравственных, мыслящих, справедливых и добродетельных людей. Эти качества служат мерой умственного воспитания правоверного мусульманина. Люди, обладающие положительными качествами (человечностью, порядочностью, благовоспитанностью, трудолюбием, справедливостью, щедростью, милосердием), считаются лучшими перед Аллахом; но чиновники бесчинствовали, опираясь на одну из основных заповедей исламской религии: покорность верховному правителю – наместнику Аллаха на земле – халифу, султану, чем вызывали протест, прогрессивно мыслящих людей средневековья. Они призывали молодое поколение к знаниям, отказу от безумной

веры в религиозные догмы. Огромную роль продолжала играть вера в торжество добра, справедливости – без такой веры нравственная жизнь человека невозможна.

Очень своеобразна композиция «Нахдж аль-Фарадис» Махмуда аль-Булгари. Значение названия «Нахдж аль-Фарадис» состоит из двух слов. «Нахдж» в переводе с арабского имеет несколько значений: 1) проезжая широкая дорога; путь; 2) улица (в Тунисе); 3) способ, метод, курс, направление, а вторая часть «аль-фарадис» означает «рай». Большинство исследователей «Нахдж аль-Фарадис» согласились с вариантом как «Путь в рай». Однако с учетом смысла, вложенного в произведение, можно перевести это название «Направление (или способ), ведущее в рай». Данное название четко определяет мировоззренческие ориентиры этой книги и указывает на тот путь, следуя которому человек может добиться самосовершенствования. Здесь автор выступает как умный, добрый проповедник и советчик, показывающий своему читателю верный путь к вечному блаженству.

Поэма состоит из больших четырех глав, а каждая глава – из десяти разделов, т.е. книга состоит из сорока разделов. В начале каждого раздела автор приводит одно из преданий – хадисов Мухаммеда. Каждый хадис иллюстрируется живыми рассказами из жизни людей, сословий, общества. В первой главе в целом говорится о Мухаммеде, его жизни и деятельности. Вторая глава изображает жизнь четырех праведных халифов и сподвижников пророка. В III главе говорится о моральных нормах и нравственных качествах человека: существование на средства, добытые честным трудом; служение родителям, уважение старших; терпение, выносливость. Добрые деяния человека преподносятся как путь для него в счастливый мир после смерти. Четвертая глава посвящена изображению негативных качеств человека, его дурных поступков, к чему относятся: прелюбодеяние, употребление спиртных напитков,

высокомерие, ложь, клевета, зависть, жадность и т.д.

«Нахдж-аль-фарадис» М.Булгари служит пособием по исламу и сводом моральных предписаний и является развернутым этическим кодексом жизни мусульманина. Согласно М.Булгари нравы могут исправляться и улучшаться двумя основными способами: воспитанием и обучением. Воспитание означает наделение человека этическими добродетелями и практическими навыками, основанными на знании, а также подражание образцу и наблюдение за добродетельными людьми. В произведении особую роль играет личность пророка Мухаммеда. Он был простым человеком и не творил чудес. Единственным сверхъестественным свойством являлись откровения, ниспосланные Мухаммеду самим Аллахом. В силу этого в сознании людей утвердилось представление о том, что достигший совершенства должен испытывать нечто подобное посредством мистического опыта. Необходимо отметить, что сам пророк Мухаммед старался, по возможности, избегать мистики. В хадисах о его деяниях и высказываниях говорится в основном о поучениях и наставлениях в повседневности. Наряду с добросовестным исполнением основных постулатов ислама, Мухаммеда характеризовали такие качества, как скромность, вежливость, умение подавлять свой гнев, а также целомудрие, умеренность в пище и неприхотливость. Кроме того, ему был присущ дар красноречия, и зачастую Мухаммед посредством притч с легкостью доводил до сознания людей сложные для понимания идеи и мысли. Таким образом, Сунна создает образ совершенного человека в его мыслях и деяниях, к идеалу которого должен стремиться каждый мусульманин.

Акцент в «Нахдж аль-фарадис» сделан на то, что обучение должно быть бескорыстным, «носить чистые помыслы». Если один учит другого с целью обогатиться и прославиться, то в результате он получает наказание. Автор указывает, что сподвижник пророка Абдуллах Мубарак делил

ученых на две категории: ученые-падишахи (правители) и ученые-непочитаемые (дешевые). К первому типу он относил тех, кто был равнодушен к мирским потребностям и обучал во имя Аллаха, ко второму – тех, которые обучали с целью использования этих средств для потребностей жизни мирской, т.е., согласно данной трактовке, быть богатым и знаменитым – грех.

Многие из утверждений М.Булгари противоречат разумному объяснению, а в исламской вере нет ничего, что противоречило бы разуму, что и составляет основу ислама. Религия не должна мешать прогрессу, наоборот, она должна способствовать ему. Так, эта мысль ярко отражена в рассказе об одном ученом, который посвятил свою жизнь изучению различных наук. «После его смерти один из его приятелей видит его во сне и спрашивает, какую награду он получил за это в мире Вечном. Ученый отвечает: «В мире Вечном я не получил какой либо награды за все свои усердия в познании этих наук, единственное, что меня спасло, так это моя привычка читать Коран и совершение ночной молитвы». Из смысла этой притчи следует, что главное для М.Булгари – это знания шариата и исполнение основных правил ислама, а увлечение светскими науками может привести к гибели.

М.Булгари утверждал, что человек рождается чистым, и на протяжении всей жизни Аллах помогает ему. Однако человеческий разум должен быть недоступен для Иблиса, поэтому человек все свои поступки должен согласовывать с исламом, основными источниками которого являются Коран и Сунны пророка Мухаммеда. Изгнать зло можно лишь сотворением добрых дел, угодных Аллаху. Это защита от искушения шайтана. Есть дозволенное («халал») и запретное («харам»), и человек постоянно должен четко определить для себя эти два понятия: «Слава Аллаху, что сделал человека из глины, сделал самым хорошим Шэде, и кормили человека в начале его жизни молоком, исходящим из кров» и тела, чистой

и охраняли его с дозволенным («халал») от слабости и болезни. Держал его желания с харам (животные инстинкты), чтобы они исчезли и он желал бы лишь дозволенное («халал»), чтобы воины шайтана были непобедимы. Если внутри человека поселится шайтан, то сотворяя добрые дела, он победит его и подвергнет изгнанию. Молитва, обращенная к пророку Мухаммеду и его сподвижников сохранит его от бесчестия».

М.Булгари причины надвигающегося государственного кризиса усматривал не только в глубоких социально-экономических и политических факторах, а прежде всего в ослаблении духовных, нравственных ценностей, связанных в игнорировании предписаний ислама, неверном их применении, общем падении нравов, расточительстве правящих классов. По его мнению, отход от правил религии в сфере морали приводит средневековое татарское общество к катаклизмам, войнам, социальной несправедливости.

В разделе, рассказывающем об уважении к отцу и матери, говорится, что человек должен помогать своим родителям и проявлять в отношении их сдержанность и терпение, а также о необходимости проявлять терпение в воспитании детей, о чем гласит один из аятов Корана: «Ваше имущество и дети только искушение, и у Аллаха великая награда». Если человек терпелив и проявляет любовь и щедрость к детям, то в будущем они отблагодарят его.

Во главе угла всех рассуждений великого мыслителя всегда стояла проблема человека, его благополучия, счастья, статуса в обществе, вопросы социальных и общественных потребностей. Главная цель М.Булгари заключалась в оказании помощи человеку, решении его мировоззренческих задач, определении путей выхода из многих трудных жизненных ситуаций.

М.Булгари главное внимание в своих воззрениях уделял различным аспектам человеческой морали. Мыслитель призывал людей к разуму, овладению знаниями, самопознанию и познанию Бога. По его

убеждению, источником добрых человеческих качеств, его разума, знаний и просвещенности являются его правдивость и истина, а источником лжи, обмана, коварства и вероломства являются непросвещенность и неграмотность.

Обратим внимание на отношение М.Булгари к понятию надежда. Автор полагает, что надеяться и ожидать что-то в этом мире, значит обрекать себя на гибель. Смысл жизни состоит в подготовке себя к смерти. Человек не должен планировать свою жизнь, поскольку в любую минуту может покинуть этот мир. Таким образом, по М. Булгари, ожидание смерти сопровождается с боязнью. Человек должен оставить все свои дела и в любую минуту ждать последнего часа. Противоречие с этим утверждением обнаружено нами лишь в одном разделе «О недостатках продолжительного упования».

«Пророк Иса (Иисус) сидит в степи и видит: старик пришел, взял в руки плуг и начал обрабатывать землю. Иса подумал про себя: «Этот человек совсем стар. Неизвестно, когда он закончит сеять и сможет ли собрать урожай, видимо, он надеется на длинную жизнь. О, Аллах, сделай так, чтобы от него ушло это состояние надежды». И в ту же минуту старик бросил плуг и лег. Тогда Иса попросил Аллаха: «О, Аллах, возврати этому старику прежнюю надежду», и вдруг старик встал, взял плуг и снова начал обрабатывать землю. Тогда Иса подошел к нему и спросил, как он может объяснить свои действия, на что старик ответил: «Когда я работал, вдруг в мое сердце закралась мысль: ты беден, ты уже совсем стар. Разве сейчас тебе что-то нужно; возможно, к вечеру ты умрешь? И тогда я оставил работу и лег в ожидании своего последнего часа. Через некоторое время меня посетила другая мысль, а что, если я проживу еще несколько лет, в мире много таких стариков, лучше я встану и буду работать пока есть силы, это лучше, чем просить милостыню». Притча ярко доказывает, что чувства и мысли не постоянны и обманчивы.

Результатом и пользой знания является формирование в человеке чувства страха перед Аллахом, у которого имеются определенные проявления и признаки, пишет Махмуд аль-Булгари. Человек, который, действительно, боится Всемогущего Аллаха, у которого пожелтевшее от страха лицо, должен отречься от мирских соблазнов и забот, выглядеть худым, слабым и печальным. Только страх перед гневом Всевышнего поможет человеку решить свои мирские проблемы, о чем говорится в притче об одном богатом человеке, жена которого не может родить ему наследника: «Был приглашен доктор, который в результате осмотра поставил диагноз: жена богача умрет на сороковой день, и ждать от нее ребенка не стоит. Женщина в страхе перед смертью начинает вести благочестивый образ жизни, щедро раздает нажитое богатство. Однако на сороковой день она не умерла. Изумленный богач вновь вызывает доктора, который мудро заключает: «Если бы я не применил эту хитрость, ваша жена, оставшись очень полной, не смогла бы дать вам потомство». Вывод из этой притчи следующий: смерть страшна лишь для таких людей, как эта женщина, ибо они теряют все то, к чему стремились: богатство, честь, славу, все то, что обнаруживает свою бренность. Порочные люди перед лицом смерти раскисают в том, что совершали на протяжении всей жизни, поэтому им страшно упустить потустороннее счастье.

В образе врача выступает мудрый человек, прекрасно осознающий, как велико чувство страха перед смертью; особенно у тех людей, которые, обладая земными богатствами, страдают духовной бедностью.

Бесконечное терпение и полное удовлетворение долей, отведенной себе, М.Булгари признает наилучшими качествами характера. Это два основных качества, которыми должен обладать человек. Если Аллах ниспослал человеку бедствие, то он должен сохранять терпение, уповая на милость Аллаха. Если случилось несчастье, и в этот момент человек проявил несдержан-

ность, то за свой опрометчивый поступок может поплатиться жизнью. Это позиция выражена в одной из притч в произведении «Нахдж аль-Фарадис»: во время переселения пророка Мухаммеда из Мекки в Медину за ним последовали многие из его сподвижников, среди них двое были из племени Давес. Один по дороге заболел, и когда боль стала невыносимой, отрезал себе пальцы и скончался от потери крови. Его друг Туфайл увидел его во сне и спросил: «Что случилось с тобой после смерти?», на что тот ответил, что Аллах даровал ему рай за то, что он последовал за своим пророком из Мекки в Медину». «А почему ты не говоришь о своих пальцах?» – спросил Туфайл, на что друг ответил: «Это наказание за то, что он не проявил терпение во время болезни и теперь лишен всех пальцев». Таким образом, герой, решив одолеть малую боль, не только навсегда попрощался с жизнью, но и в «вечном» мире понес за это наказание, что свидетельствует о необходимости терпения.

По мнению М.Булгари, человек должен воспрепятствовать свершению незаконных, дурных дел любыми способами: либо сам должен непосредственно вмешаться, либо высказать протест, или хотя бы думать об этом. Поскольку, если человек всегда благочестив и выполняет лишь богоугодные дела, но не пресекает свершение дурных поступков другими людьми, он становится непосредственным соучастником, за что в дальнейшем понесет наказание. Таким образом, автор «Нахдж-аль-Фарадис» предупреждает: необходимо не только свершать благое самим, но и учить других. В качестве примера он приводит историю пророка Йушага, племя которого было отвергнуто.

Шахидом будет тот, кто наставлял на путь истинный своего правителя и им же был погублен. Примером тому является известный суфий Абу-Хасан ан-Нури, который как-то вышел на берег реки и увидел в лодке бочки с вином. Он спросил, чьи эти бочки, ему ответили, что халифа

Мугтасыйда. Абу-Хасан ан-Нури подошел к лодке и разбил все, о чем сообщили халифу, а Абу-Хасана тут же арестовали. Все подумали, что халиф убьет несчастного суфия. Когда Абу-Хасана ан-Нури привели к халифу, тот спросил: «Кто ты?», шейх ответил: «Я богослов». «Кто дал тебе такое право?» «Аллах, который сделал тебя халифом, а меня богословом». «Почему разбил бочки?» «Чтобы спасти тебя от греховных дел». «Почему одну из них оставил неразбитой?» «Мой внутренний голос сказал мне, что ты совершаешь доброе дело для такого плохого человека, я остановился; если бы я не подчинился ему, я разбил бы и последний сосуд». Халиф сказал: «Если так, то я разрешаю тебе преподавать богословие». Однако шейх не согласился этим, мотивируя отказ словами: «До этого я преподавал с разрешения Всевышнего,

стараясь, стать ближе к нему, но не собираюсь учить по просьбе халифа, став его придворным».

Дидактическое произведение М.Булгари «Нахдж-аль-фарадис» служит пособием по воспитанию нравственности и сводом моральных предписаний, является наиболее близкой и отвечающей духу тюркского народа, особенно, благодаря приведенным в ней историческим эпизодам и житейским примерам, иногда очень близким к реальной жизни.

Литература

1. *Аль-Булгари, М.* Нахдж-аль-Фарадис / Махмуд аль-Булгари. — Казань: Татар. кн. изд-во, 2002. — 384 с.
 2. *Юзеев, А.* Татарская философская мысль конца XVIII–XIX вв. / А. Юзеев — Казань: Иман, 1998. — 137 с.
- 

УДК 796.3

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛАХ ИРАКА

Мохамед А. Хассан

Аннотация

В статье рассматривается физическое воспитание в школах Ирака.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическое развитие, двигательная активность (гиподинамия), учебный процесс, урок физической культуры, индивидуальный подход.

Abstract

The paper considers physical education at secondary schools in Iraq.

Index terms: physical education, physical development, physical activity (hypodynamia), educational process, physical education lesson, individual approach.

Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире [6]. Это, в свою очередь, повышает требования и к качеству физического воспитания учащихся. Физическое воспитание в современной школе должно осуществляться с учетом индивидуальных особенностей детей и современных научных знаний в области анатомии, возрастной физиологии и психологии, педагогики, теории и методики физического воспитания. Такой научно-педагогический подход к проблемам физического воспитания подрастающего поколения предъявляет высокие требования к уроку физической культуры как основной форме всего процесса физического воспитания в школе [2].

Ведущая роль урока физической культуры заключается в том, что теоретические знания, инструктивно-методические умения и практические навыки учащихся, приобретаемые в процессе учебной деятельности, являются базовой основой для формирования мотивации и ценностных отношений к занятиям физической культу-

рой и спортом в других формах физического воспитания.

Как основная обязательная для всех учащихся организационная форма физического воспитания урок физической культуры обеспечивает тот минимум знаний, двигательных умений и навыков, который предусмотрен учебной программой и составляет основу общей физической подготовки школьников [1].

Проблема необходимости совершенствования организации физического воспитания в Ираке является одной из актуальных проблем современного управления в области физической культуры и спорта.

Повышение роли физической культуры и спорта в жизни подавляющего большинства современных стран сопровождается поиском рациональных форм и методов организационной управленческой деятельности. Ситуация особенно актуальна для Ирака, вступивших на путь демократических преобразований, независимого развития и подъема национальной культуры.

Необходим научный анализ процессов управления физической культурой и спортом на данном этапе становления. Так же возникает объективная необходимость

совершенствования организации управления. Воспитание высококвалифицированных специалистов. Этот комплексный подход к нашей поставленной проблеме, имеет важное значение, для комплексного систематического подхода к совершенствованию организации, механизмов управления физической культурой и спортом в Ираке.

В частности, недостаточно изученными являются координационные перестройки в системе физического воспитания.

Актуальность проблемы воспитания личной физической культуры у школьников очевидна. Об этом говорят и интенсивные научные поиски в этом направлении, которые стали проводиться в последние годы. Однако педагогическая наука и практика по-прежнему нуждаются в интеграционно-методологических и конкретно-концептуальных исследованиях этой проблемы.

Анализ научной и методической литературы по проблемам физического и физкультурного воспитания учащейся молодежи показал, что проблема личной физической культуры в современной науке базируется на содержательных характеристиках физической культуры общества и раскрывается с позиций более высокого уровня теории культуры.

Подрастающее поколение в большинстве своем физически не готово к трудовой и воинской деятельности, часто не способно противостоять стрессовым воздействиям социума.

Современное состояние физического, психического и нравственного здоровья учащихся общеобразовательной школы в Ираке вызывает серьезные опасения у специалистов. У детей и подростков наблюдается рост хронических заболеваний, в первую очередь сердечнососудистой системы и опорно-двигательного аппарата. Отмечается увеличение количества детей с дефицитом массы тела и имеющих отклонения в психике.

Только улучшение медицинского обслуживания не решит проблему здоровья –

необходимы совместные усилия родителей, педагогов, медицинских работников.

Выход из сложившейся ситуации возможен при внедрении в детский сад программ содействия укреплению здоровья воспитанников, в создании условий, способствующих полноценному физическому и психическому развитию детей.

Главная роль в школьном учреждении принадлежит совершенствованию системы организации физического воспитания, установлению взаимосвязи всех звеньев, преемственности с предшествующими и последующими этапами работы.

Систематическое целенаправленное изучение передовых достижений в области педагогики и психологии, эффективное использование в опыте работы новых современных физкультурно-оздоровительных программ и технологий способствует решению этих проблем.

Одной из важнейших задач совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе в Ираке является организация двигательной активности школьников, обеспечивающей им активный отдых и удовлетворяющей их естественную потребность в движениях.

В стратегии развития физической культуры и спорта в качестве важных проблем в физическом воспитании школьников и развитии массового спорта в общеобразовательных учреждениях Ирака указываются слабая организация физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня и неэффективное использование каникулярного времени учащихся для проведения физкультурно-оздоровительной и спортивной работы. Поэтому одной из важнейших задач совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе является организация двигательной активности школьников, обеспечивающей им активный отдых и удовлетворяющей их естественную потребность в движениях.

Несмотря на то, что лишь около 10–25% должного объема двигательной активности учащихся, включая уроки физической

культуры, приходится на школьную среду, в общей системе физического воспитания детей физкультурно-оздоровительной работе в режиме учебного дня отводится отнюдь не второстепенная роль. Педагогически рационально организованные занятия физическими упражнениями в режиме учебного дня школы способствуют физическому развитию и повышению умственной работоспособности учащихся, поскольку именно благодаря этим мероприятиям обеспечивается оптимальное соотношение умственной и двигательной активности. Кроме того, при систематическом выполнении физических упражнений вырабатывается привычка ежедневно заниматься физической культурой и спортом.

Согласно проведенным исследованиям в школах Ирака, в дни, когда по расписанию проводится урок физкультуры, дефицит двигательной активности составляет 30%, а в дни когда их нет, увеличивается до 70%. Исходя из данных о том, что урок максимально компенсирует 40% естественной биологической потребности школьников в движении, суточный объем активных движений должен быть не менее 2 часов, а недельный не менее 14 часов.

Организация физкультурно-оздоровительных занятий строится на основе самостоятельной деятельности учащихся. Обучение осуществляется на уроках физической культуры. Для этого в содержание уроков должен быть включен учебный материал по овладению учащимися навыками организации самостоятельных занятий физическими упражнениями, самостоятельного выполнения комплексов утренней гигиенической гимнастики, гимнастики до занятий, физкультминуток и физкультурных пауз, упражнений для формирования правильной осанки и воспитания физических качеств.

Интенсивность и продолжительность двигательной нагрузки школьников в течение учебных занятий определяется с учетом закономерных изменений умственной работоспособности школьников, которые

отражают функциональное состояние центральной нервной системы, тесно связаны с суточным ритмом их физиологических функций и зависят от длительности и особенностей учебных предметов в школе. Поэтому в целях подготовки учащихся к учебной деятельности рекомендуется начинать учебный день с гимнастики до занятий.

Гимнастика до учебных занятий в режиме дня школы дополняет утреннюю зарядку, проводимую учащимися дома после сна. Ее цель способствовать организованному началу учебного дня, улучшению самочувствия и настроения, повышению работоспособности школьников на уроках. Гимнастика до занятий способствует формированию у детей правильной осанки, приучает их к систематическим физическим упражнениям. Проведение гимнастики на открытом воздухе способствует также закаливанию организма и повышению его сопротивляемости простудным заболеваниям.

Гимнастика до учебных занятий позволяет решать преимущественно оздоровительные и воспитательные задачи. Обучение физическим упражнениям во время ее проведения осуществляется в меньшей мере. При этом детям следует разъяснить, что гимнастика, которая проводится в школе до занятий, и утренняя гигиеническая гимнастика, которой занимаются дома, — отдельные самостоятельные формы занятий физическими упражнениями и не могут заменять одна другую.

По мнению специалистов и учителей, эта форма физического воспитания в режиме учебного дня является наиболее сложной. В то же время опыт многих школ показывает, что при соблюдении всех необходимых организационных и методических условий трудностей можно избежать. К этим условиям следует отнести:

- глубокое понимание значимости гимнастики до занятий педагогами школы;
- согласование с родителями необходимости более раннего прихода детей в школу;

- подготовку всех педагогов школы к умению лично выполнять гимнастику, руководить ее выполнением и контролировать ее;

- подготовку мест занятий на открытом воздухе и в помещении;

- подготовку физкультурного актива учащихся;

- личную заинтересованность каждого школьника в утренней зарядке и понимание разницы задач утренней гигиенической гимнастики и гимнастики до занятий [5].

Основу гимнастики до учебных занятий составляет комплекс общеразвивающих упражнений для различных мышечных групп. В комплекс должны включаться упражнения для мышц верхнего плечевого пояса (движения руками и головой), мышц спины и брюшного пресса (наклоны назад, вперед, в стороны), мышц нижних конечностей (выпады, приседания, подскоки). Начинать и заканчивать комплекс необходимо ходьбой на месте.

Так же проведенные нами исследования в школах Ирака показали, что гимнастика до учебных занятий в режиме дня школы способствовать организованному началу учебного дня, улучшению самочувствия и настроения, повышению работоспособности школьников на уроках. Проведение гимнастики на открытом воздухе способствует также закаливанию организма и повышению его сопротивляемости простудным заболеваниям.

Исходя из условий школы и материальных возможностей, можно рассмотреть вопрос об удлинении перемен до 45 минут («час здоровья»), установке теннисных столов в коридорах и холлах, расширении и техническом оснащении пришкольных спортивных площадок и школьного стадиона, организации шефства старшеклассников над учащимися младших классов в организации и проведении подвижных игр на переменах. В свою очередь, это является еще одним из аспектов деятельности школьного самоуправления, физкультурного актива под руководством учителя физической культуры.

В качестве активного отдыха с целью снижения утомления, в школах Ирака нами были проведены физические упражнения и подвижные игры на удлинённых переменах.

Ежедневные упражнения и игры на больших переменах положительно влияют на насыщенность учебного дня и значительно восполняют общий объем двигательной активности, предупреждают неорганизованность и суету, ставят в определенные рамки возбудимых и стимулируют к деятельности пассивных детей, так как они:

- включаются в педагогически руководимую двигательную деятельность и в непринужденных условиях получают нужные дозы физической нагрузки;

- совершенствуют освоенные на уроке физической культуры двигательные умения и навыки;

- повышают уровень общей физической подготовленности.

На современном этапе развития школ, недопустимо ограничение двигательной активности учащихся только на уроках физической культуры. В условиях школы гиподинамию можно ликвидировать теми видами физического воспитания, которые являются ежедневными, массовыми и обязательными для всех здоровых детей.

На основании опыта учителей и нашего опыта представляется возможность планировать на уроках физкультуры для развития силовых физических качеств следующие упражнения: с набивными мячами и гантелями (различные массы); парные упражнения с партнерами (с 5-го класса); перетягивание каната; подтягивание на высокой перекладине (со 2-го класса мальчики) и на низкой из виса лежа (со 2-го класса девочки); лазание по канату (с 3-го класса); подъем и переноска грузов (матов, инвентаря); упражнения на гимнастических снарядах, предусмотренные школьной программой по физическому воспитанию; висы и упоры; статические упражнения, подъемы силой, прыжком и т.д.

Таким образом, организация и проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня школы позволяет значительно повысить двигательную активность учащихся, решить ряд задач оздоровительного и воспитательного характера, укрепить здоровье, вызвать у них положительные эмоции, которые, в свою очередь, способствуют повышению умственной работоспособности, успешному усвоению знаний по другим предметам. Кроме того, в школе надо вести большую разъяснительную работу среди родителей, чтобы дети имели необходимый объем двигательной активности: ежедневно выполняли утреннюю гигиеническую гимнастику, физкультурные паузы во время выполнения домашних заданий, посещали спортивные секции и регулярно занимались физической культурой и спортом.

Литература

1. Волков, Л.В. Физические способности детей и подростков / Л.В. Волков. – М.: Феникс, 2002. – 120 с.
2. Латыпов, И.К. Повышение двигательной активности учащихся / И.К. Латыпов, В.И. Лукина // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 68–72.
3. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Фомин, Н.А. Возрастные основы физического воспитания / Н.А. Фомин, В.П. Филин. – М.: Физкультура и спорт, 2002. – 256 с.
5. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 480 с.
6. Янсон, Ю.А. Физическая культура в школе: книга для педагога / Ю.А. Янсон. – М.: Феникс, 2009. – 277 с.

УДК 371.481.022

КОНЦЕПЦИЯ «КОСМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ» М. МОНТЕССОРИ В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЙ КОСМИЗМА

А.Ю. Юсупова

Аннотация

В работе анализируются основные положения концепции «Космического воспитания» педагогики М. Монтессори и педагогические идеи философии «Русского космизма». Сравнительно-исторический анализ указанных теорий свидетельствует о наличии общих корней, историко-культурном опосредованном взаимообогащении и о сходстве в структуре принципов. Это позволяет сделать благоприятный прогноз о практической совместимости идей М. Монтессори и российских образовательных традиций.

Ключевые слова: космическое воспитание, педагогика М. Монтессори, космизм, Русский космизм.

Abstract

The paper considers the basic provisions of the Montessori «Cosmic Education» concept as compared to the pedagogical ideas of the «Russian Cosmism» school. Comparative historical analysis allows to take a closer look at their common roots, indirect mutual enrichment or respective cultures and similarity of the two doctrines. Therefore, the prognosis for the practical compatibility of the Montessori ideas with the Russian educational traditions is generally favorable.

Index terms: cosmic education, Montessori pedagogics, cosmism, Russian cosmism.

В настоящее время в России наблюдается определенный всплеск практического и научного интереса к педагогике М. Монтессори. Многие исследователи обращают внимание на сходство, как минимум терминологическое, между концепцией итальянского педагога и идеями отечественных мыслителей-космистов. Системному изучению этого вопроса посвящена настоящая работа, прослеживающая наиболее общие положения концепции «Космического воспитания» как философско-образовательной основы педагогики М. Монтессори с целью определения параллелей и места данной концепции в рамках учений космизма.

Встречаемое в отечественной научной литературе понятие «космизм» имеет две основных трактовки. В одном случае под термином «космизм» понимают область знаний, объединяющую космические научные дисциплины, в другом – особую форму мировоззрения. В этом последнем значении «космизм» выражает осознание целостности мироздания, единства Вселенной и Человека. Именно в таком ключе

данный термин используется в настоящей работе.

Истоки космизма как мировоззренческой традиции, в основе которой – «ощущение глубинной причастности человека космическому бытию» [6, с.287], прослеживаются как в восточной, так и западной философской традиции и уходят своими корнями в первобытную (языческую) культуру человечества, «характерной чертой которой является синкретизм» – целостность мира [8, с.229]. С этой точки зрения историческими примерами космизма можно считать древне-американские культы, славянскую ведическую культуру, восточные учения, европейское античное мировоззрение, в которых отражены ранние формы экологического сознания, идея равновесия природы, единства микро- и макрокосмоса. Сменившее языческие религии христианство не исключало идей космизма, примером чего является философия неоплатонизма в эпоху Возрождения. Развитие классической науки и естествознания в Новое время, взяв на вооружение аналитические методы исследования, привело к времен-

ному отказу от целостных представлений о мире. Этот временный отход, позволивший дифференцировать отдельные отрасли научного знания, но приведший также помимо научно-технического прогресса к духовному и экологическому кризису, неминуемо сменяется процессами реинтеграции (междисциплинарные исследования в науке, межпредметные связи в школе и интегрированное образование, глобальные процессы в политике и экономике).

Отчасти вследствие того, что российская история не была так сильно подвержена влиянию «естественнонаучной революции» Нового времени, идеи космизма не были изжиты в российском духовном пространстве в таком объеме, как в Европе. Этот факт обусловил развитие такого мировоззренческого феномена, как «Русский космизм», который достиг своего апогея в первой половине XX века. Это течение традиционно делят на три условных направления: художественное (М.В.Ломоносов, Ф.М.Достоевский, Л.Н.Толстой, А.А.Блок и др.), философское (Н.Ф.Федоров, Н.И.Пирогов, В.С.Соловьев, Н.Я.Бердяев, Е.П.Блаватская, Н.К. и Е.И.Рерих и др.) и научное (К.Э.Циолковский, А.Л.Чижевский, В.И.Вернадский, Л.Гумилев и др.). Центральной категорией русского философского космизма является понятие «всеединства», находящее свое выражение в идеи соборности, стремлении к единению религий, человечества, поколений, культур, человека и космоса.

С педагогической точки зрения идеи космизма нашли свое воплощение в так называемой «космической педагогике»¹. Ее зарождение, как и всего космического мировоззрения, относится к ранней истории человечества. В качестве его методологической основы выступают неоплатонизм (Плотин, Ямвлих и др.), философия Возрождения (Н.Кузанский). Позднее космическое педагогическое течение было обогащено идеями природосообразности в воспита-

нии, сформулированными Я.А.Коменским, Ж.-Ж.Руссо и др. В дальнейшем педагогический космизм в западной культуре развивался в концепции «творческой эволюции» А.Бергсона, идеях Дж.Фриске, И.В.Гете, А.Гумбольдта, Р.Штайнера и др. Основоположником российской космической педагогики по праву считается К.Н.Вентцель как создатель новой «религии», основанной на «культе ребенка». Педагогические идеи высказывались также и другими российскими космистами. Так, необходимость построения у подрастающего поколения всеобъемлющего мировоззрения неоднократно подчеркивается в трудах В.С.Соловьева. Схожие мысли о важности междисциплинарной интеграции находим у российского философа Н.Ф.Федорова в его размышлениях о творческом преобразовании мира на основе синтезированного знания. К.Э.Циолковским была сформулирована целая программа воспитания нового человека в проектах будущего. Н.И.Пирогов отстаивал идеи общечеловеческого воспитания, то есть, воспитания Человека, ищущего ответы на вопросы: Для чего я живу? В чем мое назначение? Что я должен искать? Е. и Н.Рерихи уделяли большое внимание вопросам пробуждения духовности в детях через развитие инстинкта творчества в условиях дисциплины свободы.

В современной России также можно встретить примеры космической педагогики. В начале 90-х гг. А.В.Хуторским была открыта школа в поселке Черноголовка (Московская обл.). Идеологической основой школы стали идеи философии «Русского космизма», а основными принципами – вселенскость мира и человека, их равновеликость; синтез наук на нравственной основе и формирование всеобщей космической науки о жизни; образование человека как личное самосозидание [8, с.295].

К тому же периоду относится создание направления Ноосферного образования, которое является частью концепции «но-

¹ Термин «космическая педагогика» впервые введен К.Н. Вентцелем.

осферного пути развития России», разработанной Академией Естественных наук в 1993-1995 гг. Само название свидетельствует об идейной близости данного течения воззрениям В.И.Вернадского. Целью ноосферного образования является мотивация гармоничного, целостного, экологически здорового типа мышления. В основу концепции положены такие принципы, как принцип экологизации образования, системности, гармонизации, личностно-ориентированного обучения, опережающего развития и др. Как утверждают авторы концепции, все принципы ноосферного образования сводятся к одному ведущему – принципу природосообразности. Частью системы являются REAL-методика преподавания учебных дисциплин и биоадекватные учебники. Разработкой концепции ноосферной школы занимался, в частности, А.М.Буровский. На основе его идей в Калужской области (г. Боровск) в 1992 г. была основана ноосферная школа, в которой главенствующей стала идея единства, типичная для всех космистов. Она нашла свое выражение в интеграции предметов по горизонтали (усваивание информации через ее проживание) при одновременной интеграции «всех возрастных групп вертикалями психологии, культуры и экологии» [8, с.268].

Еще одним примером развития космической педагогики в современной России является Родовая школа в поселке Текос (Краснодарский край) – Центр комплексного формирования личности детей и подростков (идея академика М.П.Щетинина). Концепция Родовой школы – это представление о человеке как частице космоса, создающем и творящем начале мироздания; ее идейные основания систематизировал Ш.Амонашвили:

I. Нравственно-духовное развитие каждого (духовность как выражение безусловной любви; историзм мышления; родовая память).

II. Устремленность к познанию (отсутствие учебных планов, классно-урочной

системы; познание методом «погружения»; освоение программ средней школы, ремесленных специальностей, искусств и получение высшего образования; междисциплинарная интеграция: в каждой науке дети видят мир в целом, видят связи, пронизывающие этот мир.

III. Труд как (творческое) самовыражение.

IV. Чувство прекрасного во всем.

V. Физическая подготовка (русский рукопашный бой: не поразить нападающего, а своей внутренней силой помочь ему снять агрессию).

Даже общее упоминание отдельных теорий российских космистов неминуемо наводит на мысль об общности их идей с взглядами итальянского педагога Марии Монтессори. Известно, что один из основных блоков педагогики М.Монтессори носит название «Космическое воспитание». Фактически за этим термином стоит целая образовательная концепция, основную проблематику которой составляют вопросы положения человека в Космосе (Вселенной) и в человеческом сообществе; понимания человеком взаимозависимости явлений природы и культуры; адекватной ответственности, принимаемой на себя каждым отдельным человеком.

Концепция «Космического воспитания» складывается из двух аспектов: *философско-образовательного* («Космическая теория») и *дидактического* (собственно «Космическое воспитание»).

В понимании «Космической теории» ключевым моментом является принятие её исходной идеи – представления о существовании Единого плана развития для всего мироздания. Единый план развития Вселенной подразумевает наличие определенной программы жизнедеятельности, заложенной в каждого субъекта этого развития. М.Монтессори называла эту программу «космическим заданием». В соответствии с этим представлением каждое живое существо во Вселенной выполняет свое космическое задание. Иначе говоря,

выполняет определенные функции, соотносимые с Единым планом и целями развития Вселенной. «Космическое задание» существует и у человека. Заключается оно в *создании культуры*, то есть изменении и усовершенствовании своего жизненного пространства. Более того, стремление к совершенству, в том числе, самосовершенствованию, рассматривается Монтессори в качестве одного из первичных импульсов человеческой природы. Выполняя на протяжении всей истории свою миссию, то есть создавая культуру в широком смысле, человек не осознавал, для чего он это делает. Поэтому следует помочь людям осознать, что высшим проявлением культуры призвана стать нравственная культура человечества, выражающаяся в достижении им состояния *единого, гармоничного, универсального общества*. В этом и заключается, по мнению М.Монтессори, человеческое определение. Именно для этого необходимо «целенаправленное космическое воспитание», которое станет «прямой подготовкой» нового поколения к *осознанию человеческого предопределения*.

Детальный сравнительно-исторический анализ основных положений «Космической теории» М.Монтессори и идей представителей «Русского космизма» позволяет говорить о принципиальном сходстве их мировоззренческих позиций. При наличии индивидуальных особенностей эти системы демонстрируют общность круга философско-образовательных вопросов, составляющих стержневую проблематику построения указанных педагогических концепций: идея всеобщего единства как основа и цель воспитания, идея активной эволюции как инструмент и задача взаимодействия человека и мира, идея нравственного самосовершенствования как условие достижения цели воспитания.

Идея всеобщего единства

Как уже указывалось выше, ключевой категорией философии «Русского космизма» была идея всеединства, которая полу-

чила свое выражение в таких проблемных плоскостях, как единство Человека (сознания / души) и Космоса, единство космической природы человека и космического масштаба человеческой деятельности. Идея всеединства очень широко представлена и в концепции М.Монтессори. Глобальный взгляд на мир, экологичность, единство Вселенной и взаимозависимость всех форм жизни во Вселенной, взаимосвязь всех людей на Земле – принципиальные основы «Универсального учебного плана» как дидактического выражения Космического воспитания.

Всеобщее единство находит также четкое выражение в идее М.Монтессори, сформулированной как *la nazione unica* (единая нация человечества). Речь идет об идее универсального единства, солидарности между людьми в пространстве и времени, то есть между людьми, которые «приходят из прошлого и уходят в будущее, будучи связанными друг с другом настолько многим», что эта связь «пробуждает согревающее душу чувство, что мы являемся участниками чего-то Большого, что превосходит даже чувство патриотизма, гордости за свою страну» [9, s.163]. Идея единения людей в национально-пространственном выражении получает свое продолжение в традиционном патристическом воспитании. Интернациональный пространственный (планетарный) характер связывается при этом с экологическим воспитанием. М.Монтессори говорит еще и о межвременной связи людей, осознание которой способствует пониманию человеческой культуры как эволюционного явления и развитию чувства культурной преемственности. Отчасти идея связи людей во времени отражена в концепции Родовой школы М.П.Щетинина («родовая память»).

Идея активной эволюции

Одна из ключевых идей мировоззренческой системы М.Монтессори заключалась в представлении о том, что смысл жизни человека заключается в оказании

влияния на окружающую среду (создании культуры): «Человек выполняет изменяющую функцию по отношению к природе» [10, с.21]. При этом изменяющее воздействие позиционируется как человеческое предопределение и, в отличие от часто встречаемой негативной оценки, отождествляется с совершенствованием окружающего мира.

Схожую мысль об эволюционно обусловленной и предопределенной активности человека высказывал в своих трудах и русский философ Н.Ф.Федоров: «Мир дан не на погляденье, не мирозерцание – цель человека. Человек всегда считал возможным действие на мир, изменение его согласно своим желанием» [6, с.290].

К.Э.Циолковский развивал эту же мысль, говоря о космическом масштабе человеческой деятельности: «Время делает человека хозяином Земли. Он будет преобразовывать не только Землю, но и существа, не исключая самого себя» [7, с.407]. Подчеркивая миссию человека по совершенствованию окружающего мира, К.Э.Циолковский косвенно указывает на необходимость осознания человеком его функции: «Мы должны всё превратить в совершенство» [7, с.214].

В ноосферной теории В.И.Вернадского идея активной эволюции находит не только свое развитие, но и обоснование, поскольку энергия разума как отличительный признак человека позволяет людям преобразовывать природу и одухотворять ее. В этом процессе проявляется закономерность перехода биосферы в ноосферу.

Идея нравственного самосовершенствования

Идея нравственного самосовершенствования тесно примыкает к утверждению космистами вселенскости человеческого начала. Жизнь человека как частицы космоса основана на вселенских законах. Так, например, формулировал эту мысль К.Э.Циолковский: Сущность Бытия – «вы-

сшая любовь, беспредельное милосердие и разум» [7, с.210]. Жить в соответствии с этим законом – значит гармонично слиться с Космосом. Нравственное совершенствование обусловлено, таким образом, осознанием и следованием этой связи: «Слушайся Бога и будь как Бог» [10, с.19]. У Н.Ф.Федорова эта же идея выражается в провозглашении стремления к Богочеловечности. Особый вселенский статус человека неизбежно привносит нюансы и в религиозную доктрину. В теории космического воспитания особый оттенок получает чувство благодарности к людям. М.Монтессори подчеркивает необходимость научить детей видеть ценность труда как такового и ценность труда для других, связывающего людей не только в пространстве, но и во времени: «...все эти достижения...были созданы людьми... не только на благо своего времени, но также и для будущих поколений» [10, с.163]. Отсюда следует призыв: «Религиозное чувство благодарности по отношению к Богу необходимо пробудить также и по отношению к человеку» [10, с.30].

Особое отношение к религии и религиозному воспитанию как источнику нравственного поиска находим у К.Н. Вентцеля (1857–1947). Он трактует религию как внутреннее переживание, а потому предостерегает как от приобщения ребенка к конкретной религиозной формации, так и от воспитания отрицательного отношения ко всем религиям. К.Н.Вентцель подчеркивает необходимость создания новой «Религии Живого Творческого Развивающегося Бога», основными принципами которой являются отрицание любого догматизма, цельное гармоническое сознание свободной творческой личности, педоцентризм («Культе ребенка») и воспитание человека как гражданина Вселенной. Последнее положение привело его к выводу о необходимости осуществления специального космического воспитания и создания специальной отрасли – космической пе-

дагогики. Высшей задачей космического воспитания является развитие в ребенке космического самосознания, то есть осознания самого себя как неотъемлемой части космоса.

Завершая обзор, приходим к выводу о том, что «Космическое воспитание» М.Монтессори и космическая педагогика русских космистов являются фундаментально схожими концепциями. Основу этого сходства образует принцип природосообразности (Я.А.Коменский, Ж.-Ж.Руссо), унаследованный представителями свободного воспитания (М. Монтессори, Л.Н. Толстой, К.Н.Вентцель) и адаптированный в западно-европейской философии образования (А.Гумбольдт) и европейских (российских) стилизованных восточных учениях (Р.Штайнер, Е.и Н.Рерихи). В историческом спектре можно говорить также о взаимообогащении рассматриваемых теорий при отсутствии непосредственных контактов между ними. Общие истоки этих систем свидетельствуют в пользу того, что космические идеи М.Монтессори не являются идеологически чуждыми для российского образования и могут привнести в отечественную педагогическую теорию и практику новое актуальное содержание.

Литература

1. Амонашвили, Ш. Идея школы Щетинина / Ш. Амонашвили // Первое сентября. – 1999. – № 51.
2. Вентцель, К.Н. Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М.: Земля и фабрика, 1923. – 151 с.
3. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 576 с.
4. Маслова, Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова – М.: Изд-во Института холодинамики, 2002. – 338 с.
5. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
6. Философия: Часть 1: История философии / под ред. В.И. Кириллова и др. – М.: Юристъ, 2003. – 374 с.
7. Циолковский, К.Э. Гений среди людей / К.Э. Циолковский [сост. Л.В. Голованов и др.]. – М.: Мысль, 2002. – 542 с.
8. Чижевский и образование / сост.-ред. Е.Л. Просолова. – Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000. – 352 с.
9. Grazzini, C. Kosmische Erziehung in der Grundschule und die Rolle der Materialien / C. Grazzini // Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik / Hrsg. von E.Eckert u.a. – Berlin: Lit Verlag, 2007. – S. 149–167.
10. Montessori, M. Kosmische Erziehung / M. Montessori // Hrsg. von P.Oswald u.a. – Freiburg: Herder, 2004. – 192 s.

НАШИ АВТОРЫ

АМПЛЕЕВА В.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Тольяттинского государственного университета.

E-mail: ampleeva-v@mail.ru

АНДРЕЕВ В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, академик РАО.

E-mail: andreev_v_i@inbox.ru

БЕКАРЕВИЧ Т.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры раннего изучения иностранных языков Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: bekarevna@yandex.ru

ВАЛЕЕВА Р.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Казанского федерального университета.

E-mail: valeykin@yandex.ru

ВЕРХОВОД Н.А. – старший преподаватель Белгородского государственного института культуры и искусств.

E-mail: verkhovodnatali@rambler.ru

ВЕРХОВОД Ф.С. – кандидат педагогических наук, доцент Белгородского университета кооперации, экономики и права.

E-mail: verkhovodnatali@rambler.ru

ВЫПРИЦКАЯ С.В. – директор ЧОУ ДО «Центр детского творчества и образовательных услуг», г. Чистополь.

E-mail: solana_79@mail.ru

ГАБДУЛХАКОВ В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: foat.zinnurov@mail.ru

ГАРИПОВА А.Н. – аспирант кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rustiku@bk.ru

ГОЛОВАНОВА И.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики института психологии и педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ginnag@mail.ru

ГОРШКОВА О.О. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры эксплуатации технологических и транспортных машин Сургутского института нефти и газа.

E-mail: gorchkovaoksana@mail.ru

ЕРМОЛАЕВ Д.Е. – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД России.

E-mail: ermolaevdeni@yandex.ru

ЗАКИРЗЯНОВА Л.А. – аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Казанского федерального университета, ассистент кафедры психологии факультета психологии, перевода и рекламы Института социальных и гуманитарных знаний.

E-mail: lutsia_zak@mail.ru

ЗАТОНСКИЙ А.В. – доктор технических наук, заведующий кафедрой автоматизации технологических процессов Березниковского филиала Пермского национального политехнического университета.

E-mail: zxenon@narod.ru

ЗИННУРОВ Ф.К. – кандидат психологических наук, доцент Казанского юридического института МВД России.

E-mail: foat.zinnurov@mail.ru

ИВАНОВА Л.Н. – аспирант Казанского государственного университета культуры и искусств, преподаватель ДМШ № 7 г. Казани.

E-mail: iraida@yandex.ru

ИВАНОВА Н.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Стерлитамакской государственной педагогической академии.

E-mail: indigoini@rambler.ru

ИГТИСАМОВА Г.Р. – доцент кафедры информационных технологий, математики и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г. Октябрьский.

E-mail: rustiku@bk.ru

ИЛЬЯСОВА Э.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Биитовой.

E-mail: Ilyasova@yandex.ru

КОМАРОВА Н.Г. – психолог отделения по работе с личным составом Ульяновского военно-технического института.

E-mail: komng@ramler.ru

КОСТИКОВ А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, директор Выборгского филиала Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: director@vbgherzen.spb.ru

КОТЕЛЬНИКОВА Р.А. – аспирант кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета.

E-mail: raisa_kotelnikova@mail.ru

КРИГЕР Е.Э. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры Алтайской государственной педагогической академии.

E-mail: ekrig@ya.ru

МАДЖУГА А.Г. — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишевой.

E-mail: Mag-d@rambler.ru

МАЗКОВА И.Г. — доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

E-mail: inna_m69@bk.ru

МАЛИКОВ Р.Ш. — доктор педагогических наук, профессор Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rustiku@bk.ru

МАНСУРОВА Е.Х. — соискатель кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

E-mail: marselvalt@yandex.ru

МИКИТЮК И.В. — преподаватель кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского Государственного Университет им.Т.Г.Шевченко, соискатель кафедры дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета.

E-mail: mikitjuk-ira@rambler.ru

МИЛИНИС О.А. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, член-корреспондент МАНПО.

E-mail: milinisoa@mail.ru

МУХЛАЕВ В.А. — методист МОУ «Гимназии № 3», г. Казани.

E-mail: rrg88@mail.ru

НАСИБУЛЛОВ Р.Р. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВПО Казанский (Приволжский) федеральный университет.

E-mail: hanvar9999@mail.ru

НУРГАЯНОВА Н.Х. — доцент кафедры искусств народов Поволжья Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: naila-n@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА С.Е. — воспитатель ГОУ Детский сад комбинированного вида № 1415 ЮАО г.Москва.

E-mail: Pev68.05@mail.ru

ПОПОВ Л.М. — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Казанского Приволжского (Федерального) университета.

E-mail: leonid.popov@inbox.ru

ПОСЕЛЯГИНА Л.В. – кандидат педагогических наук, заведующая аспирантурой УРАО «Институт педагогики и психологии профессионального образования».

E-mail: Livnevy@mail.ru

РЫБАКИНА Н.А. – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель центра образовательных проектов Государственного образовательного учреждения Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

E-mail: rybakina@yandex.ru

СЛАДКОВ С.Н. – старший преподаватель кафедры психологии Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Биишевой.

E-mail: SLADKOV68@yandex.ru

СУРНИН Д.И. – аспирант кафедры физической культуры и спорта Тольяттинского государственного университета.

E-mail: surnindima@gmail.com

ТАРАКАНОВА А.А. – ассистент кафедры педагогики и педагогической психологии Института экономики управления и права.

E-mail: tarakanova@ieml.ru

ТЕРТЫЧНАЯ В.В. – педагог-психолог Альметьевского государственного нефтяного института.

E-mail: vasilisater@mail.ru

ХАБИБУЛЛИН Р.Р. – аспирант кафедры теории и методики географического экологического образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: khabibullinrafis@rambler.ru

ХАЙДАР М. АЛАВИ – аспирант ВГПУ «Воронежский государственный педагогический университет».

E-mail: haider_m83@yahoo.com

ХАССАН МОХАМЕД А.ХАССАН – аспирант ВГПУ «Воронежский государственный педагогический университет».

E-mail: hamadbaghdad@yahoo.com

ХУЗИАХМЕТОВ А.Н. – профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВПО Казанский (Приволжский) федеральный университет.

E-mail: hanvar9999@mail.ru

ЧАНЫШЕВА Г.Г. – доктор педагогических наук, профессор Казанского юридического института МВД России.

E-mail: foat.zinnurov@mail.ru

ЮСУПОВА А.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: alex.yusupova@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

Таблица 2

Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисовочная 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, курсив жирный). Ссылки на литературу оформлять с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55 к Добротворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем ваших писем!

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреев В.И., Милинис О.А. Проектирование многомерной модели творческой самореализации студентов-педагогов.....	3
Верховод Н.А., Верховод Ф.С. Саморазвитие методической компетентности преподавателя как психолого-педагогическая проблема	9
Комарова Н.Г. Особенности личностного саморазвития курсантов военного вуза выпускного курса	13
Мансурова Е.Х. Педагогические условия формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в системе субъектно-развивающего дополнительного образования детей.....	20
Попов Л.М., Тертычная В.В. Динамика интеллектуальных и личностных качеств студентов-психологов как субъектов саморазвития	26

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Выприцкая С.В., Валеева Р.А. Развивающий потенциал воспитательного пространства центра детского творчества	32
Игтисамова Г.Р. Современные тенденции развития профессионального образования в России.....	38
Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Учебная деятельность студентов вуза на этапе перехода к дистанционному образованию.....	44
Мухлаев В.А. Использование информационных технологий в развитии познавательной активности учащихся.....	50
Костиков А.Н. Общее и особенное в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в системе дистанционного обучения	56
Голованова И.И. Понятие коучинга в контексте деятельности вузовского преподавателя	65

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Ермолаев Д.Е., Мазкова И.Г. Значение компетентности и компетенций в процессе подготовки учителя в современном педагогическом вузе	70
Поселягина Л.В. Условия развития эстетической компетентности студентов будущих педагогов-психологов в условиях интерактивного обучения.....	75
Рыбакина Н.А. Формирование метапредметных результатов образования в условиях компетентностно-ориентированной модели образовательного процесса	81
Горшкова О.О. Результаты опытно-экспериментальной работы при исследовании эффективности системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности	88
Затонский А.В. Способы оперативной мотивации студентов в условиях компетентностного подхода в образовании.....	94

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Тараканова А.А. Имидж педагога высшей школы в представлении современных студентов	98
Маджуга А.Г., Ильслова Э.Н., Сладков С.Н. Эмоциональная культура как фактор актуализации здоровьесозидающего потенциала личности	103
Сурнин Д.И., Амплеева В.В. Культура речи как фактор коммуникативной успешности специалиста физической культуры и спорта.....	109
Хайдар М.Алави Педагогические ценности современного учителя физической культуры.....	113

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Кригер Е.Э. Психолого-педагогические условия созидания профессионального здоровья педагогов	118
Зиннуров Ф.К., Габдулхаков В.Ф., Чанышева Г.Г. О технологиях развития коммуникативной деятельности у подростков с отклоняющимся поведением	123
Закирзянова Л.А. Нравственно-этические характеристики в структуре личности журналиста	128
Котельникова Р.А. Формирование межличностной толерантности подростков средствами игровой деятельности.....	134

Микитюк И.В. Воспитание часто болеющих дошкольников в Приднестровье: перспективы решения проблемы	138
--	-----

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Бекаревич Т.И., Позднякова С.Е. Культурно-исторический подход в патриотическом воспитании детей	144
--	-----

Иванова Л.Н. Музыкально-эстетическое воспитание личности в истории отечественной педагогической мысли	150
--	-----

Хабибуллин Р.Р. Развитие биологического образования в Казанском педагогическом институте в XX веке	156
---	-----

Нургаянова Н.Х. Историко-педагогический аспект развития вокально-исполнительской культуры будущего педагога-музыканта в контексте татарских певческих традиций	161
---	-----

Иванова Н.И. Природосообразные пути духовного совершенствования человека в учении Шри Ауробиндо	167
--	-----

Маликов Р.Ш., Гарипова А.Н. Ислам и гуманистическая педагогическая мысль Золотой Орды	173
--	-----

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Мохамед А.Хассан Физическое воспитание в школах Ирака	179
--	-----

Юсупова А.Ю. Концепция «космического воспитания» М. Монтессори в контексте учений космизма	184
---	-----

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Andreyev V.I., Milinis O.A. Projecting a multidimensional model of pedagogy majors' creative self-actualization	3
Verkhovod N.A., Verkhovod F.S. An educator's self-development of methodological competence as a psychological and pedagogical issue	9
Komarova N.G. Peculiarities of personality development of senior cadets at a military academy	13
Mansurova Ye.Kh. Pedagogical conditions of forming preparedness for professional self-determination by secondary school seniors within the system of supplementary education	20
Попов Л.М., Тертычная В.В. Динамика интеллектуальных и личностных качеств студентов-психологов как субъектов саморазвития	26

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Vyprietskaya S.V., Valeyeva R.A. The capability for personal development in the educational space of children's creative learning centers	32
Igtisamova G.R. Modern trends in the development of Russia's vocational education.....	38
Khuziakhmetov A.N., Nasibullov R.R. Academic activity of higher school students and the transition to distance education	44
Mukhlayev V.A. Using IT to help develop students' cognitive activity	50
Kostikov A.N. The general vs. the particular in the professional activity of a higher school professor within the system of distance education.....	56
Голованова И.И. Понятие коучинга в контексте деятельности вузовского преподавателя	65

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Yermolayev D.Ye., Mazkova I.G. The meaning of terms «competency» and «competence» for training a teacher at a modern pedagogical university	70
--	----

Poselyagina L.V. The conditions of developing aesthetic competence of pedagogics and psychology majors by means of interactive teaching	75
Rybakina N.A. Forming meta-subject education outcomes under the competence-based model of educational process	81
Gorshkova O.O. Experiment outcomes in the course of studying efficiency of the system of preparing engineering majors for individual research	88
Zatonsky A.V. Methods of operational motivation of students under the competence-based approach in education	94

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Tarakanova A.A. Modern higher school professor as imagined by students	98
Madzhuga A.G., Ilyasova E.N., Sladkov S.N. Emotional culture as a factor for actualizing a personal health-building capability	103
Surnin D.I., Ampleyeva V.V. Speech culture as a factor of communicative success of an educator specializing in PE and sports	109
Haidar M. Alawi Pedagogical values of a modern teacher of physical education	113

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Kruger E.E. Psychological and pedagogical conditions of professional health building by educators	118
Zinnurov F.K., Gabdulkhakov V.F., Chanysheva G.G. On the techniques of developing communicative activities of teenagers exhibiting deviant behavior	123
Zakirzyanova L.A. Moral and ethical characteristics of a journalist's personality	128
Kotelnikova R.A. Developing teenagers' interpersonal tolerance by means of gaming	134
Mykityuk I.V. Bringing up an ailing pre-schooler in Transdnistria: prospects and possible solutions	138

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Bekarevich T.I., Pozdniakova S.Ye. Cultural and historical approach to patriotic education of children	144
---	-----

Ivanova L.N. Musical and aesthetic education in the history of Russia's pedagogical thought	150
Khabibullin R.R. The establishment and development of education in biology in Kazan pedagogical university in the 20 th century.....	156
Nurgayanova N.Kh. Historical and pedagogical aspect of perfecting vocal performance culture of music teaching majors in the context of Tatar vocal traditions.....	161
Ivanova N.I. Nature-compliant ways of human spiritual perfection in the teachings of Sri Aurobindo	167
Malikov R.Sh., Garipova A.N. Islam and humanist pedagogical thought of the Golden Horde	173

ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Mohamed A. Hassan Physical education in Iraq's secondary schools	179
Yusupova A.Yu. The concept of «space education» by M. Montessori in the context of the school of «cosmism»	184

ДЛЯ ЗАМЕТОК