

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4(20) 2010 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4(20) 2010 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 09.06.2010.

Формат 70х100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 12,0.

Тираж 1000 экз. Заказ 07-10/07-3

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел./факс (843) 231-05-46, 231-05-61.

E-mail: citlogos@mail.ru

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 педагогики 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;

Л.А. Казанцева – доктор педагогических наук, профессор кафедры 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.

Ответственный секретарь **З.Г. Галимова**

Тел. (843) 233-74-26.

e-mail: pedagogika@ksu.ru

УДК 378

ИЗУЧЕНИЕ И ДИАГНОСТИКА «Я-КОНЦЕПЦИИ» САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА КАК ИНТЕЛЛИГЕНТНОЙ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

В.И. Андреев, Т.В. Сибгатуллина

Аннотация

В современном российском обществе сложилась ситуация духовно-нравственного кризиса, порождающего дефицит интеллигентности как социального феномена и интегральной характеристики личности. Выпускники российских вузов являются представителями интеллигенции и носителями культурного наследия нации, кроме того, они должны отвечать современным требованиям государства и общества, то есть обладать высокой конкурентоспособностью в профессионально-личностном плане. Статья посвящена вопросам формирования «Я-концепции» творческого саморазвития студента как интеллигентной и конкурентоспособной личности.

Ключевые слова: интеллигентность, конкурентоспособность, «Я-концепция» саморазвития личности.

Abstract

The modern Russian society is undergoing a spiritual and moral crisis generating deficiency of intelligence as a social phenomenon and as an integrated characteristic of the person. Graduates of the Russian high schools, being representatives of the intelligentsia and partaking of a cultural heritage of the nation, should meet modern requirements of the state and a society, i.e. to be highly competitive professionally and personally. The article is devoted to the issues of forming the «I-concepts» of a student's creative self-development as an intelligent and competitive person.

Index terms: intelligence, competitiveness, «I-concept» of personal self-development.

Современное российское общество переживает в настоящее время глубокий дефицит нравственности и духовности, что, безусловно, требует серьезного переосмысления концептуальных идей, лежащих в основе формирования личностных качеств и системы мировоззрения молодого поколения. И.М. Ильинский выделяет «возникновение в России новой, опасно деструктивной для становящейся личности, катастрофической социально-педагогической ситуации», а также «возникновение феномена бездуховности, проявляющегося в агрессивном невежестве, которое уничтожает духовный «код» нации» как основные причины, резко актуализирующие проблему воспитания в нынешнем российском обществе [5]. Агрессивность и невежество, низкий уровень культуры, от-

сутствие стремления к самообразованию, самосовершенствованию и творческому саморазвитию у многих представителей молодого поколения являются показателями кризиса интеллигентности как социального явления, характеризующего общество в целом, и как значимой характеристики каждой отдельно взятой личности. Эта проблема усугубляется с каждым годом, постепенно приобретая характер замкнутого круга: низкий уровень интеллигентности в социуме создает воспитательную среду, препятствующую полноценному развитию качеств интеллигентной личности у воспитанников, а они, в свою очередь, рискуют создать еще более скудную почву для развития интеллигентности у следующих поколений. Следовательно, сегодня, как никогда, нужен идеал воспитания, облада-

ющий характеристиками интеллигентной личности. Что же такое интеллигентность, и какими качествами должен обладать интеллигентный человек?

Термин «интеллигентный» имеет латинское происхождение и обозначает «знающий», «понимающий», «разумный». Под **интеллигентностью** мы понимаем интегральную характеристику личности, которая включает в себя комплекс интеллектуальных и духовно-нравственных качеств, характеризующих человека как носителя культуры, являющегося эталоном социальной нормы поведения.

К числу основных признаков интеллигентности относится комплекс важнейших интеллектуальных и нравственных качеств, таких как обостренное чувство социальной справедливости, приобщенность к богатствам мировой и национальной культуры, усвоение общечеловеческих ценностей, следование велениям совести, а не внешним императивам, тактичность и личная порядочность, исключаящая проявления нетерпимости и вражды в национальных взаимоотношениях, грубости в межличностных отношениях, способность к состраданию, идейная принципиальность в сочетании с терпимостью к инакомыслию [3].

Изучая перечень качеств, присущих интеллигентному человеку, невольно возникает вопрос – легко ли живется интеллигентной личности в современном мире? Достаточно ли только этих характеристик, чтобы поступить в престижное образовательное учреждение, успешно закончить его, благополучно устроиться на работу по специальности, честным трудом зарабатывать на достойную жизнь? Ведь не может эталоном поведения и носителем культуры выступать человек, не сумевший реализовать себя в жизни. Цель любого образования – дать человеку профессию, способную обеспечить его жизнь как духовно, так и материально. Следовательно, общество вправе требовать в качестве эталонной модели для воспитания подрастающего поколения человека не только интеллигентного, но и успешного, адаптированного к

условиям современной жизни, сумевшего реализовать свои задатки и способности в профессии, построить карьеру, добиться признания, то есть конкурентоспособного. Собственно понятие конкурентоспособности достаточно широко используется в теории и практике современного менеджмента и представляет собой характеристику товара (услуги), отражающую его преимущества в отличие от товара-конкурента как по степени соответствия качества ожиданиям потребителя, так и по затратам на ее приобретение. Применительно к личности **конкурентоспособность** можно определить как качество, отражающее стремление и способность к высокой эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы с конкурентами [1, с.26].

Отметим, что развитие всех вышеперечисленных качеств, характеризующих как интеллигентность, так и конкурентоспособность личности, осуществляется не только в результате ее воспитания и образования, но и в процессе самообразования, самовоспитания и самосовершенствования. А.И. Герцен писал, что личность воспитывается в силу формирования в ее внутреннем мире определенного образца, который в современной науке получил название «Я-концепции» творческого саморазвития. Творческое саморазвитие личности представляет собой особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности. Причем именно студенческие годы являются своего рода синзитивным периодом для становления процессов самости, так как юношеский возраст предполагает вступление в самостоятельную жизнь, когда происходит выбор профессии, резко меняется социальная позиция. Становление устойчивого

самосознания и стабильного образа «Я» — центральное психологическое новообразование юношеского возраста.

Идеальная модель творчески саморазвивающейся личности представляет собой систему из шести взаимосвязанных групп личностных качеств студентов: *мотивы и ценностные ориентации* (стремление актуализировать и усложнять творческие задачи и проблемы, стремление к максимальной творческой самореализации, глубокий творческий интерес к делу, стремление во что бы то ни стало решить поставленную творческую задачу, любознательность, оптимизм, вера в успех своего дела); *нравственные качества* (стремление к нравственному самосовершенствованию, толерантность, нравственная культура); *гражданские качества* (социальная активность, способность отстаивать свои права, демократизм, гражданское мужество); *интеллектуальные и деловые качества* (креативность, творческий подход к делу, компетентность, профессионализм, системность мышления, критичность мышления, прогностичность мышления); *особенности характера и поведения* (направленность на созидательную творческую деятельность, способность ставить и решать все более сложные задачи и проблемы, участие в различных инновационных процессах и творческих проектах, трудолюбие, способность начатое дело доводить до конца); *«Само»-способности и «само»-процессы* (ясная, глубоко продуманная «Я-концепция» творческого саморазвития, творчески самоопределившаяся или активно самоопределяющаяся личность, способности к самоуправлению, способности к самосовершенствованию, личному и профессиональному росту, способности к творческой самореализации) [2, с.448–454].

Приведенная выше модель наглядно демонстрирует, что в структуре саморазвивающейся личности должны гармонично сочетаться характеристики интеллигентности и конкурентоспособности, и именно это сочетание обуславливает успешный профес-

сионально-жизненный путь современного человека. Мы часто сталкиваемся с тем, что личность, обладая высоким уровнем интеллигентности, оказывается недостаточно способной к жизненной самореализации из-за низкого уровня саморазвития лидерских качеств, отсутствия навыков здоровой конкуренции в профессиональной и личной сферах. В то же время, не менее серьезной проблемой становится и высокая конкурентоспособность личности при низком уровне интеллигентности. Такой человек может, образно выражаясь, «пройти по трупам» ради достижения желаемого результата и победы в конкурентной ситуации, его ценностные ориентиры лежат в области достижения успеха любой ценой. Значит, высокая конкурентоспособность при низком уровне интеллигентности может носить деструктивный характер. Следовательно, для успешной реализации целей современного вузовского образования необходимо уделять повышенное внимание развитию и саморазвитию интеллигентности и конкурентоспособности студентов на достаточно высоком уровне, что обеспечивает конструктивное направление формирования «Я-концепции» саморазвития.

Статус Казанского (Приволжского) федерального университета чрезвычайно значим. Студенты и выпускники Университета являются не только молодыми специалистами, обладающими необходимыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями, характеризующими высокий уровень их профессиональной подготовки, это, прежде всего, современная интеллигенция, то есть носители культуры, которые способны влиять на процессы духовного оздоровления общества. Именно поэтому мы провели исследование «Я-концепции» студентов К(П)ФУ с целью выявить уровни саморазвития их интеллигентности и конкурентоспособности.

Для диагностики «Я-концепции» саморазвития студента как интеллигентной и конкурентоспособной личности нами использован пакет диагностических методик,

в который были включены тесты на оценку уровня конкурентоспособности и интеллигентности личности и анкета для самооценки «Я-концепции» творческого саморазвития [2, с.448-454]

В исследовании принимали участие студенты третьего курса исторического и экономического факультета в количестве 86 человек.

В результате самооценки жизненных целей студентов (ретроспективных, актуальных и перспективных) были получены следующие результаты (табл. 1).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что основными жизненными ценностями студентов являются образование, семья и карьера. Значение самообразования и самосовершенствования личностных качеств повышается в период обучения в К(П)ГУ и значительно снижается в период профессиональной деятельности, что свидетельствует о недостаточной сформированности мотивации студентов к непрерывному самообразованию и саморазвитию. В табл. 2 представлен анализ основных жизненных ценностей студентов.

Таблица 1

Жизненные цели студентов

№	В прошлом	В настоящем	В будущем
1	Поступить в КГУ (98%)	Закончить КГУ, получить диплом (80%)	Карьера (90%)
2	Получить профессию (34%)	Найти хорошую работу (36%)	Семья (70%)
3	Самообразование, самосовершенствование личностных качеств (20%)	Самообразование, самосовершенствование личностных качеств (30%)	Уехать за границу (16 %)
4	Стать богатым, известным (8%)	Создать семью (26%)	Самообразование, самосовершенствование личностных качеств (12 %)
5	Быть гордостью для родителей (4%)	Поступить в аспирантуру (24%)	Стать доктором наук (10%)
6		Изучить иностранный язык (22%)	Стать богатым (8%)
7		Повысить уровень здоровья (20%)	Быть здоровым (6%)
8		Стать богатым (10%)	Преподавать в КГУ (4%)
9		Путешествовать (10%)	

Таблица 2

Жизненные ценности студентов

№	В прошлом	В настоящем	В будущем
1	Семья (74%)	Семья (78%)	Семья (80%)
2	Дружба (62%)	Образование (64%)	Дружба (38%)
3	Образование (54%)	Любовь (60%)	Карьера (32 %)
4	Любовь (32%)	Дружба (52%)	Здоровье (32 %)
5	Доброта (28%)	Здоровье (21%)	Любовь (28%)
6	Здоровье (10%)	Духовность, религия (18%)	Образование (20%)
7	Религия (8%)	Доброта (16%)	Материальное благополучие (14%)
8	Свобода и независимость (8%)	Понимание близких (14%)	Стабильность (14%)
9	Спорт (8%)	Материальное благополучие (14%)	Понимание близких (10%)
10	Власть (6%)	Карьера (12%)	Духовность, религия (10%)
11		Свобода и независимость (10%)	Свобода и независимость (10%)
12		Уверенность в себе (10%)	Помощь другим людям (10%)

Таблица 3

Качества, которые вы цените в людях

№	В прошлом	В настоящем
1	Доброта (38%)	Честность (32%)
2	Честность (24%)	Доброта (28%)
3	Целеустремленность (16%)	Преданность, надежность (28%)
4	Отзывчивость (14%)	Отзывчивость (20%)
5	Образованность, ум (10%)	Жизнерадостность, оптимизм (20%)
6	Жизнерадостность, оптимистичность (10%)	Искренность (22%)
7	Искренность (8%)	Целеустремленность (16%)
8	Толерантность (8%)	Профессионализм (14%)
9	Чувство юмора (8%)	Чувство юмора (14%)
10	Преданность, надежность (8%)	Образованность, ум (8%)
11	Креативность (4%)	Толерантность (8%)
12	Коммуникабельность (4%)	Уравновешенность (8%)
13	Трудолюбие (4%)	Трудолюбие (8%)
14	Смелость (4%)	Коммуникабельность (4%)
15	Находчивость (4%)	Креативность (4%)
17		Уверенность в себе (4%)
18		Воля (4%)
19		Смелость, находчивость (4%)

Согласно полученным данным, семья является основной ценностью в жизни студентов, образование занимает второе место в системе ценностей в период обучения в вузе, образование как важную жизненную ценность в период после обучения в вузе выделяют всего 20 процентов студентов. В процессе самоанализа жизненных ценностей возрастает значение карьеры, здоровья и материального благополучия.

В табл. 3 представлены качества личности, выделенные студентами, как наиболее значимые в других людях.

Отметим, что такие качества, как профессионализм, воля, уравновешенность не были отмечены студентами, как наиболее значимые для них в прошлом.

В табл. 4 представлены в порядке убывания качества личности, которые студенты отметили как наиболее сильные свои стороны.

Таблица 4

Наиболее развитые личностные качества

№	В прошлом	В настоящем	В будущем
1	Доброта (26%)	Интеллектуальность (28%)	Интеллектуальность (28%)
2	Ответственность (24%)	Ответственность (26%)	Ответственность (28%)
3	Интеллектуальность (24%)	Честность (24%)	Воля (20%)
4	Честность (18%)	Целеустремленность (23%)	Целеустремленность (18%)
5	Надежность, верность слову (18%)	Трудолюбие (20%)	Надежность, верность слову (16%)
6	Доброжелательность (12%)	Надежность, верность слову (18%)	Трудолюбие (16%)
7	Трудолюбие (10%)	Коммуникабельность (18%)	Доброта (10%)
8	Коммуникабельность (10%)	Доброта (16%)	Честность (10%)
9	Целеустремленность (8%)	Толерантность (14%)	Толерантность (10%)
10	Толерантность (4%)	Воля (14%)	Коммуникабельность (10%)
11	Воля (4%)	Доброжелательность (4%)	Доброжелательность (6%)

В процессе личностного роста студентов на первый план выступают интеллектуальные и деловые качества. Обратите внимание, что доброта, которая воспринималась ранее как важное качество, очень значительно сдает свои позиции. Забегая вперед, отметим, что при ответе на вопрос о том, что мешает успешной самореализации, некоторые студенты в качестве негативного фактора отметили именно доброту. Это очень характерно для периода духовного кризиса общества, когда многие нравственные ценности теряют значимость и уступают место деловым качествам.

При ответе на вопрос о том, какие качества у вас недостаточно развиты, большинство студентов отметили низкий уровень саморазвития трудолюбия, целеустремленности, собранности и уверенности в себе.

В табл. 5 представлены ответы на вопрос о том, какие качества создают студентам проблемы в жизни.

Большинство студентов не смогли проанализировать, какие качества могут создать препятствия для саморазвития в будущем или указали, что, вероятнее всего, это будут те же проблемы, что и сейчас. Как видно из таблицы, студенты отмечают повышение интереса к учебе, снижение уровня неуверенности в себе, конфликтности. Инициативность уже не рассматривается

как источник проблем, не отмечается недостаток волевых качеств. В то же время у ряда студентов наблюдаются проблемы с определением жизненных целей и приоритетов, возрастает пассивность, возникает апатия по отношению к учебе. Ниже представлены факторы, которые, по мнению студентов, способствуют личностному росту и саморазвитию. Факторы ранжированы в соответствии с частотой встречаемости в ответах студентов.

1. Образование
2. Самообразование
3. Воспитание
4. Общение
5. Пример значимых людей (родителей, педагогов)
6. Личные качества, способности
7. Интернет
8. Спорт, ЗОЖ
9. Любимая работа
10. Религия
11. Чтение
12. Связи, знакомства
13. Страх отчисления, наказания

Диагностика уровня конкурентоспособности студентов позволила установить, что 9% студентов имеют уровень конкурентоспособности чуть ниже среднего, 18% – средний, 36,5% – чуть выше среднего, 33,5% – выше среднего, 3% – высокий.

Таблица 5

Личностные качества, обуславливающие жизненные проблемы

№	В прошлом	В настоящем
1	Лень (46%)	Лень (32%)
2	Неуверенность в себе (34%)	Неуверенность в себе (20%)
3	Самоуверенность (26%)	Самоуверенность (18%)
4	Доброта (24%)	Пассивность (16%)
5	Агрессивность, конфликтность (24%)	Доброта (10%)
6	Нерешительность (18%)	Агрессивность, конфликтность (10%)
7	Недостаточное стремление к учебе (16%)	Нерешительность (10%)
8	Упрямство (10%)	Упрямство (10%)
9	Излишняя эмоциональность (10%)	Отсутствие цели в жизни (8%)
10	Инициативность (8%)	Недостаточное стремление к учебе (6%)
11	Пассивность (4%)	Излишняя эмоциональность (2%)
12	Слабая воля (4%)	Апатия (2%)

Диагностика уровня интеллигентности личности студентов показывает, что 41% обследованных студентов имеют уровень интеллигентности личности чуть выше среднего, 41% – выше среднего и 18% – высокий.

Результаты исследования демонстрируют, что уровень интеллигентности и конкурентоспособности студентов в основном несколько выше среднего, при этом конкурентоспособность студентов несколько ниже уровня интеллигентности. Следовательно, необходимо интенсифицировать работу в данном направлении, включая в образовательный процесс спецкурсы, семинары, тренинги и другие формы работы, позволяющие повысить уровень конкурентоспособности и интеллигентности студентов, а также, что особенно важно, сформировать компетенции в области саморазвития этих качеств.

Литература

1. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Учебное пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – <http://vocabulary.ru/dictionary/25/>
4. Горожанин Л.С. Об Интеллигентности. Беседы со студентами. – Иваново: 2001 ИвГМа, 2001. – 40 с.
5. Ильинский И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений. – <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php>
6. Русская философия: Словарь / под ред. М.А. Маслина. – М., 1999.
7. Соколов А.В. Гуманитарное студенчество постсоветской России // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 40. ■

УДК 378

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА САМОРАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Е.А. Евсецова

Аннотация

В статье рассматриваются возможности ориентации студентов на саморазвитие в условиях дискуссионной деятельности в обучении истории педагогики.

Ключевые слова: история педагогики, интерактивные методы обучения, творческое саморазвитие студентов.

Abstract

In the article possibilities of orientation of students on self-development in the conditions of debatable activity in training of history of pedagogics are considered.

Index terms: pedagogics history, interactive methods of training, creative self-development of students.

История педагогики как учебный предмет имеет большое мировоззренческое и профориентационное значение в общей системе профессиональной подготовки будущего педагога. Без овладения опытом предшествующих поколений невозможно понять не только современную образовательно-воспитательную систему, но и саму сущность воспитания, образования и творческого саморазвития личности. А в условиях глобализации образования и культуры, широкого доступа к информации, быстроты обмена культурными ценностями от педагога XXI века требуется исключительная мобильность, высокий уровень способности к самообразованию и саморазвитию. Поэтому актуальными задачами изучения «истории педагогики» должны стать:

- обеспечение глубокого и творческого овладения студентами педагогической теорией в ее концептуальном аспекте;
- развитие критического мышления, необходимого для восприятия педагогических инноваций и творческого их осмысления и применения;
- воспитание любви и творческого отношения к педагогической профессии;
- развитие умений анализировать современные подходы к образованию, педагогические системы, технологии, адекватно оценивать свою педагогическую деятельность;

- ориентация студента на постоянное творческое саморазвитие.

На наш взгляд, приоритетными психолого-педагогическими условиями ориентации студентов на творческое саморазвитие в обучении истории педагогики можно считать новую педагогическую парадигму самообразования и творческого саморазвития личности В.И. Андреева, которая строится на следующих базовых постулатах:

- «1) осознание самоценности каждой личности, её уникальности;
- 2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе её творческого саморазвития;
- 3) приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней;
- 4) понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности» [1, с.296].

Как видим, одной из перспективных инновационных тенденций в обучении истории педагогики может быть реализация парадигмальной идеи ориентации студента, как будущего педагога, на творческое саморазвитие.

В чем же заключается сущность ориентации личности на творческое саморазвитие? Обратимся к книге В.И. Андреева «Эвристика для творческого саморазвития», где автор описывает творческое саморазвитие личности как «особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости, среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности» [2, с.63]. Необходимо отметить, что стратегии творческого саморазвития личности определяются, с одной стороны, потребностями в самосовершенствовании, а с другой, — степенью осознания и самопознания своих сильных и слабых личностных качеств.

Творческое саморазвитие личности имеет множество приемов, но механизм саморазвития срабатывает и тогда, когда мы ведем внутренний диалог с самим собой, анализируем свои достоинства и недостатки, открываем в себе возможности для самосовершенствования, выходим на новый уровень творческой самореализации, сознательно мобилизуя себя, испытываем определенное напряжение своих творческих сил и способностей.

Следует заметить, что данная парадигма гарантирует и высокое качество обучения студентов истории педагогики, но сущность работы этого педагогического механизма раскроем позже.

А сейчас представим читателям позитивные тенденции качества педагогического образования, которыми оно характеризуется последнее десятилетие:

- внедрением «политики качества» — ядра всей государственной образовательной политики, которое взаимосвязано с уровнем развития образования и является главным компонентом «Индикатора развития человеческого потенциала» (ИРЧП), используемого для оценки качества жизни ЮНЕСКО по странам мира, а также обеспе-

чением национальной безопасности России;

- интеграцией российской системы высшего образования в европейское образовательное пространство, на основе Болонского соглашения;

- модернизацией целей, принципов, содержания и технологий преподавания педагогических дисциплин в вузе в новых условиях;

- стандартизацией и введением новых учебных предметов и тем в образовательную область «Педагогика».

Однако позитивные тенденции взаимосвязаны с контрпозитивными тенденциями, которые снижают качество обучения студентов истории педагогики, среди них следует перечислить такие, как сокращение учебных часов в учебных планах на изучение истории педагогики по ГОС ВПО; преобразование структуры учебных модулей и последовательности их изучения; многообразие современных учебников различной парадигмальной ориентации, в которых представлено нормативное, устоявшееся знание, мало чем отличающихся от учебников прошлых лет, если отбросить идеологическую направленность старых пособий, затрудняющих освоение педагогических теорий и обогащение педагогического опыта, а также не затрагивающие внутренние механизмы творческого саморазвития, как творческого самосозидания личности.

Вышеперечисленные контрпозитивные тенденции усиливают и падение престижа истории педагогики как учебного предмета в вузе. Вероятно, совершенствование качества подготовки педагога XXI века должно предполагать и изменение статуса учебной дисциплины истории педагогики. Вероятно, целесообразнее ориентировать цели, содержание, методы обучения истории педагогики на развитие личностных качеств «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, творческой самореализации и самосовершенствованию), развитие «само»-процессов к непрерывному личнос-

тному и профессиональному саморазвитию студента, как будущего педагога. В результате личности в процессе интенсификации ее «самости» формируется «Я-концепция творческого саморазвития». Ведь учитель – это призвание и призыв к непрерывному творческому саморазвитию. Поэтому творческому саморазвитию эффективнее учить еще на этапе подготовки к профессионально-педагогической деятельности в вузе.

Результаты исследования автора показывают, ориентация студентов на творческое саморазвитие происходит эффективнее в условиях интерактивного обучения истории педагогики.

Интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях. К методам интерактивного обучения может быть отнесена эвристическая беседа, учебная дискуссия; «мозговая атака»; метод «круглого стола»; метод «деловой игры»; конкурсы практических работ с обсуждением и др.

Суть интерактивных методов проявляется в создании обстановки совместной творческой деятельности преподавателя и студентов (сотворчества), где идет процесс взаимодействия личностей и процесс поиска знаний.

Многолетний практический опыт преподавания истории педагогики в вузе автора статьи убеждает в том, что дискуссия является одним из основных методов интерактивного обучения, так как применима при любой форме занятий. Однако интерактивные методы, особенно учебная дискуссия, в отечественной педагогической и психологической науке еще пока мало изучены, как считает Б.Ц. Бадмаев [3]. А в современной зарубежной педагогике, по мнению М.В. Кларина, учебная дискуссия является инновационной моделью обучения [6]. Хотя еще Я.А. Коменский обосновал классно-урочное обучение с дискуссионными формами общения.

С тех пор любое обсуждение проблем на Западе получило наименование

дискуссий. Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение исследования, исследование) – публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. Как известно, дискуссии – это норма научной деятельности, это способ существования науки. Дискуссия научная – средство совместного поиска решения какой-либо проблемы путем выдвижения, противопоставления и критического обсуждения различных точек зрения. В дискуссии выражается коллективный характер творческой познавательной деятельности, она выступает средством продуктивного общения, коммуникации членов научного сообщества. Без такого общения невозможны разносторонность исследования, критическая оценка полученных результатов, всесторонняя проверка и развитие научных гипотез и теорий. Объективная причина дискуссии – противоречивая природа исследуемых объектов и явлений действительности. Присущие им различия и противоположности приводят к появлению противоположных понятий, идей, теорий. Студенты должны не только представлять роль дискуссий в развитии историко-педагогической науки, но и иметь возможность осваивать науку посредством дискуссионного обсуждения ее положений и выводов, развивая при этом и дискуссионную культуру [4]. Поэтому для автора статьи важен ответ на вопрос: как развернуть творческую дискуссию на занятиях так, чтобы личность студента сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации?

Во-первых, преподаватель и студенты должны уметь создавать своеобразную модель исследовательского коллектива, которая отражает проблемную ситуацию изучаемой темы, служит стимулом столкновения мнений при ее обсуждении.

Во-вторых, преподаватель и студенты должны научиться создавать проблемные

ситуации и трансформировать их в дискуссионные ситуации.

В-третьих, преподаватель и студенты должны знать специфику педагогического общения, сущность и принципы ведения различных видов дискуссий.

Студенты отмечают, что дискуссия в учебной деятельности способствует более устойчивой мотивации к самообразованию, так как обеспечивает личностную значимость учебного материала, стремление к самосовершенствованию, которое выражается в осознанном стремлении к саморазвитию критического мышления, логики, эрудиции, а потребность в творческой реализации проявляется в желании и способности транслировать полученные знания. Следует заметить, что студенты сначала пассивно и даже негативно относились к дискуссии как форме интерактивного обучения, которое было связано:

- во-первых, с низким уровнем развития дискуссионной культуры;
- во-вторых, с низким уровнем развития коммуникативно-дискуссионных компетенций, включающим умения (слушать и понимать другого человека; описывать процессы и явления; объяснять; задавать вопросы и контрвопросы; доказывать; быть независимым и оригинальным в суждениях и выводах; аргументированно критиковать; опровергать; отстаивать свои позиции; обобщать и делать выводы; высказывать оценочные суждения; соблюдать этику спора);
- в-третьих, неудовлетворительными знаниями по темам дискуссий, плохой эрудированностью;
- в-четвертых, с высокой конфликтностью в общении, низкой толерантностью, эмпатией и т.д.

В ходе исследования была предпринята попытка реализации идеи компетентностного подхода в создании концептуальной модели развития дискуссионной культуры студентов, где базовой основой являются коммуникативно-дискуссионные компетенции [5].

В исследовании дискуссионная культура студентов, будущих педагогов, рассматривается в качестве интегральной характеристики личностных и профессиональных качеств. Она включает мотивационно-ценностные ориентации, коммуникативно-дискуссионные компетенции, логичность, критичность, эвристичность мышления, эрудицию, толерантность и тактичность в общении, способность к саморазвитию и самореализации, которые студент проявляет и развивает в различных видах дискуссионных ситуаций.

Например, при изучении педагогического наследия А.С. Макаренко дискуссионная ситуация создавалась следующим образом. «Перед студентами ставились проблемные вопросы: почему в условиях диктатуры А.С. Макаренко преследовали за чрезмерную демократичность, а в условиях демократии за авторитаризм, склонность к диктату? Почему научно-педагогическая деятельность А.С.Макаренко всегда оказывалась под огнем критики? Почему, несмотря на это, воспитательная система А.С. Макаренко захватывает все больше умов, становится все более популярной? Студенты в процессе дискуссии приходят к выводу, что А.С. Макаренко является одним из самых талантливых педагогов XX века, несмотря на критику педагогов-гуманистов Блонского, Сороко-Россинского, Крупской, Луначарского и др. в 30-е годы за применение наказаний, за стремление и утверждение авторитаризма и строгой дисциплины, в излишней требовательности и суровости в колонии. Творчество Макаренко игнорировали при жизни. В 1938 г. против него развернулась кампания по обвинению в педагогическом непрофессионализме, намерении исказить революционную действительность, вреде его книг. Только через год после смерти Макаренко будет канонизирован и противопоставлен всем остальным педагогам его времени. Уже в 50–70-е годы идея Макаренко о воспитании в коллективе и с помощью коллектива была доминирующей в советской педаго-

гике. В ходе дискуссии мы столкнулись с противоположными позициями участников дискуссии. Первая позиция: в воспитательной системе А.С. Макаренко с помощью коллектива подавлялась личность, свобода, индивидуальность. Коллектив предстал в качестве инструмента манипуляционных действий педагога, направленных на человека-винтика. И все-таки Макаренко это единственный по-настоящему талантливый педагог тоталитарного режима.

Вторая позиция: в воспитательной системе А.С. Макаренко велся поиск гармонии личности и коллектива. Это было не самоцелью, а необходимым условием развития, саморазвития личности, индивидуальности. Ведь каждую страницу «Педагогической поэмы» пронизывает идея создания условий для развития человека, которые способствовали выявлению индивидуальности. Да, действительно Макаренко был излишне требователен к своим воспитанникам. Но одним из центральных принципов его педагогической деятельности был принцип гуманизма, который заключался в формуле «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему».

Но в обеих позициях нашлась «точка пересечения», все участники дискуссии считают Антона Семеновича талантливым педагогом XX столетия. Макаренко в первые годы своей педагогической деятельности сделал педагогическое открытие: сердцевиной всей системы должна быть деятельность детского коллектива на основе самоуправления. А выдающийся отечественный психолог Б.Т. Ананьев считал педагогическое учение Макаренко крупнейшим вкладом в теорию личности и характерологию.

Как отмечают студенты, для педагогов 80-90-х годов педагогическая система Макаренко позволила по-новому увидеть и осмыслить идеи сотрудничества и творчества учителя и учеников в контексте воспитания и самовоспитания личности. А в настоящее время внимание к проблемам

коллектива значительно ослабло. Реализация идей личностно-ориентированной педагогики завуалировала эту проблему, используя термины «группа», «кооперация», «общность» и др. Возможно еще из-за того, что в зарубежной педагогике не применяется понятие «коллектив», хотя идея совместной жизнедеятельности является актуальной. Но в то же время педагоги и родители в России возлагают большие надежды на коллектив, считая его панацеей от всех и всяких педагогических зол. Размышляя о перспективах развития проблемы детского коллектива на основе самоуправления, студенты отмечают, что Макаренко в своей деятельности много внимания уделял организации детей в первичный коллектив. Когда члены такого коллектива работали на производстве вместе, а учились в разных классах. То, например, Л.С. Выготский очень много писал об отрицательном влиянии разновозрастного коллектива на психическое и познавательное развитие школьников и выдвигал идею разновозрастного коллектива. Поэтому необходимо на следующем занятии провести дискуссию, разрешив проблемный вопрос: «Как реализовать идеи А.С. Макаренко и Л.С. Выготского о разновозрастных коллективах без коренной ломки классно-урочной предметной системы»? Содержание развернутой дискуссии на тему: «Коллектив и личность: поиск гармонии» раскрыто в монографии автора [5, с.88-94].

Как видим, эффективность дискуссионной деятельности студентов высокая, наблюдается поиск неординарных решений, творческих подходов к обсуждению темы дискуссии.

Эпизоды дискуссии студентов и преподавателя, приведенные в статье, читателям могут показаться идеальными, действительно они идеальные, так как именно в них происходит «таинство» творческого самосозидания. Ведь творчески саморазвивающаяся личность, это – идеальная личность.

Она ориентирована на творчество в одном или нескольких видах деятельности, на основе самоактуализации все более сложных творческих задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит самосозидание, т.е. творческое позитивное изменение «самости», как отмечает В.И. Андреев.

Достижение нового качества творческого саморазвития личности возможно при неотложной модернизации интерактивного обучения истории педагогики на базе синергетики. С синергетической точки зрения интерактивное обучение это взаимная циклическая детерминация, взаимное конструирование, становление, развитие и саморазвитие. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же согласованный темпмир. Последнее означает, что благодаря совместной активности в такого рода ситуации преподаватель и студенты начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе. Преподаватель ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы студент удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобретал не столько «знаю что», сколько «знаю как» (know how) [7, с.142].

В интерактивном обучении не только преподаватель учит студента, но и студент учит преподавателя, они становятся кооперирующими друг друга сотрудниками, они находятся в синергичной связке. Конструируя содержание учебных дискуссий на основе синергетических закономерностей полезно учитывать следующий тезис «синергизм для педагогических систем – это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем

и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию» [1, с.63]. В связи с этим, принципиально и изменена технология преподавания истории педагогики.

В процессе интерактивного обучения истории педагогики устанавливаются нелинейные обратные связи не только между преподавателем и студентами и их окружением, но и внутри их духовного и душевного мира.

Новое качество творческого саморазвития студентов и преподавателя истории педагогики стимулируется именно интерактивными методами, когда они находятся в синергичной связке, в процессе ко-детерминации, ко-эволюции с Другим/Другими и происходит углубление представлений об особенностях их характеров, потребностях, мотивах, способностях; осознание профессиональных склонностей, интересов; расширение сферы самосознания в направлении профессионально-творческого самосовершенствования.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994.
3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999.
4. Евсецова Е.А. Ориентация студентов на саморазвитие дискуссионной культуры: Учебно-методическое пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
5. Евсецова Е.А. Компетентностный подход к саморазвитию дискуссионной культуры студентов: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике / М.В.Кларин // Педагогика. – 1994. – № 5.
7. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. – М.: КомКнига, 2006.

УДК 378

БАРЬЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГИКИ

Т.А. Черникова**Аннотация**

В статье анализируются барьеры профессионального саморазвития студентов в обучении педагогике.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие личности; барьеры; личностно-деятельностный подход.

Abstract

The paper is devoted to barriers of professional self-development of students in learning pedagogy.

Index terms: professional self-development of personality, barriers, person-active approach.

Современное состояние развития общества характеризуется инновационными процессами, которые привели к пониманию необходимости проектирования новой образовательной парадигмы, ориентирующей педагогический процесс на профессиональное саморазвитие будущих специалистов.

В связи с этим усиливаются требования к личности абитуриентов, особенно педагогических вузов, к их способности к самостоятельному нравственному выбору, ответственности за свои действия, внутренней целостности. Человеку необходимо выработать жизненные ориентиры, которые позволили бы ему найти свое место в различных системах взаимодействия, адаптироваться к постоянно изменяющемуся миру. Высшее педагогическое образование должно стать личностно-развивающим, культуuroбразующим.

Ориентация на развитие студента как личности, как индивидуальности и как активного субъекта деятельности может быть реализована на основе построения соответствующей стратегии совместной деятельности преподавателя и студента. Необходимо изменение ролей и функций участников педагогического процесса. Преподаватель не только воспитывает и учит, он актуализирует, стимулирует стремления студентов к общему и профессиональному развитию, изучает их активность, создает

условия для самодвижения. При этом значение имеют профессионально-ценностные ориентации преподавателя, связанные с его отношением к студентам, к науке, к педагогической деятельности.

Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций преподавателя и будущего профессионала, приводит к возможности самоизменения субъекта профессионального обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути овладения профессиональным мастерством. Логика деятельности преподавателя должна предполагать последовательность: от максимальной помощи студентам в решении учебно-профессиональных задач к постепенному нарастанию собственной активности студентов до полной саморегуляции в профессиональной подготовке. Главная задача – пробудить активность личности, запустить механизмы профессионального саморазвития. Поэтому цели, содержание, принципы, формы и методы высшего педагогического образования должны стимулировать профессиональное саморазвитие личности. Профессиональное саморазвитие позволит личности постоянно самосовершенствоваться и в конечном итоге полностью реализовать себя как профессионала, способного к личностному и профессиональному самопознанию, самоопределению, творческой рефлексии.

Следовательно, изучение педагогических дисциплин должно предполагать развитие у студентов-педагогов потребности в профессионально-личностном саморазвитии. Но решению данной задачи на практике препятствуют барьеры, которые сдерживают профессионально-личностное саморазвитие студентов.

Так, В.Г. Маралов [5, с.93-96] выделяет ряд барьеров саморазвития:

- 1) не всегда человек становится субъектом собственного развития, эту функцию за него выполняют другие;
- 2) не развиты способности к самопознанию;
- 3) наличие системы сложившихся стереотипов и установок;
- 4) несформированность механизмов саморазвития;
- 5) отсутствие навыков самовоспитания и др.

Рассмотрим их проявление в педагогическом процессе вуза при изучении курса педагогики и возможности их предупреждения и преодоления.

Для становления субъектной позиции профессионального саморазвития личности большое значение имеет осознанная ориентация на будущую профессию.

Но сегодня многие абитуриенты, делая выбор учебного заведения, руководствуются иными мотивами. Поэтому на начальном этапе обучения студентов следует активно осуществлять профориентационную работу. Особое внимание следует уделить ярким примерам педагогического мастерства, новаторства, самоотверженности педагогов, что может служить сильным стимулом, а может быть в определенной степени идеалом в саморазвитии будущих учителей. Целесообразно использовать исторические экскурсы в историю развития педагогических идей, взглядов, биографические примеры из жизни великих педагогов прошлого и настоящего. В развитии творческого профессионально-педагогического мышления, критической позиции можно использовать анализ высказываний извест-

ных педагогов, сопоставление различных точек зрения, рассмотрение нескольких способов решения педагогической проблемы или задачи.

Основой творческого саморазвития, с которого начинается этот процесс, является самопознание. Овладение им в профессиональном плане студентами-педагогами предполагает проникновение в сущность такого явления как самоанализ педагогической деятельности. Он является основным инструментом внутреннего мониторинга, который дает возможность отследить ход и результаты своей профессиональной деятельности. В ходе самоанализа учитель осуществляет рефлекссию собственной личности и деятельности, намечает пути и перспективы развития педагогического опыта. В.А. Сухомлинский считал, что учитель, умеющий проникать мысленно в сущность фактов, в причинно-следственные связи между ними, предотвращает многие трудности и неудачи.

Успех работы над собой зависит от искреннего намерения достичь поставленных целей, от способности видеть свои недостатки, сильные стороны, от умения критически оценить свои личные качества и результаты своей деятельности. Отчеты по педагогической практике студентов позволяют сделать вывод, что даже к старшим курсам умения, связанные с профессиональным самопознанием, остаются недостаточно сформированными. Это проявляется в затруднениях при самоанализе урока, воспитательного мероприятия, формулировке задач дальнейшего самосовершенствования. Для более качественного решения этой проблемы в процессе обучения в вузе следует использовать ситуации, моделирующие труд педагога. Этому будет способствовать контекстный, деятельностный характер обучения. Включение студентов в ситуации, приближающие к будущей профессиональной деятельности, лучше помогает осознать её специфику, осмыслить сущность и отразить свои

личностные качества в плане соответствия требованиям профессии.

Сдерживать профессиональное саморазвитие могут и стереотипы поведения, которые обусловлены чрезмерной приверженностью и податливостью личности социальному окружению. Не всегда микроклимат студенческой группы благоприятствует проявлению индивидуальности каждого. Складывается формальное отношение к учебным занятиям, зачастую проявляющееся в пассивном восприятии ответов друг друга и обсуждении проблем, подборе материала к семинарским занятиям. В этой ситуации необходима целенаправленная работа куратора групп по формированию коллектива студенческой группы, усиление пропедевтических дисциплин на младших курсах, обучение навыкам ведения дискуссии, развитию педагогического мышления и творческих способностей.

Эффективность саморазвития и самовоспитания определяется овладением личностью их механизмами. На занятиях по педагогике на первом курсе одна из тем посвящена профессиональному самовоспитанию и самообразованию. Обсуждение этой проблемы со студентами показывает, что они имеют более четкое представление о самообразовании, чем о самовоспитании. Они неуверенно приводят примеры используемых ими приемов и методов. Поэтому следует уделять систематическое внимание данному вопросу и при изучении других разделов педагогики. Особенно обучению умениям прогнозировать свое саморазвитие и самовоспитание, определять не только отрицательные качества, но и положительные, подбирать необходимые методы и средства самовоспитания, находить профессиональные стимулы самосовершенствования.

Ещё одна проблема, с которой сталкиваются преподаватели в процессе работы – недостаточный уровень развития учебно-познавательной деятельности студентов. Это обнаруживается при выполнении ими самостоятельных работ, творческих зада-

ний и т.п. Преподавателю приходится прилагать большие усилия, чтобы преодолеть школярское отношение к учебе: ориентацию только на результат деятельности и равнодушие к самому процессу движения мысли. С другой стороны, с этим связаны трудности обучения в вузе, что может повлиять на отношение к учебе. Без вооружения студентов рациональными методами и приемами самостоятельной познавательной деятельности невозможен процесс активного усвоения и критической переработки научных знаний, творческий поиск, творческое саморазвитие личности.

Для того, чтобы успешно осуществлялось саморазвитие студентов в вузе, им необходимо уметь самостоятельно организовывать свою учебную деятельность и владеть учебными действиями рефлексивно, осознавая их состав и основания, оценивая их соответствие целям и условиям деятельности. Задача по развитию учебно-познавательной деятельности должна решаться всеми преподавателями, и в первую очередь по психолого-педагогическим дисциплинам, так как они более всего подготовлены к её решению в теоретическом плане.

Барьером профессионального саморазвития студентов-педагогов может выступать отсутствие интереса к педагогической инноватике. Нередко подготовка студентов к семинарским занятиям по педагогике ограничивается материалом учебников. Поэтому следует усилить работу студентов с педагогической периодикой, использовать новые технологии в преподавании дисциплин в вузе, знакомить с передовым опытом учителей.

Существуют и другие барьеры, которые могут детерминировать затруднения в профессиональном саморазвитии студентов-педагогов. К ним можно отнести:

- некритическое восприятие информации, в том числе из учебной литературы;
- нацеленность только на сдачу зачетов и экзаменов;
- равнодушное отношение к творческому подходу;

- перегрузка процесса обучения «знаниями»;
- стереотипность мышления, познавательной деятельности, общения;
- отсутствие интеллектуальной активности, инициативы на всех этапах учебно-исследовательской деятельности;
- низкий уровень общей культуры студента и др.

Каждый из них требует внимания со стороны преподавателей, определения педагогических средств, позволяющих их решить. Можно выделить и социальные барьеры, которые оказывают негативное влияние на отношение студентов педвузов к будущей профессиональной деятельности: низкий уровень заработной платы педагогов; невнимание общества к образованию; низкий престиж педагогической деятельности. Вызывает исследовательский интерес систематика барьеров учебно-творческой деятельности, разработанная В.И. Андреевым. В.И. Андреев выделил три группы барьеров, это социально-педагогические, личностные (психологические) и физиологические, которые снижают эффективность воспитания, обучения и развития личности. К социально-педагогическим барьерам, с одной стороны, относятся, замкнутый образ жизни, отсутствие социальных условий для занятия соответствующим (любимым) видом творческой деятельности. С другой стороны, авторитарный стиль педагогического руководства, равнодушие педагога к успехам и достижениям учащихся в учебно-творческой деятельности, отсутствие у педагога чувства юмора; педагог увлекается информативно-алгоритмическими методами преподавания и т.д.

Личностные (психологические): низкий (или даже отрицательный) мотив у учащегося к решению предложенной творческой задачи, неверие в собственные силы, лень, равнодушие к успеху, к лидерству, слепая вера в авторитет, отсутствие воображения, односторонность анализа и мышления в целом, боязнь думать и рассуждать риско-

ванно, отсутствие чувства юмора, инерция мышления.

Физиологические: переутомление, слабое здоровье, недостаточность сна, несоблюдение режима отдыха и питания, отсутствие достаточного комфорта в помещении и т.д.» [2, с.14-15].

В связи с этим, будущих учителей необходимо учить преодолевать барьеры профессионального саморазвития в учебно-творческой деятельности.

Формирование профессионального самосознания студентов должно происходить на основе раскрытия требований к личности учителя, соотнесения «Я-настоящего» и «Я-будущего» с профессиональной позицией. Преподаватели должны помочь, выстроить «Я-концепцию» профессионального саморазвития студентов. Они должны создавать условия и выбирать такие средства и технологии, которые обеспечат личностный рост обучаемых и самоактуализацию субъектов взаимодействия [1, с.105]. При этом следует выявлять возникающие у студентов затруднения, барьеры саморазвития, целенаправленно их преодолевать и предотвращать. Осознание студентами имеющихся затруднений также позволит более эффективно овладеть механизмами саморазвития.

Для достижения высокого уровня профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов необходимо спроектировать образовательный процесс, характеристиками которого являются инновационные изменения, связанные с реализацией личностно-деятельностного подхода. Так, в деятельностных системах на первом месте стоит развитие личности, ее самостроительство в процессе деятельности в предметном мире, причем не только индивидуальной, но и коллективной. Следовательно, входя в систему деятельности, студент постепенно развивается в процессе собственной активной деятельности. Деятельность не только определяет сущность человека, но, выступая в роли субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и

самого человека. Проблема взаимосвязи деятельности и личности рассматривалась многими психологами. Психические явления возникают в процессе активного взаимодействия между индивидуумом, направленным на окружающий мир, и условиями этого мира, а не в процессе пассивного отражения внешних раздражений как таковых. Деятельность выполняет важные функции в развитии личности – развивающую, интегративную, коммуникативную, среди которых становление и развитие личности – одна из основных. Развитие деятельности обуславливает развитие личности. Поэтому в психолого-педагогической литературе используется термин «лично-деятельностный подход», а многие концепции лично-ориентированного образования включают деятельностную составляющую.

Как полагает И.А. Зимняя, при реализации лично-деятельностного подхода важны два момента:

1) в центре образовательного процесса находится сам обучаемый;

2) учебный процесс подразумевает организацию и управление учебной деятельностью учащихся в сотрудничестве с преподавателем [3, с.16]. А.А. Леонтьев считает, что деятельностный подход в образовании заключается в том, что процесс учения – это процесс деятельности студента, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Он также отмечает, что деятельностный подход в образовании – это совсем не совокупность образовательных технологий или методических приемов. Это философия образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего

обучения [4]. Личностно-деятельностный подход способствует профессиональному саморазвитию студентов, а именно:

- широкое использование инновационных технологий на основе лично-деятельностного подхода;
- актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности и профессионально-личностного саморазвития студентов;
- стимулирование способности студентов к проектированию индивидуального образовательного маршрута и профессионально-личностного саморазвития;
- организация процесса самопознания, анализа и самоанализа личностного и профессионального становления будущего специалиста;
- осуществление педагогической поддержки ценностного самоопределения, самореализации, самосоиздания;
- определение характера и степени затруднений студентов в процессе саморазвития;
- мониторинг процесса профессионального саморазвития студентов.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. – Казань: ЦИТ, 2005.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д, 1997.
4. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1.
5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М., 2002.

УДК 37.01

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Г.Н. Зеленко

Аннотация

Обоснованы роль и место прогнозирования в профессионально-творческой деятельности педагога. Раскрыто содержание прогностических методов и процедур. Показана роль задач и ситуаций в формировании прогностических умений у будущего учителя.

Ключевые слова: профессионально-творческая деятельность, педагогическое прогнозирование, прогностические задачи.

Abstract

Justified the role and place of forecasting in teacher's professional creative activities. Revealed the content of forecasting methods and procedures. Shown the role of tasks and situations in the formation of forecasting skills for future teachers.

Index terms: professional creative activity, pedagogical forecasting, forecasting challenges.

Высокие темпы изменений в научной, технической и социальной сферах жизни предъявляют очень высокие требования к человеку. Поэтому сегодня так актуальна проблема формирования творчески активной личности, способной самостоятельно делать выбор, ставить и реализовывать цели, выходящие за рамки, предписанные стандартными требованиями, анализировать возникающие проблемы и осознанно оценивать свою деятельность. В этих условиях современная система образования встала перед необходимостью подготовки будущих учителей к профессионально-творческой деятельности.

Профессионально-творческая деятельность педагога представляется нам как совокупность его возможностей для инновационных решений разноплановых задач, связанных с развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, саморазвитием, профессиональным сотрудничеством и т.д. Критериями готовности педагога к профессионально-творческой деятельности выступают: творческое мышление, ценностное отношение к педагогическому творчеству, комплексное, профессионально значимое знание о творчестве, владение проектными технологиями.

Существенным компонентом творческой составляющей в любой профессиональной деятельности является предвидение – интуитивное, эмпирическое, научное. Для обозначения всех случаев научного предвидения как осознанного целенаправленного мыслительного поиска, направленного на познание будущего, используют термин прогнозирование (в самом широком смысле). Более узкое понятие «прогнозирование» используют для обозначения процесса получения опережающей информации, непосредственно предшествующего прогнозу и предполагающего использование тех или иных прогностических методов и процедур.

Под педагогическим прогнозированием вслед за Л.А. Регуш [2] будем понимать познавательную деятельность, направленную на получение опережающей информации об объекте или субъекте педагогической действительности на научной основе.

Анализ структуры прогнозной деятельности позволяет увидеть, что она представляет собой единство содержательных и операционных компонентов.

К задаче определения содержательных и операционных компонентов прогнозирования (как деятельности и как процесса) в психологии и педагогике подходили в

той или иной степени все исследователи, изучавшие различные аспекты прогнозирования. Определено, что на уровнях перцептивном, представлений и подсознания основную роль играет индивидуальный опыт. На уровне же мышления («речемышлительном») прогнозирование хода тех или иных событий, выдвижение гипотез и планирование деятельности индивидом опирается на знания закономерностей, зафиксированных в обобщенной форме в знаках и знаковых системах. Отсутствие прогноза (особенно в условиях неопределенности) приводит к манипулированию исходными данными или к действиям по методу проб и ошибок.

Совершенно справедливо замечание А.В. Захарова [1], что прогнозная деятельность требует, чтобы педагог обладал нелинейным, многомерным педагогическим мышлением. Нелинейное мышление способствует наиболее адекватному отражению действительности в сознании человека, позволяет строить разнообразные модели развития педагогических ситуаций с учетом их внутренних условий и внешних факторов, разрабатывать разные варианты их развития, прогнозировать результаты и выбрать наиболее оптимальный вариант. По этому поводу заметим, что в практике учебной деятельности по-прежнему преобладает усвоение готового дифференцированного знания, а значит обучающиеся усваивают и репродуктивный характер мышления.

Развитие прогнозного мышления, как педагогического, так и специального, помогает педагогу осмыслить особенности протекания интеллектуальных процессов учащихся, целостность учебного процесса, учесть его многофакторность, применить такие формы и методы в обучении, которые способствуют наиболее эффективно развитию учащихся и является необходимым условием его профессиональной подготовки.

Как известно, учитель в своей деятельности специального прогнозного исследо-

вания не ведет. В деятельности учителя оно направленно на формулирование прогноза развития объекта на основе анализа тенденций его развития по линии «прошлое – настоящее – будущее» с использованием тех или иных прогностических методов и процедур.

В качестве таковых могут выступать различные методы творчества. Широкое распространение получили:

«Поиск неизвестного с помощью механизма «анализ через синтез» – выявление свойств объекта через установление его взаимосвязей с другими объектами. В процессе мысленного решения педагогической задачи необходимо проводить расчленение её на несколько частей: что известно, что надо найти (анализ), а потом результаты решения данных вопросов объединяются в единый (синтез).

Поиск неизвестного с помощью ассоциативных механизмов. Преподаватель направляет процесс решения, призывая к поочерёднему использованию аналогий: это стимулирует генерирование идей и не стесняет свободы поиска. Один из таких ассоциативных механизмов – метод коллективной творческой деятельности – синектика, предложенный Т. Гордоном.

Поиск неизвестного с помощью механизма взаимодействия интуитивного и логического начала. Данный механизм должен иметь конкретное выражение в интеграции логических и интуитивных приемов в решении задач. Например, детальное обоснование принимаемых решений; быстрое принятие решений с последующим детальным (развёрнутым) обоснованием; быстрое принятие решений с менее детальным (свёрнутым) обоснованием.

Поиск неизвестного с помощью эвристических приемов. Среди возможных приёмов можно назвать некоторые из них: переформулирование требований задачи, блокирование составляющих, рассмотрение крайних случаев и т.д.» [1, <http://t21.rgups.ru/doc2007/1/08.doc>].

Операционная сторона прогнозирования представляет собой совокупность нескольких подсистем действий: установления причинно-следственных связей, реконструкции и преобразования представлений, выдвижения и анализа гипотез, планирования. При этом методика формирования умственного действия раскрытия причинно-следственных связей включает в себя обучение: а) знаниям, необходимым для раскрытия причинно-следственных связей; б) терминам, в которых выражена эта связь; в) основным операциям, в которых представлен процесс раскрытия причинно-следственной зависимости.

Для будущего учителя овладение способами и приемами прогнозирования является важнейшим условием успеха в его будущей деятельности. Научное прогнозирование, основанное на системном анализе и глубоком осмыслении педагогического процесса и профессиональной деятельности учителя, позволяет четко представить пути решения множества методических проблем.

Системно-технологическое обеспечение процесса подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности мы видим в применении системы постепенно усложняющихся задач, вариативной составляющей содержания подготовки, педагогической поддержке и системном мониторинге его профессионально-творческого развития.

Решение педагогических задач, участие в деловых педагогических играх, социально-психологических тренингах, проектные технологии – важные средства и методы повышения уровня прогностических умений студента и молодого учителя.

Практико-ориентированные прогностические задачи и ситуации, раскрывающие специфику педагогической деятельности, позволяют формировать у студентов умения быстро адаптироваться к профессионально-педагогической деятельности, оперативно использовать полученные в вузе знания и применять их в нестандартных ус-

ловиях, создавать новые сочетания средств и способов педагогической деятельности; правильно оценивать свои действия, осознавать успехи, допущенные ошибки и недочеты.

Наличие опыта постановки и решения прогностических задач помогает целенаправленно выбирать из «арсенала» педагогической науки и практики средства, эффективные применительно к конкретным условиям, критически оценивать ситуацию, развивает навыки самоанализа, самоконтроля и самооценки.

В процессе обучения прогнозированию рекомендуется придерживаться определенной последовательности. На первом этапе преподаватель на конкретных примерах показывает использование различных приемов прогнозирования направлений развития педагогической ситуации, процессов, явлений, объясняет последовательность действий, выбор доказательств, возможные варианты и т.д. Обучаемые усваивают образцы выполнения определенных действий и операций. Второй этап характеризуется приобщением к творческому использованию основных способов и приемов поисковой деятельности при решении прогностических задач. Обучаемые применяют усвоенные в курсе «Творчество» эвристические приемы и методы в новых условиях. Они должны предложить несколько способов выполнения задания, уметь организовать, спланировать, проконтролировать свою деятельность в зависимости от каждого варианта решения. На третьем этапе они должны самостоятельно использовать эвристические методы при решении различных задач, определять научную основу той или иной производственной ситуации и возможные последствия.

Использование прогностического анализа позволяет перейти от традиционного перебора возможных вариантов решения профессиональной задачи к научно-обоснованному выбору форм и методов работы, являются неотъемлемым условием установления связей, зависимостей и от-

ношений между отдельными элементами педагогической системы.

Одним из важных прогностических умений, которым должен обладать учитель, является *умение поставить проблему*. Причем к постановке проблемы необходимо относиться очень серьезно, учитывая основные дидактические требования: включение обучаемого в деятельность, направление мыслительной деятельности в «нужное русло», чтобы проблема вызывала активный интерес и желание в ней разобраться, опиралась на имеющиеся знания и опыт исследования.

Не менее значимо умение прогнозировать процесс и результат собственного саморазвития. В повседневном труде учитель постоянно сталкивается с необходимостью саморегуляции. Труд учителя характеризуется большим нервно-психическим напряжением, иногда доходящим до стрессов, которые нарушают здоровье учителя, снижают его трудоспособность и творческий потенциал.

Исследователи в области личностно-ориентированного обучения (Н.В. Алексеев, В.В. Давыдов, В.В. Сериков, П.Г. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.) настойчиво пропагандируют мысль о необходимости рассмотрения студента как пристрастного субъекта учебной деятельности, которому необходимо помочь в самоорганизации его деятельности. Сделать это можно, если рассматривать его самоорганизацию как продукт прогнозирования его внутриличностных механизмов развития и функционирования.

Поэтому, говоря об особенностях прогнозирования в режиме личностно-ориентированного обучения, рассматривают

будущего педагога в качестве субъекта педагогического прогнозирования, прогнозирующего свое развитие. В качестве объектов прогнозирования в этом аспекте могут выступать индивидуальные образовательные пути личностного или профессионального роста и условия для воплощения их в реальные программы саморазвития. При этом множественность условий, влияющих на саморазвитие, придает такому прогнозу не просто вариативный, а поливариативный характер.

Актуальность прогнозирования саморазвития и самовоспитания педагога обусловлена тем, что они тесно взаимосвязаны с профессиональным обучением. Студентов необходимо вооружать методикой саморазвития, чтобы они были готовы к непрерывному самообразованию и самовоспитанию, ибо личность учителя – основное условие и средство успеха педагогического процесса.

Систематические упражнения в решении практико-ориентированных прогностических задач, владение методикой саморазвития развивают у будущих педагогов такие профессионально-значимые личностные качества как коммуникативность, креативность, инициатива, уверенность в себе, что служит основой профессионального творчества будущего учителя.

Литература

1. Захаров А.В. Возможности реализации синергетического подхода в подготовке учителя к педагогическому прогнозированию / А.В. Захаров – <http://t21.rgups.ru/doc2007/1/08.doc>
2. Реруш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Реруш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОКОНТРОЛЮ

Т.М. Чурекова, Н.В. Съедина

Аннотация

В статье раскрыты основные теоретические и прикладные аспекты проблемы формирования готовности студентов к самоконтролю. Определены понятия: «самоконтроль» и «готовность к самоконтролю». Выделены компоненты готовности к самоконтролю: личностный, информационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный. Обоснованы педагогические условия, реализация которых способствует формированию готовности студентов к самоконтролю учебной, а в будущем и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, готовность к самоконтролю, компоненты готовности к самоконтролю, формирование, мотивация, взаимоконтроль, самостоятельная работа.

Abstract

The article reveals the basic theoretical and applied aspects of the problem of formation of student's readiness for self-control. The following concepts are defined: «self-control» and «readiness for self-control». Components of readiness for self-control are defined: personal, information-active and reflective-assessing. Proved the pedagogical conditions realization of which promotes formation of readiness of students to self-control in educational, and, in the future, in professional work.

Index terms: self-control, readiness for self-control, components of readiness for self-control, formation, motivation, mutual control, independent work.

Изменения в системе образования, связанные с переходом на многоуровневую подготовку кадров, с тенденцией интеграции её в систему высшего образования Европы, обуславливают необходимость разработки новых подходов, теорий, концепций непрерывного многоуровневого образования и построения единого образовательного пространства. Общество приходит к пониманию, что именно образование становится главным императивом выживания и развития человечества в условиях глобальных антропогенных проблем, ведущим фактором успеха и высококачества жизни каждого человека.

Главным капиталом становятся индивидуально-личностные способности человека, наличный и легко актуализирующийся его творческий потенциал, способность и предрасположенность к инновационным изменениям, готовность жить в постоянно меняющемся мире. Становится всё более востребованным не только знающий, но и эрудированный, компетентный, творческий работник, способный к ответственности за свою деятельность, осмысленную в кон-

тексте общечеловеческих и его индивидуальных ценностных приоритетов. Поэтому особое значение приобретает создание в вузах такой системы обучения, которая способствовала бы развитию личностных характеристик студентов, отвечающих потребностям современного российского общества, в частности, самоконтроля.

В педагогической науке сложились определенные предпосылки для разработки теоретических и прикладных аспектов проблемы формирования готовности студентов к самоконтролю. Решение данной проблемы в теории и практике профессионального образования связано, прежде всего, с учебной деятельностью. В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, М.И. Скаткин и др. в своих работах ставят формирование самоконтроля в зависимости от уровня активности обучающихся. П.П. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина, А.В. Усова и др. обращают внимание на роль самоконтроля в управлении процессом усвоения знаний. Проблема саморазвития и самоконтроля в учебной деятельности отчасти раскрыта в трудах В.П. Беспалько,

Л.В. Жаровой, А.В. Захаровой, А.С. Лында, А.В. Непомнящего и др.

Необходимо отметить, что в исследованиях по психологии также раскрываются некоторые аспекты самоконтроля. А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Е.В. Селезнева и др. говорят о включенности самоконтроля в концепцию становления культуры специалиста, профессионала. Положения о функциональной природе процессов контроля и самоконтроля можно встретить в трудах П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, Г.С. Никифорова, И.Л. Павлова, Л.И. Рувинского и др.

Таким образом, феномен самоконтроля привлекает все большее внимание как ученых, так и практиков, так как по своему основному смыслу понятие «самоконтроль» относится не только к организации и управлению деятельностью, но и к преобразованиям в образе деятельности, стиле мышления и жизненной стратегии. Однако анализ научной литературы и практического опыта работы показывает, что, несмотря на признание большинством авторов высоких воспитательно-образовательных возможностей самоконтроля и наличие ряда исследований в области организации и методической поддержки его внедрения в образовательный процесс вуза, вопросы формирования готовности студентов к самоконтролю в рамках данного процесса практически не рассматриваются.

Процесс обучения – это сложное и многогранное, но вместе с тем целостное и единое явление, в ходе которого решаются задачи развития и формирования личности, в том числе и самоконтроля. Самоконтроль является одной из самых необходимых составляющих процесса обучения, так как функционирование последнего невозможно без системы контролирующих механизмов. Формирование готовности к самоконтролю в учебном процессе чрезвычайно важно для сознательного усвоения знаний, критического отношения к своей деятельности, поскольку систематический самоконтроль способствует не только про-

верке своих действий, но и служит основой формирования гармонично развитой личности. Кроме того, самовоспитание и самосовершенствование личности, обучение и будущая профессиональная деятельность, поведение в обществе также предполагают неременную включенность в них самоконтроля.

Человек может выступать в роли объекта и субъекта контроля. Как существо общественное, человек на протяжении всей своей жизни является объектом контроля со стороны окружающих его людей. Под контролем общества находятся процессы обучения и воспитания человека, его занятость в профессиональной деятельности, поведение в быту. С другой стороны, уже как субъект контроля человек сам является носителем контрольных механизмов. При этом направленность контроля может быть различной: вовне и на себя. В первом случае объектом контроля для человека выступают поведение и деятельность других людей, характер протекания процессов в общественных, природных, технических системах. Но объектом контроля для человека становятся также его собственные поступки и действия, присущие ему психические явления. Именно в последнем случае, когда человек контролирует свою психическую сферу, мы имеем дело с самоконтролем.

Самоконтроль в студенческом возрасте приобретает особое значение, так как профессиональный рост специалиста, его социальная востребованность как никогда зависят от умения проявить инициативу, решить нестандартную задачу, от способности к планированию, прогнозированию результатов своих самостоятельных действий – поэтому одной из важных задач обучения студентов в высшей школе становится формирование их готовности к самоконтролю.

В своем исследовании мы понимаем «самоконтроль» как деятельность человека, вызванную целями самосовершенствования, направленную на анализ и повыше-

ние эффективности действий в процессе обучения. В свою очередь, «*готовность к самоконтролю*» – это установка, направленная на выполнение деятельности и способность её осуществлять. В структуре готовности студентов к самоконтролю мы определяем ряд компонентов.

Личностный компонент готовности к самоконтролю отражает индивидуальные характеристики, проявляющиеся в деятельности студента, зависящие от особенностей личности, характера, жизненного опыта, ценностных установок. В своей работе мы разграничиваем личностный компонент на два подкомпонента: мотивационный и эмоционально-волевой. Выделение нами *мотивационного подкомпонента готовности к самоконтролю* обусловлено потребностью личности в осмыслении целей, задач, содержания деятельности в целом и ответственным отношением к поиску внутренних, психологических оснований этого выбора. *Эмоционально-волевой подкомпонент готовности студентов к самоконтролю* отличается пониманием роли и значения эмоционально-волевого регулирования в деятельности личности и характеризуется не только устойчивым и положительным отношением к самоконтролю, но и уверенностью в его значительном влиянии на удачный результат работы.

Информационно-деятельностный компонент готовности студентов к самоконтролю учебной деятельности выделен нами

исходя из предположения о том, что операционные умения и навыки самоконтроля, основанные на знаниях, будут не только обеспечивать его успешное включение в учебную работу, но и дадут возможность более рационально ее построить.

Выделение нами *рефлексивно-оценочного компонента готовности к самоконтролю* основано на положении о том, что рефлексивное, как бы со стороны, постоянное видение и анализ целесообразности своей работы свойственны самоконтролирующей деятельности. Такая деятельность включает в себя способность к переосмыслению и самооценку логических оснований своей учебной работы и целей своих поступков и т.д.

В педагогическом эксперименте по формированию готовности к самоконтролю приняли участие студенты и преподаватели ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет». Результаты исследований показали, что в характере готовности студентов к самоконтролю наблюдаются различные вариации ее сформированности, и большее их количество (54%) имеют низкий уровень готовности к самоконтролю (рис. 1).

Результаты теоретического исследования и итоги констатирующего этапа эксперимента позволили нам обосновать условия формирования готовности студентов к самоконтролю в процессе обучения, которые взаимосвязаны между собой и допол-

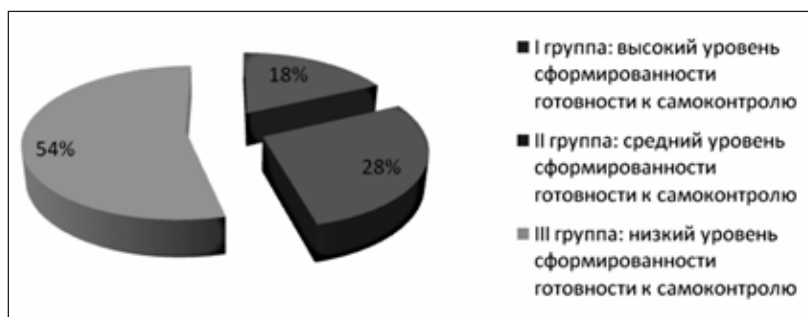


Рис. 1. Распределение студентов на группы в зависимости от уровня сформированности готовности к самоконтролю (констатирующий этап эксперимента)

няют друг друга. В свою очередь, каждая система обладает интегративными качествами, которые позволяют ей усиливать взаимосвязи и объединять разрозненные элементы в единое целое. Исходя из этого, созданные нами педагогические условия не просто дополняли друг друга, но и реализовывались в образовательном процессе одновременно.

Важным условием формирования готовности студентов к самоконтролю, с нашей точки зрения, является – *использование методов стимулирования положительной мотивации*. Известно, что успех любой деятельности, в том числе и учебной, во многом зависит от желания, стремления, интереса к работе, потребности в деятельности, т.е. от наличия положительных мотивов. Исходя из идеи В.Н. Мясичева о том, что результаты деятельности человека на 20–30% зависят от интеллекта и на 70–80% от мотивов, следует понимать сформированную мотивацию как энергетический фундамент педагогического воздействия [3].

Успешное формирование самоконтроля непосредственно связано с мотивацией деятельности человека, в том числе учебной. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные и глубокие мотивы, вызывающие желание и стремление действовать активно, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво двигаясь к намеченной цели. Формированию положительной мотивации способствовали активные методы обучения (эвристическая беседа, учебная дискуссия, ролевая игра и др.) и создание ситуации успеха в процессе обучения.

Не менее значима и *организация взаимоконтроля* как условие формирования готовности студентов к самоконтролю. Взаимоконтроль применительно к педагогике, по мнению И.Л. Наумченко, это выявление глубины и полноты своих знаний посредством сопоставления их со знаниями своих товарищей, чаще всего однокурсников [4].

Как отмечает И.А. Зимняя, реальное взаимодействие и взаимообмен идут через организацию совместной учебной деятельности, цель которой осознается всеми участниками процесса как единая. Между студентами образуются взаимоотношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны преподавателя сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией между самими студентами.

Взаимный контроль очень важная характеристика деятельности современного студента, поскольку, он основан на желании как можно лучше выполнить свою работу, на стремлении более успешно выглядеть в глазах своих одногруппников. Использование практики взаимоконтроля в учебной деятельности предполагает не просто развитие умений студентов сотрудничать друг с другом, контролировать свои действия, но и нацеливает на раскрытие своих внутренних индивидуальных способностей, взаимоотношений с товарищами по группе. Кроме того, взаимоконтроль позволяет студенту более объективно оценить свою учебную работу, проанализировать успехи и неудачи, поскольку критический анализ партнера по совместной деятельности дает возможность реально оценить свои знания и умения. На занятиях мы использовали следующие формы взаимоконтроля: групповая работа над заданием, рецензирование студентами письменных работ друг друга, рецензирование студентами устных выступлений друг друга, взаимопроверка тестовых заданий и другие.

Организация самостоятельной работы – третье реализованное нами условие формирования готовности студентов к самоконтролю. Процесс обучения в вузе в настоящее время все более опирается на самостоятельную работу, удельный вес которой в учебных планах постоянно увеличивается. И это не случайно, потому что, работая самостоятельно, студент учится сознательно проверять и оценивать свою работу, в случае необходимости коррек-



Рис. 2. Уровни сформированности готовности студентов к самоконтролю до и после проведения педагогического эксперимента

тировать ее, а также контролировать себя. Самоконтроль, в данном случае, является как бы «лицом» самостоятельной работы.

Самостоятельная работа есть всегда внутренне мотивированная деятельность, выполнение которой, по мнению И.А.Зимней, требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [1]. Для самого студента самостоятельная работа – это внутренне мотивированная деятельность, предполагающая: осознание цели своей деятельности; принятие задачи, придание ей личностного смысла; подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости; самоорганизацию во времени и самоконтроля в выполнении

Согласно Ю.Н. Кулюткину, самостоятельность субъекта в учебно-познавательной деятельности проявляется в его способности сознательно и активно управлять процессом учения: ставить цели и задачи познавательной деятельности, планировать и организовывать ее, контролировать и оценивать эффективность [2].

В формировании готовности студентов к самоконтролю нами были использованы следующие задания для самостоятельной работы: решение задач на знание фактического материала и логических задач, заполнение таблиц, составление структур-

но-логических схем, работа над проектом и др.

Анализ результатов проведенного педагогического эксперимента показал позитивную динамику уровней сформированности готовности студентов к самоконтролю (рис. 2).

В ходе педагогического эксперимента количество студентов с высоким и средним уровнем сформированности готовности к самоконтролю увеличилось с 18% до 31% и с 28% до 41% соответственно, а количество студентов, относящихся к группе с низким уровнем, наоборот, уменьшилось с 54% до 28%.

Таким образом, мы можем утверждать, что вышеназванные педагогические условия в единстве и взаимосвязи способствуют осознанию студентами значимости самоконтроля как необходимой составляющей профессиональной подготовки и формированию готовности к его реализации.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 183 с.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н.Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2004. – 398 с.
4. Наумченко, И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов [текст] / И.Л. Наумченко. – Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1983. – 148 с.

УДК 378:001.891

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Н.С. Мерзлякова

Аннотация

В статье рассматривается профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и учебно-методическое пособие как дидактическая единица процесса формирования профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, профессиональная мобильность, учебно-методическое обеспечение.

Abstract

This thesis reveals professional-oriented teaching of a foreign language and the teaching book as a didactic unit of a student's professional mobility formation in polycultural education.

Index terms: profession-oriented teaching, professional mobility, educational-methodical support.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «иностраннный язык» на неязыковых факультетах вузов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его ориентации на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования, которое предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [4].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов требует нового

подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задевающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Правоммерно будет рассматривать содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности [3].

По мнению некоторых исследователей, дисциплина «Иностраннный язык» представляет одно из звеньев профессионально-личностного обучения, формирования адаптации студентов к профессиональной деятельности и накопления аксиологического потенциала будущего специалиста в неязыковом вузе [1].

Иностраннный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством

развития профессиональных умений. Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности. Все это предполагает интеграцию дисциплины «иностранный язык» с профилирующими дисциплинами; использование форм и методов обучения, обеспечивающих формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста; ставит перед преподавателями задачу научить студентов на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих знаний и формирования профессиональных умений и навыков [5].

Изучение иностранного языка в высшем техническом учебном заведении рассматривается в качестве важного фактора формирования профессиональной мобильности будущих инженеров, расширяющего возможности личностного и профессионального развития и осуществления профессиональной деятельности в межкультурном контексте. Профессиональную мобильность в контексте поликультурного образования мы определяем как интегративную характеристику готовности студента университета к успешной адаптации в условиях производства и поликультурной среды, включающую совокупность базовых компонентов профессиональной культуры, профессиональной компетентности, ресурсов субъектности, «кросскультурной грамотности», позволяющих ему быть конкурентоспособным на рынке труда.

Формирование профессиональной мобильности студента – процесс постепенного приспособления в период обучения в вузе к приобретаемой профессии и подготовки к вхождению в соответствующую социально-профессиональную группу.

Проблема исследования заключается в необходимости разработки теории и методологии формирования профессиональной мобильности студента в условиях поликультурного образования.

Объект исследования представляет поликультурное образование в университете, предметом исследования являются организационно-педагогические условия формирования профессиональной мобильности студента в поликультурном образовании. Мы считаем, что поликультурное образование, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического опыта различных стран и народов, выступит определяющим фактором формирования профессиональной мобильности студента университета, если:

- реализуется ментальный ресурс, ядром которого является самоидентификация в рамках педагогического взаимодействия преподаватель-студент;
- реализуется актуализация предметно-профильного содержания образования на иностранном языке;
- осуществляется междисциплинарная интеграция с целью развития ресурсов субъектности студента университета;
- осуществляется формирование положительной мотивационно-ценностной ориентации, интереса к овладению профессией.

Необходимой составляющей реализации данных условий является методическое обеспечение процесса обучения.

В рамках Госстандартов специальностей и учебных планов «ГСЭ дисциплины» определяется 340 часов на курс обучения иностранного языка в течение четырех академических семестров в качестве базового обязательного минимума. Процесс обучения иностранному языку включает аудиторные занятия и самостоятельную работу. Основой построения программы является разделение курса на два направления или аспекта – «общий язык» (General Language) и «язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes).

Недостаточное количество часов, заложенных в учебных программах, делает необходимым применение определенных форм внеаудиторной работы. В процес-

се обучения студенты принимают активное участие в викторинах по страноведению, научно-практических конференциях, встречах с иностранными делегациями, конкурсах проектов. Кроме организационных форм нами применялись обучающие средства формирования профессиональной мобильности студентов университета. К обучающим средствам мы относим: визуальные формы (различного рода презентации, подготовленные как преподавателем, так и студентами; видеофильмы, фотоматериалы, рекламные буклеты); интерактивные формы (использование интерактивных досок, конференции в режиме on-line); интернет-ресурсы.

В рамках нашего исследования и выдвинутых организационно-педагогических условий процесса формирования профессиональной мобильности студента университета разработано учебно-методическое пособие по английскому языку.

Данное учебно-методическое пособие подготовлено с учетом современных требований к преподаванию предмета «Иностранный язык» и с учетом языковой образовательной политики. Цели и содержание обучения ориентированы на поликультурность, соизучение языка и культуры, обучение специальности на языке. Содержание пособия способствует комплексной реализации всех целей обучения иностранному языку: образовательной, развивающей, воспитательной.

Образовательная цель предполагает овладение лексикой, системой знаний о культуре, обычаях, традициях стран изучаемого языка, знаний по инженерной специальности на иностранном языке.

Развивающая цель предполагает развитие интеллектуальной, речемыслительной, эмоциональной, волевой, деятельностной и мотивационной сфер личности студентов, овладение способами формулирования мысли на иностранном языке и их осознанную дифференциацию для разных условий общения, развитие воображения, обогащение эмоционального опыта обучающихся

через комплекс разнообразных действий при изучении иностранного языка, а именно при выполнении заданий и упражнений, направленных на развитие видов речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование.

Воспитательная цель заключается в воспитании культуры мышления, поведения, формировании системы ценностных ориентаций, усвоение национальных и общечеловеческих ценностей, развитие толерантности и кросскультурной грамотности, развитие умений самоконтроля и самооценки.

Содержание данного пособия способствует повышению уровня гуманитарного и инженерного образования посредством приобщения студентов к культуре других народов, формирования готовности к взаимопониманию, воспитания в духе толерантности, а также работы с учебными материалами профессионально-ориентированного характера, поскольку подготовка специалистов выделяет два приоритета: язык в неразрывной связи с культурой и профессиональные знания.

Пособие состоит из 4 тематических разделов: первый раздел представляет основные теоретические положения по формированию профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании; во втором разделе – «Across the countries» – предлагаются тематические тексты по страноведению, предназначенные для аудиторных и внеаудиторных занятий по иностранному языку на первом курсе обучения; третий раздел – «Engineering» – учебные материалы профессионально-ориентированного характера, задания на развитие речи в рамках будущей специальности и смежных областей, которые позволяют организовать аудиторные и внеаудиторные занятия по иностранному языку на первом и втором курсе обучения. Необходимой составляющей разделов пособия являются тексты для чтения – «Supplementary texts» в двух частях. Первая часть соответствует тематике основных шести подразделов,

вторая часть включает дополнительный текстовый материал по различным аспектам технических специальностей, рекомендуемый для самостоятельных занятий, последующего обсуждения в аудитории и контроля правильности выполнения заданий со стороны преподавателя. Приложения завершают пособие, представляя студентам справочный материал.

Особое внимание уделено подбору текстового материала для аудиторных занятий и самостоятельного чтения. Благодаря чему становится возможным развитие таких умений как:

- умение работать самостоятельно над текстами по специальности;
- умение работать со справочной литературой, словарями;
- умение формулировать проблемы;
- находить способы решения этих проблем;
- трансформировать полученные знания.

Мы полагаем, что для повышения эффективности использования иноязычных материалов целесообразно использовать в ходе проведения практических занятий приемы технологии развития критического мышления: прием «Мозговая атака» или «Мозговой штурм»; прием «Представление информации в кластерах»; прием «ИН-СЕРТ», метод «Плюс, минус, интересно»; обучение «сообща» или обучение в сотрудничестве, метод дидактической игры и другие [2].

Опытная работа по формированию профессиональной мобильности студентов университета в поликультурном образовании на основе предложенного учебно-методического обеспечения проводилась на базе Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета. С целью проведения непосредственно опытного обучения в филиале были подобраны экспериментальная и контрольная группы, обозначенные как: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа. Экспери-

ментальная группа студентов представлена в количестве 11 человек, контрольная – 9 человек. В экспериментальную группу включены студенты, владеющие языком в разном объеме, обучались на основе предложенного учебно-методического обеспечения. Вторая группа обучалась по традиционной технологии. Элементами нововведения в экспериментальном обучении являлись: разработанное учебное пособие, методы технологии развития критического мышления.

Для изучения целесообразности и эффективности использования учебно-методического пособия в процессе формирования профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании мы применяли диагностические срезы в экспериментальной группе 2 курса специальности «Электроснабжение промышленных предприятий» (11 человек) и в контрольной группе специальности «Автомобили и автомобильное хозяйство» (9 человек), которые предлагались в начале года (предэкспериментальный срез), в течение осеннего семестра (промежуточный срез) и в течение весеннего семестра (итоговый срез).

При проведении срезов студентам предъявлялись следующие задания:

- выполнение теста по лингвострановедению (на основе письменных заданий);
- чтение текста по профессиональной тематике или смежной области, перевод без словаря и выполнение упражнения на выявление соответствующих и несоответствующих утверждений по содержанию текста;
- монологическое высказывание на основе прочитанного и представленного для аудирования текста по профессиональной тематике.

Задания предъявлялись непосредственно перед выполнением.

После проведения предэкспериментального среза были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты предэкспериментального среза*

Группы	Задания			
	тест по лингво- страноведению	чтение текста, выполнение заданий	монологическое высказывание по содержанию текста	средний показатель
ЭГ	3,7	3,4	3,4	3,5
КГ	3,3	3,0	2,8	3,0

*Показатели выражены в баллах по 5-балльной системе оценки.

В экспериментальной и контрольной группах высоких показателей выявлено не было, в частности, у некоторых студентов трудности возникали при работе с текстом, и большая часть студентов показывала недостаточный уровень сформированности умений представлять резюме по содержанию прочитанного и представленного для аудирования текста. Трое испытуемых в экспериментальной группе имеют достаточно низкие показатели, что объясняется низким уровнем знаний ввиду того, что студенты ранее изучали немецкий язык.

Результаты предэкспериментального среза показали уровень знаний и умений студентов в начале опытного процесса обучения. Поскольку целью данного исследования является проверка условий эффективности формирования профессиональной мобильности в поликультурном образовании, основная опытная деятельность осуществлялась в данных группах на 2 курсе, когда начинается основная подготовка студентов по специальным дисциплинам

и ориентация на профессиональную сферу в области иностранного языка.

В течение осеннего семестра проводился промежуточный срез по изучению уровня сформированности содержательных характеристик профессиональной мобильности. Результаты промежуточного среза представлены в табл. 2.

Улучшились средние показатели в обеих группах при выполнении теста по лингвострановедению, в контрольной группе улучшение составило 0,4 балла (8%), в контрольной на 0,3 балла (6%); также улучшились показатели при работе с текстом – в экспериментальной группе на 0,4 балла (8%), в контрольной группе на 0,3 балла (6%).

Наименьшие изменения произошли в умениях резюмировать содержание прочитанного и представленного для аудирования текста и составили в ЭГ – 0,2 балла (4%), в КГ – 0,1 балла (2%).

В течение весеннего семестра проводился итоговый срез (табл. 3).

Таблица 2

Результаты промежуточного среза

Группы	Задания			
	тест по лингво- страноведению	чтение текста, выполнение заданий	монологическое высказывание по содержанию текста	средний показатель
ЭГ	4,1	3,8	3,6	3,83
КГ	3,6	3,3	3,0	3,3

Таблица 3

Результаты итогового среза

Группы	Задания			
	тест по лингво- страноведению	чтение текста, выполнение заданий	монологическое высказывание по содержанию текста	средний показатель
ЭГ	4,7	4,5	4,2	4,4
КГ	4,0	3,7	3,4	3,7

Улучшились средние показатели в обеих группах при выполнении теста по лингвострановедению, в контрольной группе улучшение составило 0,6 балла (12%), в контрольной на 0,4 балла (8%); улучшились показатели при работе с текстом – в экспериментальной группе на 0,7 балла (14%), в контрольной группе на 0,4 балла (8%); также произошли изменения в умениях резюмировать содержание прочитанного и прослушанного текста, что составило в ЭГ – 0,6 балла (12%), в КГ – 0,4 балла (8%).

Благодаря использованию иноязычного текстового материала в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий студенты учатся оперативно обнаруживать значимые информационные источники, осмысливать, анализировать, выделять главное и так далее. Кроме того, происходит развитие психофизиологических характеристик – активизируется внимание, память, мышление, речь, воображение.

Комплексное использование различных организационных форм, обучающих средств и учебно-методического пособия по английскому языку способствуют объединению технического и гуманитарного образования в процессе подготовки квалифицированного и мобильного специалиста.

Учебно-методическое пособие, соответствующее общедидактическим и методическим принципам, является дидактической единицей и средством формирования профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании.

Литература

1. Богомолова, А.Ю. Иностранный язык как средство профессионально-личностного обучения / А.Ю. Богомолова, Ю.В. Соколов // Вестник ОГУ. – 2000. – № 3. – С. 33-36.
2. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс Дельта, 2003. – 284 с.
3. Исаева, О.Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку / О.Н. Исаева // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1(51). – С. 127-135.
4. Образцов, П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61 с.
5. Рыбкина, А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку / А.А. Рыбкина. – Саратов: Саратовский юридический институт МВД России, 2005. – 152 с.

УДК 79(075.3)

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕПЯТСТВИЙ И ТРУДНОСТЕЙ

Г.А. Камалиева

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования состояния подготовленности спортсменов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей, как составная часть системы профессиональной подготовки. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила определить технологические условия осуществления целенаправленной подготовки волейболистов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей. В результате разработана модульная технология, которая характеризуется аспектами управления процессом усвоения специальных знаний и формирования специальных умений на основе последовательной реализации уровней освоения содержания моделей экстремальных ситуаций.

Ключевые слова: психологическая подготовка спортсменов, соревновательные препятствия и трудности, волейбол, уровни освоения учебной информации, формирование состояния подготовленности и к преодолению экстремальных соревновательных ситуаций.

Abstract

The problem of ready-state formation of athletes to overcoming competitive difficulties as a part of the training system is discussed in the article. The carried out experimental work allowed determining technological conditions of realizing the training of volleyball players to overcoming competitive difficulties. As a result, a modular technology has been developed, which is characterized by aspects of managing of particular knowledge and the formation of special abilities based on consequential realization of the level of model's content digestion during extreme condition.

Index terms: psychological preparation of athletes, competitive barriers and difficulties, volleyball, levels of development of educational information, the formation of the state of readiness to overcome the extreme competitive situations.

По данным статистики, на соревнованиях по спорту высших достижений и в профессиональном спорте почти половина неудачных выступлений спортсменов связаны с ухудшением их психического состояния, возникновением отрицательного состояния неспособности продолжать борьбу, которые проявляются, например, в апатичном отношении к деятельности, к своим достижениям. Многими современными учеными и практиками отмечается отрицательная роль внезапно наступающих изменений внешних условий соревнований [3, 6, 7 и др.].

Цель исследования: разработка теоретико-методического и технологического

обеспечения подготовки спортсменов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей, соответствующей решению задач успешной соревновательной деятельности в экстремальных условиях.

У разных авторов соревновательные препятствия и трудности характеризуются с различных точек зрения. При этом они представлены как:

1) экстремальные условия деятельности, характеризующиеся объективным и субъективным содержанием, а также связанные с системой отношений личности [4];

2) условия соревнований, способные дезорганизовать деятельность спортсме-

нов и значительно снизить спортивный результат [2];

3) неожиданности, требующие от спортсменов проявления предельных возможностей организма и высокой степени волевых усилий [5];

4) условия соревновательной деятельности, успешно преодолеваемые спортсменами, которые обладают опытом или подготовленностью к действиям в экстремальных ситуациях [9].

Тем не менее, проведенный анализ литературных источников и опытно-экспериментальное исследование позволили выявить отрицательную роль неожиданно возникающих препятствий и трудностей во время соревновательной борьбы и определить дидактические особенности подготовки волейболистов к их успешному преодолению. На основании этого были сформулированы методические и технологические основы организации эффективного образовательного процесса в аспекте подготовки спортсменов к успешному преодолению экстремальных условий соревновательной деятельности.

Так, осуществление учебно-тренировочного процесса предполагает движение обучаемых спортсменов по образовательным уровням (рис. 1).

Первый уровень представляет собой начальный этап обучения. В нем осуществляется процесс формирования мотивированного отношения спортсмена к особенностям соревновательных препятствий и трудностей, информация о которых передается спортсмену от тренера (или психолога) в беседе. Лучше, если организована групповая беседа в форме дискуссии. Интеллектуальная обработка получаемых сведений, когда с помощью мыслительных процессов анализа и синтеза, обобщения и конкретизации новая для волейболиста информация трансформируется из объективно данного в субъективно приобретаемое знание. Ценность учебного материала в области успешности соревновательной деятельности определяет первичную мотивацию к его

принятию, оценке в отношенческой сфере личности. Понимание персональной значимости получаемой информации становится одним из решающих фактов формирования устойчивого учебного интереса.

Второй уровень направлен на теоретическое освоение учебного материала. Устное решение прогнозируемой, экстремальной соревновательной ситуации, поиск оптимальных действий, направленных на успешное преодоление обозначенных препятствий определяют достаточно высокий уровень интеллектуальной активности спортсмена, яркую эмоциональность его поведения. Сложность, но доступность учебных заданий проблемного характера создают условия не только для адекватности процесса формирования специальных знаний, но и для повышения эффективности развития интеллектуальных способностей спортсмена, качеств его ума. Ситуация обсуждения и оценки принятого спортсменом решения, анализ прогнозируемого развития событий, качества воображаемой соревновательной деятельности, психоэмоциональных реакций, представление действий в условиях соревнования и преодоления препятствий и трудностей характеризуют процесс формирования теоретического соревновательного опыта — образуются временные связи.

На *третьем уровне* осуществляется практическое освоение учебного материала. На основе уже известной информации о конкретных соревновательных препятствиях и трудностях (теоретическое освоение) спортсмен практически использует свой собственный теоретический опыт. Это создает условие формирования умений рационально пользоваться своими знаниями во время выполнения практических действий. Реальное выполнение действий, направленных на преодоление соревновательных препятствий и трудностей, вначале в учебных условиях, затем во время контрольных соревнований способствуют активизации процесса формирования специальных умений и навыков.



Рис. 1. Уровни освоения учебной информации

Схема технологии подготовки спортсменов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей представлена на рис. 2.

В технологии рассматривается область интеграции компонентов обучающего и развивающего направления учебно-тренировочной деятельности спортсменов в качестве системообразующего фактора.

Содержательный компонент характеризуется определенным полем информации о соревновательных препятствиях и трудностях, а так же о существующих способах их преодоления.

Функциональный (собственно технологический, процессуальный) компонент основывается на реализации трехуровневой модели освоения учебной информации, методической организации учебно-тре-

нировочной деятельности, создания логико-математических и вещественно-математических моделей соревновательных препятствий и трудностей, их освоения при условии формирования умения их преодолевать на практике.

Результативный компонент – это определенная степень достижения целевой установки как реальная область совпадения между конкретными показателями уровня усвоения изучаемого материала, сформированности умений и ожидаемыми показателями моделируемого уровня усвоения в целевой установке [8].

Основным методом диагностики, использованным в опытно-экспериментальной части работы, является метод моделирования препятствий и трудностей соревновательного характера (ММПТ). Для



Рис. 2. Модульная технология формирования состояния готовности спортсменов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей на основе моделирования соревновательных условий

обеспечения годового цикла подготовки было использовано 48 задач (соревновательных ситуаций, связанных с возникновением препятствия и трудности). Здесь появляется возможность определить быстроту мыслительных процессов каждого спортсмена и время его реакции в качестве выполнения ответного действия [4].

При обработке фактического материала в работе были использованы общепринятые методы статистической обработки экспериментальных данных. Производился расчет среднеарифметического значения ($\bar{X}$), квадратического отклонения (G), ошибки среднего арифметического значения ($S\bar{X}$) и уровня достоверности различий (t -критерий Стьюдента). При этом в качестве критического уровня значимости статистического анализа использовалась вероятность $P \leq 0,05$, что в современной науке считается достаточным показателем для педагогических исследований. Все расчеты были проведены с помощью ПК.

Самый простой способ анализа соревновательной деятельности – количественный. Его в той или иной модификации использует практически каждый тренер. Результатом служит информация о том, сколько тот или иной игрок выполнил тех или иных технических элементов и какой процент из них был успешен. В волейболе основными показателями результативности действий каждого игрока являются такие элементы игры как подача, прием, блок и защита [1 и др.].

Эффективность действий оценивается по формуле:

$$R = \frac{S_{\text{усп.}} \times 100}{S_{\text{общ.}}}$$

где R – эффективность, $S_{\text{усп.}}$ – количество успешных выполнений элемента, $S_{\text{общ.}}$ – общее количество выполненных элементов.

В опытно-экспериментальной части работы использовался метод диагностики психического состояния спортсменов, которые принимали участие в исследовании

как испытуемые контрольной и экспериментальной групп. При этом состояние спортсменов измерялось как во время теоретических занятий, так и практических занятий с помощью методики, предложенной Ю.А. Цагарелли в 1990 году. Эта методика предусматривает использование в работе специального прибора «Активациометр АЦ».

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ДЮСШ № 1 г. Альметьевска, секция волейбола в 2002–2007 годах. Были получены экспериментальные данные для 91 испытуемого волейболиста, которые, в целях повышения объективности и достоверности результатов исследования, были разделены на четыре потока.

Исследование и обработка результатов продолжается, однако представляется возможным изложить *предварительные результаты*.

По данным экспериментального исследования (табл. 1) было определено, что введение в учебно-тренировочный процесс модульной технологии по подготовке волейболистов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей является фактором *повышения эффективности формирования устойчивости спортсменов к неожиданно возникающим в ходе соревнований препятствиям и трудностям*.

Исследование и обработка результатов продолжается, однако представляется возможным сделать предварительные **выводы**:

1. Соревновательные препятствия и трудности в современном спорте определяются как неоспоримые факторы снижения не только продуктивности деятельности спортсменов, но и как детерминанты снижения их работоспособности, дезорганизации основных действий и негативных психоэмоциональных реакций, что, в конечном счете, приводит к переутомлению и расстройству психического здоровья. Целенаправленное формирование состояния подготовленности спортсменов к преодолению таких препятствий и трудностей

Таблица 1

**Уровень эффективности подготовки волейболистов экспериментальных групп
по параметрам исследования**

№ п/п	Параметры исследования		Данные эксперимента				Уровень улучшения показателей (%)		Уровень эффективности экспериментальных групп (%)
			Исходные		Итоговые				
			1	2	1	2	1	2	
1	Быстрота мыслительных операций (сек.)		2,49	2,50	2,09	1,56	15,79	37,45	21,66
2	Психо-эмоциональное состояние (у.ед.)	А	99,1	99,6	95,6	92,5	3,52	7,07	3,55
		Б	120,1	120,9	111,2	103,5	7,56	14,38	6,82
3	Результативность соревновательной деятельности (баллы)		40,2	40,2	42,2	44,9	4,95	11,81	6,86

Условные обозначения: **1** – данные контрольных групп; **2** – данные экспериментальных групп;
А – психоэмоциональное состояние без возникновения соревновательных препятствий и трудностей;
Б – психоэмоциональное состояние при возникновении соревновательных препятствий и трудностей.

обеспечивает повышение эффективности адаптационных процессов к возникновению экстремальных ситуаций и снижает степень отрицательной роли стрессоров во время выполнения соревновательной деятельности.

2. На основе теоретических положений, тенденций развития современного спорта, методологических, психолого-педагогических принципов организации учебного процесса в образовании и учебно-тренировочного процесса в спорте разработана модель подготовки волейболистов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей, которая включает в себя процесс формирования специальных знаний с помощью познания экстремальных ситуаций соревновательного характера в контексте теоретических учебных задач; процесс формирования специальных умений с помощью осуществления реальных действий в моделируемых экстремальных условиях.

3. В результате проведенного исследования определены методические и технологические условия реализации разработанной модели в условиях учебно-тренировочного процесса по подготовке волейболистов. К основным методическим

условиям относятся: 1) организация теоретических и практических занятий; 2) включение в учебно-тренировочный процесс контрольных мероприятий – контрольные соревнования; 3) моделирование соревновательных препятствий и трудностей в качестве содержания учебной информации как интеллектуальные задачи для теоретических занятий; 4) создание вещественно-математических моделей экстремальных ситуаций на основе содержания интеллектуальных задач для практических занятий и контрольных мероприятий.

4. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила определить технологические условия осуществления целенаправленной подготовки волейболистов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей. В результате разработана модульная технология, которая характеризуется аспектами управления процессом усвоения специальных знаний и формирования специальных умений на основе последовательной реализации уровней освоения содержания моделей экстремальных ситуаций.

5. Организованный формирующий эксперимент показал, что предлагаемый спо-

соб организации и осуществления подготовки волейболистов характеризуется повышением эффективности образовательных воздействий в отношении развития быстроты мыслительных операций в среднем на **21,66%**, по параметрам психоэмоционального состояния без возникновения экстремальных ситуаций в среднем на **3,55%**, в направлении формирования эмоциональной устойчивости к соревновательным препятствиям и трудностям в среднем на **6,82%**, а также в среднем на **6,86%** по данным роста результативности соревновательной деятельности в экстремальных условиях.

Литература

1. Волейбол: учебник для высших учеб. заведений физ. культуры / под ред. А.В. Беляева, М.В. Савина. — М.: Спорт-Академ-Пресс, 2002. — 368 с.
2. Вяткин Б.А. Влияние психологического напряжения на деятельность в спорте и управление им в зависимости от особенностей личности: автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1981. — 31 с.
3. Гиссен Л.Д. Время стрессов. Обоснование и практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах. — М.: ФиС, 1990. — 192 с.
4. Гогунев Е.Н. Интеллектуальные задачи в спортивной практике. — Самара, СамГПУ, 2000. — 92 с.
5. Горбунов Г.Д. Психопедагогика физического воспитания и спорта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1994. — 58 с.
6. Загайнов Р.М. Психолого-педагогические основы преодоления кризисных ситуаций (на материале спортивной деятельности): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 1992. — 40 с.
7. Казаченко Н.П. Помехоустойчивость человека в экстремальных условиях деятельности (на материале исследований в спорте): автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1977. — 15 с.
8. Стефановская Т.А. Педагогика: науки и искусство. Курс лекций: учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. — М.: Совершенство, 1998. — 368 с.
9. Черникова О.А. Эмоции и их значение в спортивной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1970. — 34 с.

УДК 37.018.523

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Иксанова**Аннотация**

В статье рассматривается решение проблемы активизации познавательной деятельности сельских школьников в условиях экологизации образовательно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: экологическое образование, экологизация образовательно-воспитательного процесса, познавательная деятельность.

Abstract

In article the decision of a problem of activization познавательной activity of rural schoolboys in conditions экологизации obrazovatelno-educational process is considered.

Index terms: ecological formation, экологизация obrazovatelno-educational process, informative activity.

Национальная стратегия развития экологического образования в Российской Федерации направлена на создание единой системы непрерывного экологического образования каждого гражданина России в течение всей жизни. Она предусматривает создание условий для воспитания человека, осознающего значение проблем окружающей среды, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для экологически грамотного решения задач устойчивого развития страны. В законе РФ «Об охране окружающей природной среды» определена необходимость всеобщности, комплексности и непрерывности экологического образования и воспитания, оговорена обязательность преподавания экологических знаний в учебных заведениях, а также экологического просвещения через СМИ. При этом основная роль в экологическом образовании и воспитании гражданина отводится средней школе. Экологизация – одна из характерных черт современной системы образования, целью которой является формирование у учащихся этического отношения к природе и воспитание на этой основе чувства гражданской ответственности за состояние природной среды.

Экологическое образование как элемент общего образования связано с ов-

ладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества. Его цель – формирование системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание постоянной заботы о ней во всех видах деятельности. Содержание экологического образования реализуется через межпредметные связи и основывается на системе научных идей, закладываемых в соответствующие учебные предметы.

Поэтому принят так называемый интегрированный вариант экологического образования: в учебном плане нет специального предмета «Экология», а экологический материал рассредоточен по ряду учебных дисциплин. Это позволяет обеспечить высокий уровень экологических знаний, так как совершенно очевидно, что проблемы энергетики или электромагнитного загрязнения среды школьник более глубоко усвоит в рамках предмета «Физика» [1], проблему загрязнения окружающей среды – в рамках предмета «Химия», закономерности динамики популяций – на уроках предмета «Биология» [4], а строение биосферы – на уроках предмета «География». Экологические знания при таком варианте экологического образования органично встраиваются в систему знаний, приобре-

таемых школьником при изучении различных предметов.

Действительно, для обеспечения полноценного экологического образования необходима экологизация всего образовательно-воспитательного процесса сельской школы. Экологическое образование учащихся сельской школы – сложный познавательный процесс [5; 6]. Поэтому актуальность проблемы активизации познавательной деятельности сельских школьников в условиях экологического образования не вызывает сомнений.

Познавательный процесс в конечном счете должен обеспечить осознание природосообразного поведения учащихся в окружающей среде, умение предвидеть и оценить последствия своей деятельности, принятие природы как общечеловеческого достояния, выработать экологический стиль мышления, юридические, политические, нравственные и эстетические взгляды на мироздание и место в нем. В связи с этим, в содержание общего образования необходимо включать систему знаний о взаимодействии природы и общества, систему норм и правил взаимоотношений с природой, умений и навыков по их изучению и охране, ценностных экологических ориентаций [2].

Одним из системообразующих педагогических условий активизации познавательной деятельности учащихся сельской школы в условиях экологического образования может быть создание концептуальной модели. Следует отметить, что модель – это не только получение информации о формах и способах практической деятельности, но и средство получения новых знаний о процессе.

В исследовании разработана модель (рис. 1) формирования навыков познавательной деятельности сельских школьников в процессе экологического образования, состоящая из целевого, теоретико-методологического, содержательного и организационно-деятельностного блоков.

Реализация данной модели обусловлена, прежде всего, социальным заказом: подготовкой социально-активной и ответственной личности со сформированными навыками познавательной деятельности школьников.

Рассмотрение перечисленных принципов как научно обоснованных требований в теоретико-методическом блоке обеспечивает успешное достижение поставленных целей, а также определяет педагогические условия. Познавательная деятельность учащихся сельской школы это необходимый этап подготовки молодых поколений к жизни. Особой формой познания является учебная деятельность. Следовательно, учебная деятельность неразрывно связана с познавательными процессами. Поэтому в основу содержательного блока мы внесли основные познавательные процессы (внимание, память, мышление), формируемые в процессе экологического образования школьников.

Модель формирования навыков познавательной деятельности сельских школьников в процессе экологического образования может включать определенные требования, рассматриваемые в виде этапов действий для преподавателей.

Опытно-экспериментальная работа показала, что активизация познавательной деятельности сельских школьников наиболее эффективна в условиях дополнительного экологического образования, т.е. во внеучебное время. В структуру дополнительного экологического образования включены факультативные занятия в рамках научного общества учащихся; реализация экологических проектов и т.д.

Программу факультативных занятий целесообразно разделить по блокам с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Программа может быть использована как сквозная образовательная система, так и блочная. Ведущей тенденцией программного изложения должна быть интеграция.



Рис. 1. Модель формирования навыков познавательной деятельности школьников в процессе экологического образования

Она предполагает взаимопроникновение различных видов деятельности (наблюдение, беседа, игра и др.). В содержание программы необходимо включить материал о гармонии мира, роли человека в природе, обозначить проблемы экологии. При реализации программы необходимо исполь-

зовать различные методические приёмы обучения, но обязательно следует ввести занятия с использованием видеofilмов, аудиокассет, экскурсии, творческие разработки. Целесообразно включать в программу психологический блок, состоящий из исследовательской части, просветитель-

ской, практической. Реализация программы должна обеспечить:

- расширение экологических знаний учащихся;
- привитие навыков экологической культуры;
- развитие потребностей гармоничного общения с природой;
- установку стабильного интереса к экологической обстановке сельской местности,
- выработку потребности поддержания собственного экологического здоровья личности.

Реализация экологических проектов

Проект должен быть основан на исследовательской, творческой, общественно значимой деятельности учащихся, направленной на содействие выявления и решения экологических проблем в условиях сельского населённого пункта. Он может включать комплекс мероприятий, затрагивающих проблемы охраны окружающей среды и ставящих развитие социальной активности учащихся. Принципами проекта могут являться:

- ориентация на выявлении экологических проблем сельской местности;
- оценка состояния окружающей среды;
- личное участие в решении местных проблем;
- установка на исследовательскую и практическую деятельность.

Целью экологического проекта является создание условий для развития чувства сопричастности к решению экологических проблем, которые включают учащихся в различные виды деятельности по изучению и улучшению местной экологической обстановки. Реализация проекта предполагает:

- расширение информационного пространства с целью повышения осведомленности учащихся о сельских экологических проблемах и путях их решения;
- организацию практической природоохранной, исследовательской, творческой деятельности;

- придать работе общественный резонанс; интерес к изучению;

- предоставление учащимся возможности и содействия решению местных экологических проблем.

Работа по проекту может быть построена в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

Главная задача подготовительного этапа – активизация деятельности учащихся, их интереса к изучению природного окружения. В качестве основных мероприятий этого этапа можно использовать: утверждение организационного комитета проекта; выявление участников проекта; знакомство с материалами проекта; самостоятельная исследовательская деятельность учащихся.

На основном этапе участники проекта самостоятельно выполняют определительные виды работ творческой и практической деятельности. Участникам проекта может быть предложено:

- выпустить информационный листок о проблемах или экологической ситуации своего населенного пункта;
- подготовить информационный материал по экологии своего места проживания для публикации в местной газете;
- провести беседу в детском коллективе на экологическую тему;
- составить экологическую карту исследуемого села с обозначением неблагоприятных мест;
- подготовить собственный экологический проект.

Заключительный этап предполагает подведение итогов и награждение победителей.

Для реализации экологических исследований и проектов мы используем работы Б.М. Миркина, Л.Г. Наумовой, Б.Х. Юнубаевой «Экологические исследования в сельской школе: изучение биологического разнообразия», О.С. Аранской, И.В. Бурой «Проектная деятельность школьников в процессе обучения химии».

Организация и проведение кружковой работы по экологии на базе школы: «Хи-

мия и экология» для учащихся старших классов. С учащимися мы проводим занятия по разделам:

- Химические элементы в биосфере;
- Понятие о веществах – загрязнителях окружающей среды;
- Экологические проблемы химии атмосферы;
- Эколого-химические проблемы литосферы;
- Биологически активные вещества;
- Химия и повседневная жизнь человека. Решение творческих задач;
- Радиоактивность как загрязняющий фактор;
- Экологические проблемы химии гидросферы и др.

Инновационной формой экологического образования является организация дополнительного образования учащихся в каникулярное время на базе детских оздоровительных лагерей.

Отличительная черта таких программ заключается в том, что воспитание экологической культуры проходит через игры, способствуют установлению благоприятного психологического климата и усвоению научного материала.

Например, можно организовать игру «Найди клад!». Учащимся выдается карта с намеченными пунктами, по которым они должны пройти. На каждом объекте учащиеся находят задания в конвертах:

- Какое значение имеют лекарственные растения? Назови лекарственные растения данной местности;
- Какие сорные растения растут на данной грядке, каково их значение? «Освободи» грядку с культурными растениями от сорняков;
- Сочини четверостишие, используя слова: цветок, росток, денек, пенек;
- Какое значение для растений имеет вода? Правильно поляй рассаду капусты, томатов и др.;
- Что такое «экология»?

Очисти территорию (водоем, берег реки и т.д.) от мусора и т.д.;

Достигнув конечной цели, в результате выполнения всех заданий, учащиеся находят «клад» с приготовленными призами, подарками, сладостями.

В процессе проведения игры сельские школьники не только повышают уровень знаний по предмету, расширяют свой кругозор, но и включаются в творческую деятельность, результатом которой бывают их собственные стихи, рисунки, панно, поделки; учатся технологии возделывания сельскохозяйственных культур. Все это является необходимым условием для сохранения и укрепления их здоровья.

В каникулярное время особое внимание уделяем учащимся «группы риска». Благодаря Центру занятости в нашей школе учащиеся «группы риска» работают в производственной бригаде. Организация производственной бригады не только трудоустраивает школьников, но и дает возможность зарабатывать деньги, что является немаловажным фактором в организации летнего досуга трудновоспитуемых детей.

Организация выставок творческих работ учащихся

Чаще всего данный вид деятельности применяется во внеурочное время, является необязательной для учащихся и строится на основе их интереса и самостоятельности. Учащимся заранее даются задания: сочинить стих, сказку, миниатюру; составить кроссворды, ребусы; нарисовать рисунки, плакаты на экологическую тему и т.д. Например, ученица 8 класса Султанбекова Г. представила на конкурс собственное стихотворение: «Берегите деревья».

*На просторах родной Башкирии,
Необъятного края, прекрасного,
Растут деревья сердцу милые,
Красотой наполняя природу Весны.*

*Они растут и тянутся в высь,
Наполняя все красотой,
И часто кричат они нам:
«Не губи, подожди, постой!..»*

*Не всегда слышим их мы,
Не всегда внимаем мольбе,
Но деревья тоже живые,
Человек, они же подобны тебе.*

*Не спугни дыхание природы,
Шелест листьев и трель соловья!
Деревья, они тоже живые,
Как родные твои сыновья!*

Таким образом, активизация познавательной деятельности посредством дополнительного экологического образования в условиях села позволяет школьнику не только осознать, но и прочувствовать экологическую опасность для своей местности, убедиться в необходимости личного участия в деле охраны природы.

Литература

1. Зиятдинов Ш.Г. От экологического образования к образованию для устойчивого развития. – Уфа: Гилем, 2006.
2. Каташев В.Г. Профессиональное самосознание учащихся: дидактический аспект. – Казань: КГУ, 1994.
3. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М.: Сентябрь, 2003.
4. Миркин Б.М. Методология и содержание экологического образования в школах Башкортостана: коллективная монография. – Уфа: БИРО, 2004.
5. Познавательные процессы и способности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.Д. Шадриков, Н.П. Анисимова, Е.Н. Корнеева и др.; под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.



УДК 79(075.3)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ УБЕЖДЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

М.П. Майорова

Аннотация

В статье представлены экспериментальные данные и их анализ по формированию профессионально значимых убеждений у студентов факультетов физической культуры. Даны результаты исследования и формируются практические рекомендации для внедрения предполагаемой модели подготовки специалистов в практику преподавания учебных курсов предметной подготовки в учреждениях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: формирование профессионально значимых убеждений, модульная технология, физкультурно-спортивное образование, профессионально-психологическая компетентность.

Abstract

Experimental data and their analysis on the formation of professionally significant convictions of physical culture department's students are introduced in the article. The results of research are presented and practical recommendations are presented and practical recommendations are being created for implementing the proposed model of specialists training into the teaching practice of apprenticeship courses of high schools.

Index terms: of vocationally relevant convictions, modular technology, physical education and sports education and vocational and psychological competence.

Система физкультурно-спортивного образования сегодня находится в фазе активного совершенствования подготовки своих кадров. Как указывают Л.И. Лубышева и В.А. Магин (2003), модернизация физкультурного образования обусловлена необходимостью преодоления проблемной ситуации, в которой ярко проявляются два противоречия:

1) между качеством подготовки специалистов и требованиями социальной практики по реализации уже созданных ценностей физической культуры и спорта и необходимостью создания новых образов физкультурно-спортивной деятельности;

2) между информационно-продуктивным (пассивным) характером обучения, который доминирует в физкультурных вузах, и подготовкой будущего спортивного педагога, способного к творческому осмыслению профессиональной деятельности, имеющего навыки освоения и развития инновационных процессов как в физическом воспитании, так и в спорте [5].

В целом модернизация физкультурно-спортивного образования определяется как форма преодоления разрыва между содержанием обучения и уровнем развития спортивной науки и социально-педагогической практики [2, 5]. При этом предусматривается, что основная идея состоит в том, чтобы, как минимум, создать условия, позволяющие студентам в учебно-воспитательном процессе вуза развивать креативное мышление, творчески осмысливать и осваивать инновационные технологии физического воспитания и спорта. Как максимум – создать жизнеспособную, развивающуюся педагогическую систему, основанную на инновационных технологиях научно-педагогического образования, которая позволит достигнуть современного качества подготовки специалиста нового типа, обладающего знаниями и навыками педагога-ученого [2, 5]. Здесь значимость формирования субъектной позиции будущего специалиста переоценить невозможно. Это важнейшая ценность педагога.

Целью проведенного исследования являлось повышение качества профессиональной подготовки студентов факультетов физической культуры путем развития их научно-гуманистического мировоззрения через целенаправленное формирование профессионально значимых убеждений как одного из основных компонентов профессиональной компетентности.

В ходе исследования решались такие задачи, как:

1) провести анализ психолого-педагогической, методической и опытно-экспериментальной литературы, касающейся поставленной проблемы;

2) определить методологические и методические основы формирования профессионально значимых убеждений, интегрирующих знания по физкультурно-спортивной деятельности;

3) сформулировать и разработать педагогическую концепцию формирования профессионально значимых убеждений специалистов физической культуры и спорта в контексте предметной подготовки и опробовать ее на практических занятиях в курсе «Психология физической культуры и спорта», используя психолого-педагогический, методический, технологический и экспериментальный инструментарий;

4) провести экспериментальную апробацию разработанной концепции и определить ее эффективность.

Методологическую основу исследования составляли: системный, аксиологический, акмеологический и личностно-деятельностный подходы как условие формирования и развития личности студента и его профессиональной компетентности в процессе специально организованной деятельнос-



Рис. 1. Модель формирования профессионально значимых убеждений студентов

ти; теория мотивации и целеполагания для формирования специальных знаний, умений, развития мировоззренческих качеств личности будущих специалистов.

Современные научные достижения психологов и педагогов рассматривают механизмы развития мировоззренческих взглядов и убеждений через мыслительную деятельность субъекта познания, в которой активно реализуются формы личностного отношения к учебному материалу [1, 3, 4, 6].

Учитывая психолого-педагогические закономерности формирования убеждений, содержание решаемых задач по формированию профессионально значимых убеждений можно представить в виде трех-уровневой модели (рис. 1).

Схема технологической разработки по формированию профессионально значимых убеждений у студентов факультетов физической культуры и спорта представлена на рис. 2.



Рис. 2. Модульная технология формирования профессионально значимых убеждений у студентов факультетов физической культуры и спорта

При этом *содержательный компонент* технологической разработки определяется информационным полем учебного материала в его тесной взаимосвязи с практической, профессиональной деятельностью специалиста [7] по физической культуре и спорту, ситуацией педагогического сотрудничества в условиях благоприятного психологического климата в учебной группе, процессом формирования внутренней позиции каждого студента к изучаемой информации.

Процессуальный (функциональный) компонент основан на реализации модели формирования профессионально значимых убеждений, комплексном использовании методов обучения и воспитания как средств естественного и целенаправленного процесса формирования профессионально значимых убеждений студентов.

Результативный компонент характеризуется как определенная область решения целевой установки технологии [7]. Предусматривается, что уровень освоения учебного материала и сформированности убеждений соответствует четырехуровневой модели оценки результата образовательного процесса: «незначимый», «низкий», «средний», «высокий» (рис. 3).

Эффективность формирования профессионально значимых убеждений у студентов определялась на основе анализа динамических преобразований показателей уровня самоактуализации личности, способности к инновационной педагогической деятельности и уровня профессионально психологической компетентности (рис. 4).

Эксперимент проводился в Камской государственной академии физической культуры, спорта и туризма в 2001–2004 гг.

В целях обеспечения достоверности результатов экспериментальной работы исследование проводилось с тремя потоками испытуемых студентов: 1) первый поток – студенты 2001-2002 учебного года; 2) второй поток – студенты 2002-2003 учебного года; 3) третий поток – студенты 2003-2004 учебного года. В качестве курса предметной

подготовки была выбрана учебная дисциплина «Психология физической культуры и спорта». Студенты экспериментальных групп проходили обучение при условии включения в образовательный процесс разработанной модульной технологии.

В результате проведенного исследования были получены экспериментальные данные на примере 70 испытуемых студентов.

По данным эксперимента были получены следующие значения роста диагностируемых показателей:

1) уровень *личностной самоактуализации* по окончании обучения у студентов экспериментальных групп выше, чем у студентов контрольных групп в среднем на 37%;

2) повышение эффективности формирования *способностей к инновационной деятельности* для студентов экспериментальных групп относительно студентов контрольных групп составило в среднем 41%;

3) превышение данных по формированию *профессионально психологической компетентности* у студентов экспериментальных групп относительно показателей роста для студентов контрольных групп определилось 42,85%.

Результаты опытно-экспериментальной части работы представлены в табл. 1.

Проведенное исследование позволяет констатировать следующие выводы.

1. Целенаправленное формирование профессионально значимых убеждений у студентов вузов физической культуры и спорта определяется как необходимое условие повышения качества их профессионально психологической подготовки, имеющее акмеологическую направленность.

2. Процесс формирования профессионально значимых убеждений у субъекта профессиональной подготовки согласуется с активизацией функций мыслительных операций, поиском социальной и субъективной значимости изучаемого материала, развитием личностного отношения к этому материалу.



Рис. 3. Четырехуровневая модель образованности студента, прошедшего курс подготовки с помощью модульной технологии формирования профессионально значимых убеждений

3. Представленная в исследовании модульная технология определяет эффективность целенаправленного формирования профессионально значимых убеждений у студентов, обучающихся по специальности «Физической культуры и

спорт» как компетентностного компонента психологической подготовки. Поэтому она является приоритетной в качестве фактора интеграции обучающего и развивающего элементов учебной деятельности в области становления профессионально

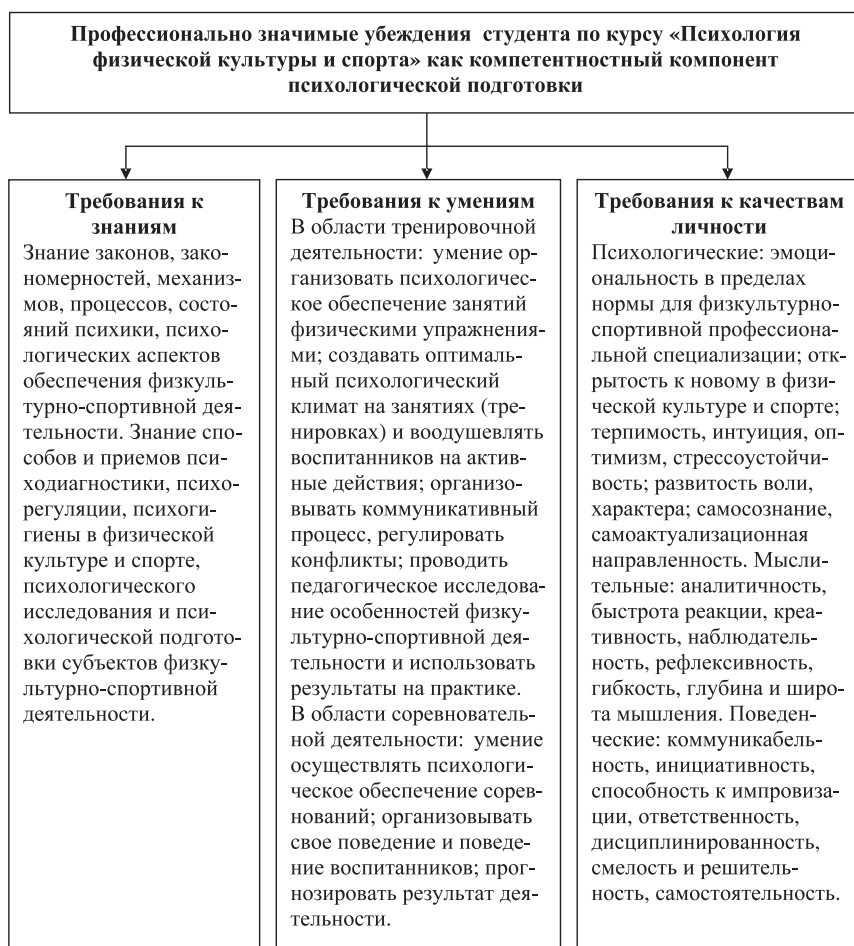


Рис. 4. Модель профессионально значимых убеждений студента по курсу «Психология физической культуры и спорта» как компетентностный компонент психологической подготовки

Таблица 1

Результаты эксперимента по формированию профессионально значимых убеждений у студентов факультетов физической культуры

№ п/п	Параметры исследования	Данные эксперимента (баллы)				Уровень прироста показателей (баллы)	
		Исходные данные		Итоговые данные		1	2
		1	2	1	2		
1	СЛ	153,8	154,13	177,97	187,13	24,17	33
2	ИД	73,66	72,66	77,6	82,18	3,94	9,52
3	ППК	27,9	27,43	98,46	128,23	70,56	100,8

Условные обозначения:

1 – по данным контрольных групп;

2 – по данным экспериментальных групп;

СЛ – самоактуализация личности;

ИД – инновационная деятельность;

ППК – профессионально психологическая компетентность.

значимого мировоззрения будущих специалистов.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 205 с.
2. *Виленский М.Я., Зайцева С.Н.* Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя: учеб. пособие. – М.: Прометей, 1993. – 117 с.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 420 с.
5. *Лубышева Л.И., Магин В.А.* Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту (авторский проект) // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 13–16.
6. *Сластенин В.А.* Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Педагогика, 1993. – 213 с.
7. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. Курс лекций: учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.



УДК

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Л.П. Жукова

Аннотация

В условиях модернизации российского образования определилась роль довузовской подготовки как педагогической системы, осуществляющей преемственность общего и вузовского образования, что способствует развитию современной системы непрерывного многоуровневого профессионального образования. Автор статьи показал теоретическую и практическую значимость научного исследования, представил модель предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки.

Ключевые слова: система довузовской подготовки, модель предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки, педагогические условия предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки.

Abstract

Under the conditions for the modernization of Russian formation was defined the role of pre-university training as the pedagogical system, which achieves succession of general and higher educational formation, which contemporary system of continuous multilevel vocational education. Contributor showed the theoretical and practical significance of scientific research, represented the model of the pre training of schoolchildren in the system of pre-university training.

Index terms: the system of pre-university training, the model of the pre training of schoolchildren in the system of pre-university training, the pedagogical conditions of the pre training of schoolchildren in the system of pre-university training.

Современное общество нуждается в компетентных специалистах различных профессий. В связи с реструктуризацией рынка труда резко изменились требования к уровню и содержанию подготовки специалистов, основа которой закладывается системой общего образования. Это должны быть образованные, нравственные, предприимчивые люди, с высокой профессиональной мобильностью, способные к активной социальной позиции в обществе, к жизненному и профессиональному самоопределению, стремящиеся к постоянному самообразованию и саморазвитию.

В условиях модернизации российского образования определилась роль довузовской подготовки как педагогической системы, осуществляющей преемственность общего и вузовского образования, что способствует развитию современной системы непрерывного многоуровневого профессионального образования.

С учетом основных положений, отраженных в нормативно-правовой базе образования, можно сделать вывод, что особую актуальность приобретают исследования, направленные на создание эффективных систем педагогического образования в целом, и довузовского образования, в частности.

Довузовская подготовка способствует решению ряда важных проблем модернизации образования – усилению индивидуального начала в образовании старшеклассников, обеспечение преемственности педагогических технологий обучения в школе и вузе, апробации нового содержания и форм организации учебного процесса с учетом потребностей рынка труда и обеспечения сознательного выбора учащимися будущей профессии.

Учитывая, что наиболее ярко самоопределение личности актуализируется в старшем подростковом возрасте (Л.И. Божович, И.С. Кон, И.В. Дубровина и др.), а

школа выступает важнейшим институтом социализации, представлялось актуальным исследовать особенности личностного и профессионального самоопределения в процессе предпрофильного обучения.

В общетеоретическом плане проблемы философии, психологии и социологии были исследованы: развивающего обучения – В.И. Беспалько, Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, И.Я. Лернером и др.; психологии обучения – С.Л. Рубинштейном, Л.М. Фридманом, В.Д. Шадриковым; личностно ориентированного обучения – М.А. Викулиной, И.С. Якиманской; коллективного способа обучения – В.К. Дьяченко; интенсификации процесса обучения – Ю.К. Бабанским; поэтапное формирование умственной деятельности – П.Л. Гальпериным.

Вопросам сотрудничества школы и вуза посвящены работы С.М. Годника, Д.Ш. Ситдиковой, В.Ф. Глушкова и др., вопросам профессионального самоопределения школьников – работы Б.А. Буряшова, М.Р. Гинсбурга, Н.С. Пряжникова и др. Однако специальных исследований, посвященных рассмотрению принципов организации, теоретических оснований и методических аспектов распределения содержания и согласования методики обучения между школой и вузом с целью организации предпрофильного обучения, не проводилось.

На основании вышеизложенного нами выделяются следующие социально-педагогические противоречия: между существующим процессом обучения в общеобразовательной системе и требованиями, предъявляемыми к поступлению в вуз, к уровню личностно-профессионального развития абитуриентов; между высокими требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов и недостаточной разработанностью предпрофильного обучения, которое решает проблемы первичного профессионального самоопределения выпускников основ-

ной школы общеобразовательных учреждений.

Выявленные противоречия, а также недостаточная разработанность проблемы обусловили актуальность и тему нашего исследования «Предпрофильное обучение школьников в системе довузовской подготовки».

Необходимость исследования предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки позволило нам сформулировать проблему исследования, которая заключалась в необходимости создания модели предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки; определения педагогических условий предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки.

Нами разработана, экспериментально проверена и успешно реализуется модель предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки.

Экспериментальная работа проводилась на базе Института довузовской подготовки Волжского государственного инженерно-педагогического университета (ВГИПУ) и общеобразовательных учреждений г. Нижнего Новгорода. В структуру Института довузовской подготовки входят взаимосвязанные педагогические системы предпрофильного, профильного, предвузовского обучения.

Мы определяем предпрофильное обучение как первоначальный этап профессионального самоопределения, осознания необходимости выбора сферы профессиональной деятельности выпускниками основной школы общеобразовательных учреждений, выбор сферы профессиональной деятельности. Это этап начального управления профессиональной карьерой, педагогического формирования основ техники обоснованного выбора, осознание выбора будущей профессии, рефлексии в процессе ее выбора. Второй этап – профильное обучение – завершение педагогического формирования обоснованного выбора профессиональной деятельности;

третий этап – предвузовское обучение – принятие решения о дальнейшем профессиональном саморазвитии.

Представляем модель предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки (рис. 1).

Целью предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки, мы полагаем, является определение личностных, профессиональных качеств, формирование осознанного первичного профессионального самоопределения,

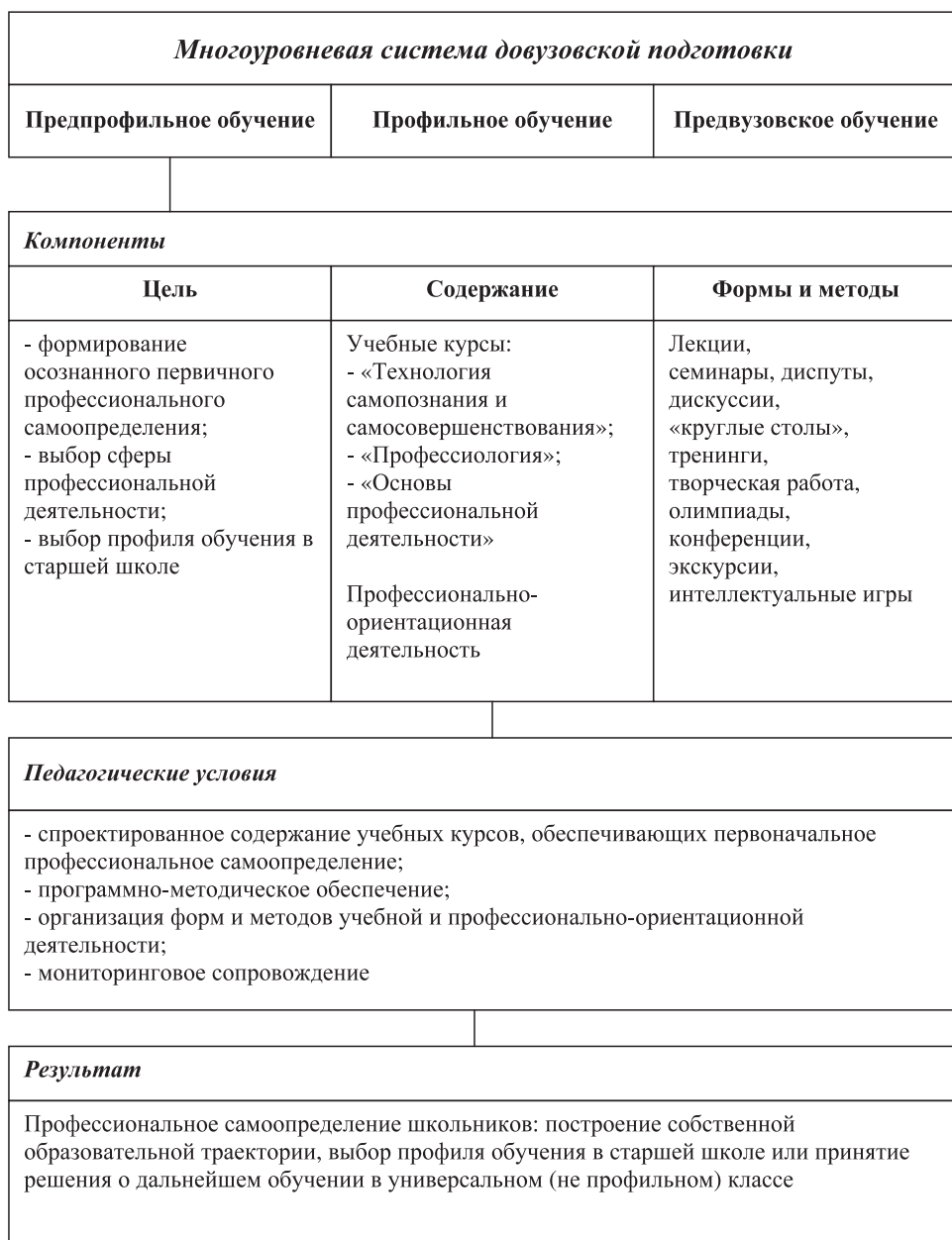


Рис. 1. Модель предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки

выбор сферы профессиональной деятельности, выбор профиля обучения в старшей школе, активизация мотивации к дальнейшему самообразованию, построение собственной образовательной траектории выпускниками основной школы общеобразовательных учреждений.

Для уточнения содержания учебных курсов по предпрофильному обучению нами были выявлены запросы учащихся на образовательную деятельность, наиболее значимые ценности девятиклассников в отношении своей будущей профессиональной деятельности, информационная и личностная готовность к профессиональному самоопределению.

Отбор содержания предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки проводился на основе наших исследований личной готовности выпускников основной школы к профессиональному самоопределению. Мы определили, что в процессе предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки необходимо решить социально-педагогическое противоречие между недостаточным развитием у девятиклассников личностных, гражданских и нравственных качеств, отсутствием у них зрелых мотивов выбора и необходимостью сделать шаг к первичному профессиональному самоопределению, каким становится выбор профиля обучения, вида и уровня продолжения образования после окончания основной школы.

Содержание предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки представлено нами комплексом учебных курсов, взаимосвязанных и дополняющих друг друга:

1. «Технология самопознания и самосовершенствования» – направлен на диагностику учащимися личностных качеств (темперамента, характера, воли, чувств); диагностику ценностных ориентаций, личностного развития; выяснение интересов, склонностей, возможностей, навыков личности; изучение профессиональных

намерений, интересов, направленностей, предпочтений; формирование умений определять жизненные цели, строить жизненные планы, управлять своей профессиональной карьерой.

2. «Профессиология» – обеспечивает правильность выбора учащимися будущей профессии, профиля обучения в старшей школе, формирование профессионального самосознания, построение образовательной траектории через создание базы знаний для ориентации учащихся в мире современных профессий, о профессиональной деятельности, профессиональной компетенции.

3. «Основы профессиональной деятельности» – способствует введению школьников в предметное пространство профессиональной деятельности, их побуждение к профессиональному самообучению, самообразованию, саморазвитию; включает комплекс направлений, предлагаемых на выбор учащимся.

Инновационный план предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки предполагает гибкое варьирование содержания комплекса учебных курсов (количество часов, содержание, педагогические технологии, уровень сложности, оценивание успешности), в зависимости от достигаемых каждым учащимся или группой результатов.

Организация предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки осуществляется с помощью следующих форм и методов: обзорные и установочные лекции, лекции-семинары, лекции-беседы, занятия-семинары, проектная исследовательская деятельность, тренинги, дискуссии, творческие работы, тестирование, анкетирование и др.

Учащимся предлагается самостоятельное изучение основной и дополнительной литературы по темам учебных курсов, что развивает у подростков умение выделять главное в прочитанном материале и кратко конспектировать. Овладение навыками самостоятельной работы с источниками

развивает умение читать и делать записи, составлять тезисы, аннотации, формулировать основные идеи, классифицировать и обобщать собранные факты.

На занятиях в предпрофильных группах используется такая форма, как написание и защита рефератов. Оформление и защита рефератов способствуют расширению и углублению знаний школьников.

На семинарах учащиеся делают доклады, сообщения, дискутируют. Во время подготовки к семинарским занятиям старшеклассники учатся самостоятельно подбирать нужный материал по источникам; грамотно оформлять творческие работы, рефераты; развивают свою речь и мышление, получают навыки выступления перед аудиторией. Во время выступлений ребята используют свои схемы, рисунки, таблицы. Семинары проводятся в форме диспутов, дискуссий, «круглых столов». Именно на семинарах учащиеся знакомятся с основами методологии, обсуждают вопросы, учатся спорить, отстаивать свое мнение, аргументировать. У них формируются оценочные суждения, вырабатываются мировоззренческие позиции.

На занятиях в предпрофильных группах широко используется игровая форма обучения, которая способствует созданию позитивного характера общения, эмоционального фона, контакта между участниками, атмосферы взаимодействия, что ведет к повышению результативности обучения, стимулирует самостоятельную деятельность школьников, помогает успешно преодолевать внутреннюю инертность, пассивность, повышает психологический климат в группе.

Учебная деятельность в предпрофильных группах проводится во взаимосвязи с профессионально-ориентационной деятельностью, направленной на развитие у учащихся творческих способностей: участие в предметных олимпиадах, интеллектуальных конкурсах, экскурсиях, выставках; посещение занятий научного общества учащихся, «Дня открытых дверей» Волж-

ского государственного инженерно-педагогического университета. Школьники имеют возможность заниматься в студенческих творческих студиях (танцевальной, театральной, вокальной), спортивных секциях, участвовать в студенческих внеучебных мероприятиях, научных конференциях ВГИПУ.

Профессионально-ориентационная деятельность реализуется совместно с кадровым потенциалом общеобразовательных учреждений и другими социальными партнерами: Центром профориентации, Центрами занятости населения, учреждениями дополнительного образования.

Контроль и оценка параметров развития личности учащегося определяется при выполнении тестов, опросников, заданий, критериальных задач, творческих работ, проектов, рефератов.

Основными способами оценивания результативности учащихся являются: педагогический анализ, наблюдение за деятельностью учащихся, рейтинговые оценки выполняемых заданий, выступлений.

Основным критерием результативности, с помощью которого проверена эффективность модели предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки, является профессиональное самоопределение выпускников основной школы общеобразовательных учреждений, которое выражается в построении ими собственной образовательной траектории, выборе профиля обучения в старшей школе или принятии решения о дальнейшем обучении в универсальном (не профильном) классе.

Так мы выяснили, что после прохождения обучения в предпрофильных группах, школьниками были определены личностные, познавательные интересы (100%), профессиональные качества (98%), профессиональные способности (98%), сфера профессиональной деятельности (96%), пути профессионального развития (92%).

Изучение профессиональных затруднений педагогов общеобразовательных

учреждений, их готовности к предпрофильному и профильному обучению (освоение содержания предмета на профильном уровне, повышение многообразия видов и форм деятельности на уроке и вне его (исследовательские и проектные работы учащихся, групповые и индивидуальные формы организации познавательной деятельности), готовность к изменению системы оценивания знаний, освоение методики организации курсов по выбору, понимание сущности компетентности подхода в обучении, готовность сотрудничать с другими образовательными учреждениями) показало целесообразность взаимодействия общеобразовательных учреждений с вузами.

Мы определяем, что осознанное первичное профессиональное самоопределение выпускников основной школы общеобразовательных учреждений успешно осуществляется в процессе предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки; обеспечивает выбор сферы профессиональной деятельности, профиля обучения в старшей школе, построение собственной образовательной траектории.

В условиях современного развития общества, модернизации образования, а также исходя из требований, предъявляемых к качеству подготовки специалистов, требуется выдвижение новых научных идей относительно профессионального самоопределения выпускников основной школы в

период их обучения в системе довузовской подготовки, что способствует обогащению научной концепции непрерывного профессионального образования.

Литература

1. Болотов, В.А. Актуальное интервью «Образование на старшей ступени общего образования» // Русская словестность. – 2003. – № 8. – С. 2-7.
2. Бурняшов, Б.А. Организационно-педагогические условия профессионального самоопределения школьников, ориентированные на получение высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 1999. – 32 с.
3. Глушков В.Д. Теоретические основы вузовской подготовки учащихся в системе «технический вуз-школа»: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Новосибирск, 1997. – 58 с.
4. Об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования на 2003/2004 уч. год: Письмо МО РФ от 20.08.03 № 03-15 ин/13-03 // Вестник образования. – 2003. – № 20. – С. 36-46.
5. Подготовка педагогических кадров к введению предпрофильного обучения / Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. – М., 2003. – 120 с.
6. Профильное и предпрофильное обучение в школе. Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2001. – 86 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 387

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.А. Рыбакина

Аннотация

В статье поднимается проблема перехода к компетентностно-ориентированному образованию. Показано, что однолинейная организация традиционного образовательного процесса в рамках учебной деятельности является существенным препятствием к реализации компетентностного подхода. Рассмотрена многомерная модель компетентностно-ориентированного образовательного процесса, построенная в пространстве учебной, социальной и рефлексивной деятельности. Компетенция определена как совокупность когнитивного, метакогнитивного и репрезентативного видов опыта, приобретаемых учащимися в рамках трехмерной модели образовательного процесса.

Ключевые слова: компетенция, компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса, учебная деятельность, социальная деятельность, рефлексивная деятельность, значение, смысл, смыслообразование, когнитивный опыт, метакогнитивный опыт, репрезентативный опыт.

Abstract

The article deals with the problem of going over to the competence oriented education. It is shown that single line organization of the traditional process of education within the framework of educational process is the significant obstacle to the realization of the competency building approach. Multilateral model of the competency oriented educational process built in the field of educational, community and reflexive activities was taken into consideration. Competence is defined as the combination of cognitive, metacognitive and representative types of experience, students gain in the framework of 3d model of the process of education.

Index terms: content words: competence, competence-oriented model of educational process, the process of education/ educational process, community activity, reflexive activity, meaning, sense, sense formation, cognitive experience, metacognitive experience, representative experience.

Идея компетентностно-ориентированного подхода рассматривается в качестве главной инновации, которая может обеспечить достижение нового качества отечественного образования. Однако на пути перехода к компетентностно-ориентированному образованию существует методологическая проблема: неопределенность самого понятия «компетенция», неоднозначность его трактовки различными авторами. Этот факт является существенным препятствием для педагога, не позволяющим ему определить сущность происходящих изменений и понять смысл предлагаемых инноваций, что на практике приводит к псевдоновациям,

ничего, по сути, не меняющим, или – все разрушающим.

В потоке публикаций о компетентностно-ориентированном подходе в образовании можно увидеть попытки найти пути формирования компетенции в рамках традиционной системы обучения.

Достаточно распространенным является подход, где в качестве компетенций предлагается рассматривать «систему, состоящую из понятийного аппарата и действий, отражающую некоторые объекты и позволяющую субъекту взаимодействовать с ними в определенных контекстах» [4, 99]. То есть в качестве компетенций предлагается понимать знания, умения и навыки, взятые в

комплексе. Например, чтобы в рамках данного подхода иметь компетенцию «квадратные уравнения», необходимо усвоить систему понятий, определяющих квадратное уравнение, и формул, позволяющих их решать. Понятно, что в данном подходе инновация не просматривается, просто комплекс знаний, умений и навыков заменяется термином «компетенция». Здесь мы имеем дело с типичной квазиновацией (разновидностью псевдоновации), когда есть попытка определить как инновацию то, что на самом деле таковой не является.

Представители другого подхода (И.Г. Агапов, Г.Б. Голуб и др.) рассматривают компетенции как некий набор социально-востребованных способов деятельности, среди которых чаще других упоминаются коммуникативные навыки, работа с информацией, навыки самоорганизации и т.д. При этом предлагаются традиционные методы их формирования: разработка соответствующих курсов и программ, включение в учебный план новых предметов. В результате в учебных планах появляются такие предметы, как «Основы проектной деятельности», «Технология творческого мышления», «Основы жизненного самоопределения», «Метапредметы» и т.д.

Ограниченность данной трактовки также очевидна. С одной стороны, стремительный рост знаний и технологий приводит к изменению востребованных способов деятельности. И указанный выше подход нацеливает систему образования на быстрое реагирование на изменения рынка труда. С другой стороны, сегодня, когда ребенок учится в школе, трудно предсказать, насколько усвоенные им способы деятельности будут востребованы завтра, когда он выйдет на этот рынок труда.

Представленный учеными подход, где часть фундаментальных знаний предлагается заменить на социально-востребованные умения, как правило, предполагает две стратегии реализации.

Первая стратегия заключается в том, что способы деятельности изучаются как

знания о них. Совершенно очевидно, что это существенно отличается от умения их использовать в различных жизненных ситуациях. Да и от традиционного подхода данная стратегия мало чем отличается. Различия заключается лишь в том, что содержанием предмета в ней выступают не знания по математике, физике и т.д., а знания о конкретных способах деятельности. Этот подход сохраняет все ограничения, свойственные традиционным методам обучения. Во-первых, освоение отдельных способов деятельности не может сформировать представление о целостной деятельности. Во-вторых, можно владеть конкретными приемами коммуникации, способами работы с информацией и другими важными социальными умениями, но не уметь применить их в условиях измененной ситуации. В-третьих, можно так и не освоить указанных способов деятельности, при этом успешно сдавать зачеты и другие контрольные задания и т.д.

Вторая стратегия предлагает формирование социально-востребованных способов деятельности, дополняемых предметными знаниями через реализацию проектных, исследовательских, творческих (критическое мышление, дебаты и т.д.) технологий обучения. Однако и в этом случае мы сталкиваемся с фактором времени. Становится понятно, что из-за ограниченности времени, отведенного на изучение того или иного предмета в школе, придется сократить часть его научного содержания, что входит в противоречие с увеличивающимися требованиями к знаниям учащихся на ЕГЭ. Таким образом, в данной стратегии фундаментальность образования и самостоятельность учащихся входят в противоречие.

Очевидно, предлагая рассматривать компетенцию как набор социально-востребованных способов деятельности, мы сталкиваемся с еще одним видом псевдоноваций: новации-фикции, когда предлагается путь достижения определенных результатов методами, которыми они не могут быть достигнуты в силу их специфики.

В чем причина того, что уже несколько лет образование находится в плену псевдоноваций? Дело в том, что и тот и другой подход одномерны, лежат в плоскости учебной деятельности, отражают традиционный подход к процессу образования как сумме процессов обучения и воспитания. Возможности инновационного потенциала такого подхода за более чем 300-летнюю историю существования исчерпаны. Личность живет в многомерном пространстве, пространстве учебной, и эмоциональной, и социальной деятельности, в том числе и на каждом уроке.

И компетенция, на наш взгляд, отражает многомерность образовательного процесса и основывается на совокупности деятельностей, ее образующих. Деятельность является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Поэтому компетенция не может быть сформирована в традиционном линейном учебно-воспитательном процессе, где все явления изучаются посредством фрагментарного усвоения их частей. Где обучение организовано в соответствии с принципом «от частного к общему» и периодически сменяется воспитательными мероприятиями.

В рамках многомерной пространственной модели образовательного процесса в условиях информатизации всех сфер жизнедеятельности любое знание – это гипертекстовая матрица. И процесс ее познания строится на другом дидактическом принципе – «от общего к частному». Сначала схватывается структура явления, а затем организовывается деятельность по ее конкретизации и дифференциации в многомерном пространстве учебной, социальной и рефлексивной деятельности.

Получаемый в процессе этих видов деятельности опыт также выступает в качестве содержания образования. Но форма его усвоения отличается от формы усвоения знаний, так как знания несут в себе

значения явлений и объектов, а опыт – их смысл.

Если говорить о гипертекстовом подходе к организации процесса обучения, то становится понятно, что сама гипертекстовая матрица несет в себе значение изучаемого явления, одинаковое для всех, которое становится объектом учебной деятельности. Социальная же и рефлексивная деятельность позволяют учащимся раскрыть смысл явлений и объектов, который не может быть одинаковым для всех. Смысл нельзя выучить по книгам. Он познается в процессе становления личностного опыта, посредством включения учащихся в различные виды деятельности (учебную, социальную, рефлексивную) в учебном процессе.

При этом никаких специальных ситуаций создавать не надо. Все ситуации созданы жизнью «здесь и сейчас». Ребенок в процессе раскрытия гипертекста с помощью учителя ищет смысл изучаемого явления, согласовывая его с особенностями мышления, характерного для данной дисциплины.

Таким образом, говоря о компетентностно-ориентированном подходе в образовании, речь должна идти не столько об изменении содержания или форм обучения, сколько об изменении образовательного процесса в целом, перевода его из одномерной системы линейной реализации учебной деятельности в многомерное пространство учебной, социальной и рефлексивной деятельности. При этом реализация этих видов деятельности должна проявляться в каждой точке образовательного процесса, а не параллельно и не последовательно. Отсюда совершенно очевиден вывод о том, что реализовать такой процесс можно на любом содержании, понятно, что оно должно быть фундаментальным, научным, отражать современные знания о природе, обществе, технике и способах деятельности.

Модель компетентностно-ориентированного образовательного процесса объемна и

включает такие виды деятельности как учебную, социальную и рефлексивную (рис. 1).

Анализ представленной модели показывает, что ее основой выступают знания о природе, обществе, технике и способах деятельности, представленные в гипертекстовой форме, и поэтому занимающие незначительную часть модели.

Если их освоение происходит только в учебной деятельности, целью которой является интеллектуальное развитие личности (что характерно для традиционной системы обучения), то мы получаем одномерную модель образовательного процесса.

В процессе учебной деятельности учащиеся приобретают когнитивный опыт. Максимальным результатом одномерной традиционной системы обучения может стать компетентность как обладание знаниями или опытом (если качественно организован процесс осуществления опыта способов деятельности) в изучаемой области знания. Однако в условиях линейно-порционного изучения целостных объектов и явлений и жесткой интенсификации учебного процесса, как правило, времени на организацию работы по осуществлению опыта способов деятельности оказывается недостаточно. Поэтому уровня компетентности в усвоении школьных предметов достига-

ют далеко не все учащиеся. Еще сложнее обстоит дело с достижением творческого уровня освоения школьных программ.

Дело в том, что в одномерной модели учащиеся постоянно имеют дело с учебной информацией как знаковой системой, которая не тождественна реальным идеям, поэтому усваивают общепринятые значения явлений, получают представление о типичных образцах поведения, деятельности. Одномерная модель учебного процесса оторвана от контекста реальной жизнедеятельности, о чем внешне свидетельствует весь ритуал урока как искусственной системы. На уроке нет места свободной коммуникации, самоорганизации собственной деятельности, самоопределения форм, уровня и средств учения и т.д. Учитель всегда на шаг впереди, он определяет цели, средства, формы, методы, уровни.

Очевидно, что попытка включить детей в решение усложняющихся, творческих, социальных или практических задач и т.д. не вписывается в эту модель. Поэтому только часть одаренных в данной предметной области детей способна понять и освоить предлагаемый учебный материал. То есть, в условиях традиционного процесса мы всегда работаем с проявленной или возрастной одаренностью, не раскрывая



Рис. 1. Многомерная модель компетентностно-ориентированного образовательного процесса

творческий потенциал всех. Отсюда и соответствующие способы развития учащихся в современной школе – внешняя дифференциация, селекция по способностям и т.д.

В компетентностно-ориентированной модели образовательного процесса учебная деятельность рассматривается как один из видов деятельности, способствующих формированию компетенции.

Если освоение знаний организовано одновременно и в учебной, и в социальной деятельности, где целью последней является самоопределение личности через освоение социальных умений, которые чаще всего и называют компетенциями (коммуникативные, информационные, гражданские, решение проблем и т.д.), то мы получаем двумерную модель образовательного процесса.

В процессе реализации такой модели учащиеся приобретают метакогнитивный опыт через освоение метазнаний. Здесь важно отметить, что только в двумерной модели осуществления учебной и социальной деятельности человек осуществляет перевод внешнего кода знания, представленного в информационно-знаковой форме, в индивидуальный код интеллекта, осваивает генезис способов деятельности в процессе коммуникации и самоорганизации деятельности. В данном случае ведущим является социальная мотивация, освоение знаний в естественной речи и деятельности (а не наоборот, побочные знания в социальной деятельности, как это предполагает метод проектов или метод критического мышления). Отрыв социальной деятельности от учебной не может вывести на метапознательный (послезнанийный) уровень и приводит к интеллектуальному обнищанию.

Максимальный результат двумерной модели образовательного процесса – это формирование творческого потенциала личности, как готовности принимать и решать реальные жизненные проблемы, брать на себя ответственность за результат деятельности.

Плоскость творческого потенциала является стартовой площадкой для осуществления трехмерного образовательного процесса: освоение знаний в учебной, социальной и рефлексивной деятельности, целью которой является самопознание человеком своего внутреннего мира через осмысление собственных действий и состояний.

В процессе реализации такого образовательного процесса учащиеся приобретают репрезентативный опыт через управление своими познавательными процессами, наблюдая за собой в процессе учения, в процессе активизации своего сверхпознания, когда осуществлено познание своего же мышления. Репрезентативный опыт позволяет каждому учащемуся осознать смысл изучаемых явлений, принимать и объяснять происходящее с личностно-значимой точки зрения, сформировать умственные образы (репрезентации) изучаемых объектов и явлений. Сформированные индивидуальные репрезентации позволяют человеку в дальнейшем сканировать через них происходящие события, анализировать их, оценивать, выбирать адекватные ситуации способы 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.

Представленная многомерная модель образовательного процесса не противоречит традиционному подходу, а лишь делает последний пределом более широкой компетентностно-ориентированной модели при стремлении цели образования к интеллектуальному развитию.

Не противоречит она и идее содержания образования как модели социального опыта, включающей четыре компонента:

знания о природе, обществе, технике и способах деятельности, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, эмоционально-чувственный опыт. Представленная модель уточняет представление о содержании как о социальном опыте. Все дело в том, что освоение творческого опыта и опыта эмоционально-чувственных отношений невозможно только в рамках учебной деятельности или в сочетании ее с внеурочной деятельностью. Освоение этих видов опыта осуществляется в каждой точке образовательного процесса в пространственной модели, образующей некую, компетентностно-ориентированную образовательную среду.

Представленная трехмерная модель открывает возможности формирования смыслообразования, которое в концепции стандартов второго поколения рассматривается в качестве одного из видов личностного универсального учебного действия, так как является основой процесса понимания. Понимание, как способность постичь смысл чего-либо, не следует отождествлять со знанием, которое возможно и без понимания. Знание без понимания часто является результатом традиционного обучения, представляемого учащимися на экзаменах, или на уроках. Ученик может выучить правило, алгоритм действия, но не сумеет их использовать даже в стандартной ситуации.

Смыслообразование отражает двуединую сущность неформального понимания: понимание предметного мира и мира, находящегося в самом субъекте понимания. А.Н.Леонтьев отразил эту сущность в разведении понятий «значение» и «смысл». Такое понимание не может быть чисто объективным. С одной стороны, на него откладывается отпечаток субъективного опыта, потребностей, интересов индивида, результатом чего является субъективно-уникальный смысл изучаемого знания. Смысл определяет индивидуальное сознание личности [5, 85].

С другой стороны, этот результат произволен, степень его свободы ограничивается социокультурным значением изучаемого знания. Значение определяет подключенность индивидуального сознания к общественному, к культуре. То есть, с точки зрения личностно-ориентированного подхода (В.В. Сериков), «общечеловеческая ценность существует как частночеловеческая» [5, 85].

Имеется существенное различие между значением и смыслом, подчеркивает В.П. Зинченко. «Значение находится в сфере языка, а смысл в сфере предметной и коммуникативной деятельности, в том числе и в сфере речи. Поэтому при извлечении смысла из вербальных значений субъект привлекает внелингвистическую информацию, к которой относятся образы предметной реальности, а так же действия с ней» [2, 60]. Для этого в процессе обучения недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение предмета (теоретическое или практическое), нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Нужно, чтобы ребенок умел задавать себе вопросы: какой смысл для меня имеет учение, какой смысл заложен в том или ином знании? — и умел на них отвечать. Смыслы и их формы (переживания, самопознание, личностное и профессиональное самоопределение, творчество и т.д.) выступают средствами смыслообразования [3, 14].

Продуктом неформального понимания должны стать понятие и «знания о понятии», позволяющие учащимся свободно оперировать ими в различных ситуациях. Представленная трехмерная модель образовательного процесса может рассматриваться в качестве одного из вариантов организации неформального понимания через формирование когнитивного, метокогнитивного и репрезентативного видов опыта, составляющих сущность понятия компетенции как результата образования.

Литература

1. *Агапов, И.Г.* Теоретические основы технологического обеспечения развития общих компетенций обучающихся в школе: дис. ... докт. пед. наук / И.Г. Агапов. – М., 2001. – 367 с.
2. *Зинченко, В.П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание (2-е исправленное и дополненное издание) / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский Дом печати, 1998. – 296 с.
3. 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.
4. *Лебедев, В.В.* Структурирование компетенции – перспективное направление в решении проблем образования / В.В. Лебедев // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 97-103.
5. *Сериков, В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
6. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара: Изд-во Профи, 2001. – 60 с.



УДК

ВЕРБАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА НА ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ЕГО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ

Ю.И. Апарина

Аннотация

В современной педагогической науке и практике внимание к эффективности речевого воздействия учителя на личность ребенка усилилось. Введение иностранного языка в начальную школу ставит перед высшей школой задачу формирования у студентов коммуникативной компетентности и культуры вербального воздействия.

Ключевые слова: вербальное воздействие, гуманистическая парадигма, адаптивная речь, взаимовоздействие, индивидуализация дидактического общения.

Abstract

Modern pedagogical science and practice pay attention to the teacher's communicative influence towards the child's personality. Studying foreign languages at primary school makes it necessary to prepare the future teachers for the right form of communication with children.

Index terms: verbal ascendancy, human paradigm, adaptive communication, interaction, individual didactic communication.

Государство, признавая ведущую роль педагога в достижении поставленных реформой образования целей и задач воспитания, обучения и развития детей на высоком профессиональном уровне, большое значение придает качественным изменениям в системе подготовки педагогических кадров, в том числе для начальной школы. В русле новой гуманистической парадигмы образования наметились тенденции к рассмотрению не столько качества знаний, сколько качества образования в единстве двух сторон – процессуальной и результирующей (М.Н. Берулава, И.А. Зимняя, Т.А. Ломакина и др.).

Парадигмальные изменения в образовательном процессе усилили значимость коммуникативного аспекта профессионально-педагогической деятельности учителя. Хотя интерес к этой проблеме возник в 70–80-е годы (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Т. Лихачев, В.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Т.Н. Мальковская, Э.Ш. Натанзон), он продолжает расти и в современной лингвистике, педагогике, психологии и методике преподавания иностранного языка (Г.И. Воронина, Е.Г. Врублевская, Н.А. Горлова, И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Г.И. Китайго-

родская, М.С. Коган, Г.Б. Корнетов, О.В. Козина, Е.И. Пассов, И.Л. Руденко, И.И. Рыданова, Э.И. Соловцова), а исследователи все чаще обращаются к определению специфики понятий «педагогическое общение», «педагогическое взаимодействие», «взаимовоздействие» и «педагогическое воздействие», обращая особое внимание на коммуникативную компетентность будущего педагога и его управленческую роль в образовательном процессе (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, И.А. Петровская, В.А. Сластенин, И.К. Шалаев, Е.Н. Шиянов и др.).

Начиная с работы Жака Делора, материалов Института образования Совета Европы, в России все интенсивнее разрабатываются основные понятия компетентностного подхода в общем контексте «Стратегии модернизации содержания общего образования (2001) и «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года».

Существенно здесь обратить внимание на то положение, которое высказывает академик И.А. Зимняя относительно новой парадигмы: «...парадигма компетентности не исключает знания, умения и навыки, а до-

полняется необходимостью формирования ценностно-смыслового отношения к миру, включение мотивационно-когнитивного и эмоционально-волевого компонентов».

Коммуникативная компетенция определяется исследователями как «осуществление субъектом общения воздействия на партнера общения или принятие им на себя такого воздействия». В ситуации, когда изменились поставленные перед учителем задачи образования, воспитания и развития учеников, профессиональная речь, как средство дидактического воздействия, также не может остаться прежней. Адаптация вербального воздействия учителя представляется нам одним из механизмов оптимизации его дидактического воздействия, лежащего в основе формирования его коммуникативной компетенции.

Исследование профессиональной речи учителя имеет богатую традицию в отечественной и зарубежной дидактике и методике преподавания иностранного языка: в работах ученых представлены основы овладения вербальными средствами обучения (З.М. Бибалетова, И.Л. Бим, И.Н. Верещагина, Н.Д. Гальскова, Н.П. Каменецкая, А.Д. Климентенко, З.Н. Никитенко, И.В. Рахманов, В.Л. Скалкин, Г.М. Уайзер, Г.В. Рогова, З.И. Цырлина, Л.Ш. Фридман, Н.Д. Фландерс); речевое поведение педагога, речевая деятельность учителя и создаваемая им атмосфера взаимопонимания в контексте педагогического общения рассматривалась следующими исследователями (Э.Г. Вольтер, Е. Хантер, Й. Семеонова, Г. Лозанов), структурно-функциональной модели речевого воздействия учителя, в том числе учителя иностранного языка, также уделялось внимание (А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, С.Я. Ромашина, Д. Шпанхель).

Однако такой аспект дидактической речи как адаптивность не нашел отражения в педагогической науке в контексте модернизации образования и компетентностного подхода в подготовке учителя.

Внимание к вопросам эффективности речевого воздействия учителя на личность

школьников усилилось неслучайно. Введение иностранного языка в начальную школу ставит новую задачу перед высшей школой на этапе подготовки учителей начальных классов и иностранного языка, а точнее, формирование у студентов коммуникативной компетентности и культуры речевого воздействия. Анализ проблем современной начальной школы (Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова), опыта подготовки педагогических кадров в педагогических колледжах и вузах показывает, что общая профессиональная готовность будущего учителя начальных классов к осуществлению гуманистической позиции имеется.

Однако собственный опыт работы в школе и наблюдение за речевым поведением студентов в ходе педагогической практики свидетельствуют о недостаточной эффективности вербального воздействия учителя – фасилитатора, управленца, партнера. Дидактическая речь состоит из жестких штампов, авторитарного стиля управления учением, речевые действия учителя не всегда доступны младшим школьникам, не адаптированы к их лингвистическому уровню, не учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей. Незнание путей эффективного речевого воздействия, неумение упрощать или усложнять речевые действия в зависимости от реализации коммуникативных функций и выражения коммуникативного намерения, и при этом влиять на сохранение мотивации к изучению предмета и процессу учения в целом, – вот далеко не полный перечень проблем с которыми сталкивается учитель иностранного языка в начальной школе.

Отсутствие теоретических знаний и практических навыков по адаптации дидактической речи значительно осложняет процесс развития, обучения и воспитания учеников. Только учитель, владеющий адаптивной речью, способен для достижения наибольшей эффективности обучения на уроке создавать обстановку интеллектуального напряжения в сочетании с психологическим комфортом. Таким образом,

мера и степень вербального воздействия выходит на первый план.

Обобщая вышесказанное можно выявить следующие противоречия:

- между существующей необходимостью в повышении качества дидактической речи, ориентированной на инновационные процессы (гуманизацию, фасилитацию, адаптацию), на уроках в общении с младшими школьниками, способствующей установлению продуктивного взаимодействия (сотрудничества и сотворчества) учителя с ними и недостаточностью научных разработок и предложений решения данной проблемы;

- между большим потенциалом адаптивной дидактической речи как комплексного средства обучающего, развивающего и воспитательного речевого воздействия на личность младших школьников и его невостребованностью в облегчении коммуникативных проблем, связанных с преодолением психологических, лингвистических и дидактических барьеров, характерных для деятельности учителя в процессе его общения с учениками.

Болонский процесс, важнейшей задачей которого является расширение академической мобильности и решение вопросов признания, вместе с тем ориентирован на поддержание высокого качества образования. Подчеркивается, что расширение внедрения инновационных технологий не должно сопровождаться снижением требований к качеству подготовки специалистов.

Произошедшая, как следствие вышеописанных общественных процессов, смена образовательной парадигмы полностью изменила принципы и задачи современного образования, в том числе и в начальной школе. Прежде чем подробно рассмотреть этот вопрос, обратимся к самому понятию парадигма.

В психолого-педагогическом словаре для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений понятие парадигмы трактуется как совокупность основных понятий и принципов, являющихся осно-

вой той или иной теории, обладающая специфическим категориальным аппаратом и признающаяся группой ученых. Каждая парадигма достаточно своеобразна и избирательна в плане оценки факторов общественного развития, анализа поведения людей, приоритетности рассмотрения тех или иных сторон общественного развития. Поэтому ни одна парадигма не дает всеобъемлющего анализа общества, хотя и вносит свой конкретный частный вклад в его рассмотрение.

Н.В. Борисова и В.П. Бугрин, рассматривая современные образовательные технологии, обратились к понятию парадигмы и предоставили следующие ее определения: совокупность методов и приемов, объединенных общей идеологией; система основных научных достижений в определенный исторический период; образец решения исследовательских задач; исходная концептуальная схема, модель.

В сфере образовательных технологий парадигма рассматривается как система представлений, основных концептуальных установок, влияющая и определяющая выбор и использование конкретных образовательных технологий относительно образования.

Ш.А. Амонашвили выделяет авторитарно-императивную и гуманную парадигмы образования. Первую автор называет негативной, вторую позитивной. Говоря о смене образовательной парадигмы, автор утверждает, что для современного этапа образования характерно преобладание гуманной парадигмы, характеризующейся, в свою очередь, гуманистической направленностью на развитие и воспитание свободного человека.

Педагогическая парадигма определяет и доминирующий стиль общения. Так, например, Н.Ф. Маслова выделяет два основных стиля руководства учителя – «демократический» и «авторитарный». Для демократического стиля характерны следующие черты: учитель работает с классом в целом; стремится учесть индивидуальные

особенности и личный опыт школьников, их активность и потребности; характерен личностный подход; не имеет или не проявляет негативных установок; не стереотипен в оценке и поведении; не избирателен в контактах и не субъективен в оценках.

«Автократический», «либеральный», «демократический» стили выделил А.А. Бодалев.

Очень важные данные получили Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский. Они выделили пять стилей отношений учителя с учениками: активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный.

Аналогичную работу проделали американский психолог Г. Андерсон и его коллеги. Пожалуй, самый важный их результат свелся к следующему: при так называемом «интегративном стиле» (учет интересов детей, помощь в решении проблем, поддержка инициативы, не боязнь признать свою некомпетентность в чем-то и т.д.) поведение учащихся становилось более активным, социальным, саморегулируемым. Совершенно очевидным является факт, что к демократическому стилю общения с учениками готов только учитель, обладающий высоким уровнем педагогического мастерства.

С.В. Кондратьева и И.А. Раппопорт показали, что рост общего педагогического мастерства учителя резко сказывается на его педагогическом общении: количество единиц воспитательных воздействий уменьшается, а разнообразие их репертуара увеличивается. Организующие воздействия начинают преобладать над дисциплинирующими, положительные оценки над отрицательными, прямые воспитательные воздействия все чаще заменяются косвенными. Чтобы глубже разобраться в характеристике речи учителя, работающего в начальных классах, увидеть специфику коммуникативных намерений субъекта управления учебной деятельностью класса, необходимо рассмотреть существующие в новой парадигме подходы к обучению в российской школе.

В своих работах академик И.А. Зимняя неоднократно указывает на принципы проблемного обучения, подчеркивая, что важнейшими критериями такого обучения являются: проблемная ситуация, учебная проблема, гипотеза, доказательство, познавательная самостоятельность. Идеи И.А. Зимней развивает в своих исследованиях Е.В. Ковалевская. По мнению автора, основу теории проблемного обучения составляют: целеполагание (то есть не одна цель – изучение материала, а несколько – образовательная, воспитательная, цель развития); проблемная структура учебного материала; сочетание эвристических и репродуктивных методов обучения; понятие бинарности процесса обучения (слушатель не пассивный субъект педагогического воздействия, а активный субъект процесса обучения; соответствующая структура знаний; систематическая мотивация учения (формирование у слушателей познавательной потребности и интереса к знаниям)).

Личностно-деятельностный подход с позиции обучающегося студента предусматривает свободу выбора пути, учебника и методов. Такой подход означает: безопасность личностного проявления студента в учебных ситуациях, а также создание условий для самоактуализации и личностного роста; формирование активности студента, готовности к решению проблемных задач; единство внешних и внутренних мотивов; принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения; развитие личности студента в целом.

Очевидно, что личностно-деятельностный подход в обучении означает создание условий развития гармоничной, нравственно-совершенной, социально-активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. Данное положение должно, на наш взгляд, быть основополагающим при любом обучении. Наиболее полное воплощение оно находит в проблемном обучении, цель которого – воспитание человека, обладающего самостоятельностью,

инициативой, способностью творчески применять научные знания, накопленный опыт. Таким образом, рассмотрение проблемного обучения в контексте личностно-деятельностного подхода показывает общие принципы их построения: мотивация, целеполагание, осознанность, проблемность, бинарность – субъект-субъектные отношения учителя и ученика.

В данной ситуации происходит изменение позиции и роли учителя, он остается ключевой фигурой учебной деятельности, но не главной. Он организует образовательный процесс на личностно-деятельностной основе и гибко управляет учебной деятельностью класса, помогая ученикам определить задачу, наметить пути ее решения, реализовать их, а затем проконтролировать правильность сделанных выводов, обращая при этом особое внимание на потенциал школьника. В этом случае учитель становится партнером по общению, его речевое поведение направлено на диалогизацию совместной деятельности. При этом очень важно, чтобы стиль управления учебной деятельностью класса являлся гибким, фасилитативным, не создающим конфликтов, мешающих продуктивности общения. Основной задачей учителя становится понять ребенка, принять его проблемы, а также помочь ему их разрешить, воздействуя при этом на личность (мышление, речь, эмоции, поведение).

Нельзя также не учитывать принцип индивидуализации в процессе создания культурно-языковой среды при вербальном воздействии педагога на личность младшего школьника. Внимательный и опытный педагог всегда адекватно оценивает уровень развития личности детей и лингвистические способности каждого ребенка. У каждого ученика свой собственный, неповторимый дар к овладению иностранным языком, свой собственный жизненный опыт, в котором знания иностранного языка могут вообще никак не применяться, а могут являться его неотъемлемой составной частью, использоваться в повседнев-

ной жизни. Разумеется, процесс усвоения новых знаний и интериоризация навыков в первом случае будет замедленным, а во втором пойдет гораздо более активно и успешно.

Таким образом, учитывая особенности детей, педагог подбирает лексический эквивалент, понятный конкретному ребенку и способствующий его языковому прогрессу. Вербальное воздействие педагога на личность младшего школьника выражается в его способности реализовать комплексное речевое воздействие адекватно наличным показателям обучающей ситуации: цели и задаче воздействия, объекта (обучающихся) и предмета (содержания образования) и включает в себя весь репертуар функций обучающего воздействия педагога.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Вербитский А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Врублевская Е.Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности: (на материале учреждения дополнит. образования): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 1999. – 22 с.
4. Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения. 2-е изд. испр. и доп. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1999. – 173 с.
5. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / авт. кол.: В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. / под общ. ред. В.Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.
6. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению // Современные подходы к обучению: теория и практика: сб. материалов I Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». – М.: Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт», 2001. – С. 5–7.

УДК 37.013.8

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ф.П. Харитонов

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблемы формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя в системе поликультурного педагогического образования.

Ключевые слова: этнопедагогическая компетентность, профессиональная деятельность учителя.

Abstract

The article is devoted to teacher's ethnopedagogical competence in the system of multicultural pedagogical education.

Index terms: teacher's ethnopedagogical competence, teacher's professional activity.

Интеграционные явления в мировом образовательном процессе обусловили обновление содержания высшего образования, повышение требований к подготовке ответственных, компетентных специалистов. Раскрывая сущность современного высшего образования, которая представляет собой социально-интегрированную, открытую, сложную систему, Артамонова Е.И. предлагает рассмотрение его социологической модели. Основными уровнями данной системы выделены: социально-политический, социально-экономический, социально-адаптивный, социально-цивилизационный. «Социально-цивилизационный уровень отражает процессы интеграции образования в международное образовательное пространство. Базой образования (особенно высшего) является мировая и отечественная культура. Без фундаментальных знаний о культуре своего народа и народов мира невозможно полноценное развитие гражданского общества и человека-гуманиста» [1, с.68].

В российских педагогических вузах и школах совместно обучаются представители разных народов с различной национальной культурой. В связи с этим существует потребность в педагоге, способном компетентно использовать в практической деятельности достижения этнопедагогической науки в поликультурной среде. Воз-

никает необходимость создания научного обеспечения дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки и поиска инновационных моделей формирования этнопедагогической компетентности учителя.

При разработке проблемы формирования этнопедагогической компетентности учителя мы опирались на понимание профессиональной компетентности, выработанное в дидактической научной школе В.А. Сластенина, где профессиональная компетентность рассматривается как «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [2, с.40].

Этнопедагогическая компетентность учителя характеризуется как степень усвоения педагогом регионально-этнической культуры воспитания личности, теоретической и практической его готовности к трансляции ценностных ориентаций традиционной культуры народа и осуществления этнопедагогической деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды. Этнопедагогическая компетентность включает в себя не только системные знания, но и такие умения, как выявлять специфику этнокультурного окружения учащихся, особенности ценностно-нормативного содержания семейного воспита-

ния, этнические нормы межкультурного взаимодействия и др.

Проведенные нами исследования по этнопедагогическому образованию будущих учителей показывают, что при обучении и воспитании студентов наблюдается активное их приобщение к национальным традициям и культуре. Поликультурный аспект этнопедагогического образования акцентирует внимание на изучение природы этноса, основных тенденций этнического развития, условий вхождения в поликультурную образовательную среду; особенностей межэтнической коммуникации в этнопедагогической среде.

Смешение и взаимопроникновение культур сегодня обуславливают возрастание интолерантности к представителям других культур. В этих условиях формирование этнопедагогической компетентности учителя необходимо осуществлять через повышение межэтнической информированности. В целях развития интереса и уважения к иноэтнической культуре, положительной этнической идентичности, усвоения общечеловеческих ценностей и обогащения опыта этнотолерантного поведения в процессе организации межкультурной деятельности, нами разработана технология формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя.

Процесс формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя детерминирован профессионально-деятельностным принципом, предполагающим получение этнопедагогических знаний, овладение способами этнопедагогической деятельности.

Основным принципом формирования этнопедагогической компетентности будущих учителей является целостность процесса на основе единства содержания, форм, методов учебно-воспитательного процесса и уровня взаимодействия педагогов и студентов.

Реализация концептуальных основ формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя представ-

ляет собой цепь взаимосвязанных видов этнопедагогической деятельности, обеспечивающих качество этнопедагогической компетентности на всех этапах подготовки специалиста – от диагностики состояния на первых курсах до оценки качества этнопедагогической компетентности выпускников.

В процессе этнопедагогической подготовки будущего учителя необходимо конструирование и внедрение компетентностно-ориентированных образовательных программ. Содержание этих программ должны согласовываться с основными этапами развития этнопедагогической компетентности студента педагогического вуза.

На первом этапе (I-II курс) необходимо создание условий для развития базового уровня этнопедагогической компетентности будущего учителя. Эта цель достигается за счет развития ключевых компетенций, которые были приобретены будущими учителями в дошкольных общеобразовательных учреждениях, семьях, в процессе этнокультурно направленного обучения в педагогических и этнопедагогических классах общеобразовательных школ, лицеях и гимназиях.

Образовательный процесс направлен на осознание сущности будущей профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве, на формирование этнопедагогической компетентности учителя. При этом происходит развитие следующих ключевых компетенций (коммуникативной, социальной, информационно-технологической), необходимых в работе в полиэтнической среде. Для их развития ведущими являются учебные дисциплины: «Теория и методика воспитания», «Общие основы педагогики», «Введение в педагогическую профессию». Например, будущие учителя, изучая тему «Национальное своеобразие воспитания», чувашскую педагогику рассматривают как факт мировой культуры (Т.Н. Петрова). Данный материал обеспечивает возрождение у студентов этнического самосознания, дидактически

содействует развитию единого культурно-образовательного пространства.

В ходе организации изучения темы «Культура межнационального общения» по курсу «Теория и методика воспитания» в педагогической технологии актуализируются ценностные переживания культуры межнациональных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям.

Мы предлагаем введение в учебный план элективного курса «Домашний учитель-воспитатель». Его содержание в связи с внедрением в школах семейного образования должно обеспечивать понимание студентами сущности будущей этнопедагогической деятельности в различных семьях. При этом будущие учителя приобретают определенную квалификацию и овладевают совокупностью этнопедагогических знаний, необходимых для осуществления процессуально-педагогической деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды как представителя определенного этнокультурного сообщества.

Образовательная деятельность студентов организовывается так, чтобы опорой при решении этнопедагогических задач служили ключевые компетенции. Студенты включаются в кружковую деятельность, изучают традиции воспитания различных народов. Ведущим направлением такой деятельности является информационно-просветительское. Будущие учителя изучают произведения устного народного творчества: пословицы, поговорки, загадки, народные песни и др. Создаются условия для приобретения этнопедагогических умений и навыков, необходимых учителю в учебно-воспитательной деятельности. При проведении конкурсов «Народный мастер», «Студенческое хобби» оказывается помощь в развитии творческих народно-художественных способностей. Во время проведения занятий со студентами используются игровые технологии, проводятся встречи с великими мастерами народного промысла, художниками, народными ар-

тистами, организуются экскурсии в музей И.Я. Яковлева, краеведческий музей, музей Материнской Славы и др.

Освоение таких технологий, как развитие этнопедагогического мышления; технологии межкультурного общения способно обеспечить групповое взаимодействие.

На втором этапе со студентами II-III курсов акцентируется внимание на овладение будущими учителями базовым уровнем этнопедагогической компетентности. Эта цель достигается обеспечением наличия у будущих учителей системы этнопедагогических знаний и способов реализации практической этнопедагогической деятельности. Будущими учителями изучаются национальные традиции воспитания. В процессе изучения дисциплин «Введение в этнопедагогику», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Этнопедагогика», «Теория и методика воспитания» будущие учителя знакомятся с традиционной культурой воспитания отдельных народов. При этом происходит воспитание в контексте «диалога культур», гармонизация межнациональных отношений. Тенденцией развития этнопедагогического образования учителей становится поликультурный подход. На основе изучения содержания и соотношения понятий «регионально-этническая культура», «межнациональное общение» определяются направленность и динамика осуществления диалога культур. Целью этнопедагогического сопровождения является профессиональная подготовка учителя в системе поликультурного педагогического образования. Важным направлением приобщения будущих учителей к этнокультурным ценностям является изучение разработанного нами специального курса «Этнопедагогика» в контексте системы поликультурного педагогического образования. Каждый раздел курса имеет следующую структуру: объем знаний, содержание образования, отраженное в теме; требования к этнопедагогической компетентности учителя; система заданий для самостоятельной работы студентов (задания

для самостоятельной внеаудиторной работы, задания для углубленного изучения по свободному выбору: индивидуальные, групповые и др.); литература для самостоятельной работы. Учебный курс нацелен на решение задач, связанных с формированием у студентов этнопедагогических знаний и умений, необходимых для этнопедагогической деятельности.

Организация непрерывного поликультурного образования требует создания образовательно-воспитательных технологий становления и развития этнопедагогической компетентности учителя. Использование в процессе профессиональной подготовки студентов этнопедагогических средств представляется необходимым в процессе развития этнопедагогической компетентности (поликультурной, межкультурной компетенций) будущих учителей и важнейших человеческих способностей, необходимых в поликультурном пространстве.

Важными акцентами формирования этнопедагогической компетентности этого этапа являются компетенции, связанные с формулировкой этнопедагогических задач, с теоретическим обоснованием и алгоритмизацией ее решения.

Третий этап (IV-V курсы) направлен на формирование этнопедагогической компетентности будущего учителя. На данном этапе осуществляется предметно-методическая подготовка. Ведущей учебной дисциплиной становится разработанный нами учебный курс «Этнопедагогическая компетентность в профессиональной деятельности учителя». Образовательный процесс предполагает переход от курсов этнопедагогических дисциплин «Введение в этнопедагогiku», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Этнопедагогика», «Педагогика межнационального общения» к методическим курсам, к этнопедагогическому практикуму. Итоговая аттестация предполагает формы защиты проекта, решения конкретной этнопедагогической задачи.

Целесообразным является введение на заключительном этапе в учебный план «Этнопедагогического практикума» спецкурса «Формирование этнопедагогической компетентности учителя». В рамках данных дисциплин организуется самостоятельная работа в форме студенческих исследовательских лабораторий.

В течение всей учебы в результате этнопедагогического сопровождения постоянно будут работать творческие научные объединения студентов в рамках студенческих научных обществ вузов – научно-экспериментальные студенческие лаборатории. Цель сопровождения – профессиональная подготовка учителя в системе поликультурного педагогического образования, формирование этнопедагогической компетентности в процессе исследований в области этнопедагогики.

Реализация цели предусматривает выполнение следующей теоретико-экспериментальной программы:

1. Изучение народного опыта по подготовке учительских кадров.

2. Ознакомление студентов и отработка с ними профессиональной карты этнопедагога, включающей основные этнопедагогические умения:

- воспитать эмоционально-ценностное отношение к духовным ценностям, к многонациональной культуре, осознание необходимости знаний народной педагогики в саморазвитии;
- развивать художественно-творческую деятельность на основе понимания коллективного характера образов, мотивов, сюжетов, народного искусства;
- развивать интерес к устному народному творчеству, песням, играм, танцам;
- формировать бережное отношение к духовному богатству народа;
- приобщать будущих учителей к исследовательской работе по этнопедагогике и ориентировать их в опыте народных мастеров.

3. Обеспечение усвоения традиционной культуры воспитания, развитие стремления

студентов к усвоению национальной культуры народов других регионов.

4. Повышение фундаментальности этнопедагогической подготовки путем:

- отбора тех этнопедагогических знаний, которые образуют целостную картину духовного мира личности учителя для работы в поликультурной среде;

- повышения действенности усваиваемых знаний в процессе исследований по этнопедагогике и осознания содержания усваиваемого материала при обработке результатов исследований.

5. Ориентировка студентов в действии этнопедагогических факторов (природа, язык, религия) на формирование личности учителя.

В соответствии с целями и задачами научно-экспериментальная студенческая этнопедагогическая лаборатория (НЭСЭЛ) выполняет следующие функции:

- организует повышение научно-теоретического уровня студентов по этнопедагогике;

- разрабатывает наиболее эффективные формы, методы и приемы применения их в учительской деятельности в поликультурном образовательном пространстве;

- составляет проекты, рекомендации и советы по этой проблеме.

Целью проекта научно-исследовательской программы «Формирование этнопедагогической компетентности учителя в системе поликультурного педагогического образования» является развитие этнопедагогической компетентности будущего учителя в процессе его профессионализации в поликультурном образовательном пространстве; создание технологии формирования этнопедагогической компетентности учителя в ходе организации творческого сотрудничества с различными вузами в контексте диалога регионально-этнических культур. Задачами проекта выступают профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста на основе целенаправленной этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса вуза; развитие

в процессе этносоциализации профессиональных, этнопедагогических качеств, таких как эмпатия, толерантность, готовность к межкультурному диалогу, сотрудничеству с людьми разных национальностей и др.; воспитание национальной духовной культуры в системе этнопедагогического краеведения, приобщение студентов к культурно-историческому наследию своей родины; организация и укрепление связи между высшими учебными заведениями различных регионов России; углубление обмена опытом между учебными заведениями по использованию народной педагогики в подготовке педагогических кадров.

Активизация деятельности будущего учителя достигается за счет проведения мастер-классов, конференций, презентаций, результаты которых находят отражение в педагогической практике.

Этнопедагогическая мастерская технологии развития основана на готовности будущих учителей к межкультурному диалогу.

Процесс поэтапного формирования этнопедагогической компетентности включает проектирование, реализацию проекта и мониторинг получаемых проектов. Данный процесс будет эффективным, если после окончания каждого курса представленная схема превращается в «восходящую спираль», поэтапно обеспечивающую необходимый уровень сформированности этнопедагогической компетентности учителей.

Важнейшим этапом также является выбор методов и технологий организации процесса формирования этнопедагогической компетентности учителей. После организации и проведения мониторинга процесса формирования этнопедагогической компетентности проводится оценка достигнутого уровня этнопедагогической компетентности студентов в сравнении с заданным уровнем.

В исследовании мы исходим из того, что формирование и развитие этнопедагогической компетентности специалиста происходит в течение всей его профессио-

нальной жизни. В рамках настоящей работы формирование этнопедагогической компетентности студента рассматривается как ее становление на этапе овладения специальностью. Для решения данной проблемы необходимы целостность, непрерывность и преемственная взаимосвязь преподаваемых дисциплин подготовки специалиста, направленность их содержания на становление и развитие этнопедагогической компетентности.

Содержание этнопедагогической подготовки студента реализуется в образовательных программах как последовательное включение будущего учителя в преемственную этнопедагогическую деятельность при движении по курсам обучения. В течение всех лет обучения в вузе в результате этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса будет функционировать целостная и комплексная система этнопедагогической поддержки студентов. В ходе такого

сопровождения складываются особого рода отношения между участниками этнопедагогического процесса. Этнопедагогическое сопровождение помогает создать технологию формирования этнопедагогической компетентности учителя в процессе организации творческого сотрудничества с различными вузами в контексте диалога регионально-этнических культур.

Литература

1. *Артамонова, Е.И.* Аксиологические основания отечественного высшего образования / Е.И. Артамонова // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы // Материалы 1 Всероссийского педагогического конгресса (19-21 декабря 2007 года). – В 4-х ч. – Ч. 2. – М.: МАНПО, 2007. – 816 с.
2. *Сластенин, В.А.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Т.Л. Стенина

Аннотация

В статье освещаются проблемные вопросы социального проектирования с акцентом на значимость проектной деятельности в образовании государственных служащих.

Ключевые слова: социальное проектирование, инновационное образование, государственная служба.

Abstract

In article problem questions of social designing with accent on the importance of design activity in formation of civil servants are taken up.

Index terms: social designing, innovative formation, public service.

Одним из наиболее важных условий успешного функционирования государственных институтов и органов муниципального самоуправления является системная смена управленческих элит, позволяющая одновременно сохранить и передать опыт предыдущего и учесть требования, предъявляемые к обновляющемуся управленческому корпусу.

Укрепление позиции демократического государства в управлении общественными взаимоотношениями и реформирование государственной службы и административной системы оказали существенное влияние на обновление государственного кадрового корпуса в профессионально-качественном отношении, однако в настоящее время проблема подготовки достойных управленческих кадров очевидна. Президент Российской Федерации Д.А. Медведев обозначил «необходимость создать полноценную систему управленческих кадров в общенациональном масштабе, обучение специалистов и подготовку баз данных кадровых резервов». Общество нуждается в профессионально подготовленном аппарате власти, как в России, так и во всех ее регионах. Существенную роль здесь играет

профессиональное обучение государственных служащих как в специально созданных высших учебных заведениях, так и на соответствующих факультетах, ведущих подготовку по направлению «Государственное и муниципальное управление». Отметим, что в настоящее время в Российской Федерации подготовку государственных и муниципальных служащих осуществляют около 150 высших учебных заведений, включая учебные заведения, функционирующие в системе Российской академии государственной службы (РАГС). Вместе с тем, данные учебные заведения не ставят своей целью развитие у студентов общественной инициативы, вовлечение их в деятельность, непосредственно связанную с государственными и муниципальными органами, их адаптацию в системе государственной и муниципальной службы. При этом в ряде нормативных документов федерального уровня прослеживается тенденция, направленная на приведение профессиональных качеств государственных служащих в соответствие с особенностями государственно-управленческой деятельности в сложных условиях политических, административных и социально-экономи-

ческих реформ, а также на модернизацию методики преподавания и включение в образовательные программы дисциплин, необходимых для инновационного государственного управления. Таким образом, одной из актуальных задач по развитию и реформированию государственной службы является формирование инновационной парадигмы государственного управления, методологическим основанием которой может выступать, по мнению В.Л. Романо-ва, философия открытого мира, ориентирующая познание на категорию становящегося бытия, представляемую с позиции принципов общей теории самоорганизации [1]. Инновационность государственного управления предполагает способность и умение органов государственной власти эффективно управлять происходящими в обществе инновационными процессами.

Разработка и реализация концепции инновационного государственного управления выдвигает новые профессиональные требования ко всем категориям государственных служащих, а также требует разработки и реализации новых принципов работы с молодыми кадрами. К числу таких принципов, отраженных в действующем законодательстве, можно отнести предоставление молодому человеку гарантированного государством минимума социальных услуг по обучению и профессиональной подготовке; обеспечение правовой и социальной защищенности молодежи; равный доступ граждан к государственной и муниципальной службе; доступность информации о ней; привлечение молодых людей к непосредственному участию в формировании и реализации политики, программ, касающихся молодежи и общества в целом [2].

Важным направлением государственной кадровой политики является формирование и реализация инновационных технологий работы с молодежью, студентами, выпускниками вузов, многие из которых рассматриваются в качестве кадрового потенциала и включаются в молодежные кад-

ровые резервы. В свою очередь, механизм формирования кадрового резерва, деятельность по обучению лиц, находящихся в резерве органов государственной и муниципальной власти, а также претендентов на включение в резерв нуждаются в научной проработке.

Основной целью системы профессионального обучения кадров для местного самоуправления в России является рост профессионального уровня, подготовка управленческих кадров нового стиля мышления, владеющих не только необходимыми знаниями, но и навыками, умениями, необходимыми для выработки стратегии, миссии, маркетинга территории, разбирающихся в особенностях рыночной экономики, проблемах государственного и муниципального управления, а также управления человеческими ресурсами. Эти фундаментальные требования к профессиональным качествам государственных служащих составляют основу для разработки и реализации программ их подготовки к эффективному участию в инновационном государственном управлении. Актуальность разработки технологий моделирования систем и процессов государственного управления и инновационного содержания подготовки государственных служащих определяется интенсивностью возникновения социальных инноваций.

Анализ проблем подготовки кадров для государственного муниципального управления показал, что до настоящего времени не выработаны общие подходы к процессу подготовки муниципальных служащих. Существующая ситуация показывает, что программы подготовки муниципальных кадров не основаны на реальных потребностях муниципалитетов и часто дают формальное образование, применение которого на практике неэффективно.

Инструментом решения поставленных задач, определенно, можно считать разработку новой концепции подготовки государственных муниципальных служащих на основе сочетания теории и практической

деятельности в форме участия студентов высших учебных заведений и слушателей соответствующих дополнительных образовательных программ в социальном проектировании, концепции, метод и приемы которого в настоящее время становятся неотъемлемым элементом теории и практики управления.

Социальный характер приоритетов направления общественного развития требует оперативной социальной диагностики, прогнозирования и проектирования новых ситуаций, обоснования гуманных, экономически оправданных путей разрешения возникающих противоречий. В свою очередь, в число наиболее перспективных направлений поисковых и фундаментальных научных исследований в педагогике выдвигаются работы, посвященные тематике проектной деятельности. Анализ научных публикаций и диссертационных исследований дает толчок к разработке эффективных вариантов решения поставленных проблем.

Актуальность разработки инновационных образовательных программ обусловлена, с одной стороны, большим интересом к проблемам участия молодежи в государственном управлении в современной науке, с другой стороны, необходимостью глубокого и обоснованного разрешения частных актуальных проблем данной тематики. Недостаточность гуманитарных и правовых знаний, навыков партнерства и рациональной самоорганизации, низкая или, наоборот, излишне высокая самооценка участников преобразований делает еще более актуальной и востребованной технологию социального проектирования не только как способ интеграции науки в практику управления социально значимыми процессами, но и как технологию правового и нравственного просвещения участников проекта.

В настоящее время в образовании развивается педагогическая теория воспитания лидера, свидетельством этого являются многочисленные программы, проекты и

педагогические технологии формирования лидерских качеств у молодежи: «Лидер XXI века», Всероссийский образовательный форум «Селигер», призванный дать талантливому молодому людям инновационное образование и инструменты развития таланта, содействовать их становлению, с 2006 г. в большинстве субъектов российской Федерации реализуется проект «Молодежный кадровый резерв», направленный на выявление в молодежной среде потенциальных и уже состоявшихся лидеров, их обучение и включение в социально значимую деятельность,

Экспериментальной площадкой для реализации инноваций в подготовке молодежи к управленческой деятельности в Приволжском федеральном округе стал проект по формированию лидеров в молодежной среде «Малые академии государственного управления». Созданная в 2006 г. на территории Приволжского федерального округа по инициативе А.В. Коновалова, данная образовательная программа служит удовлетворению потребностей органов власти и местного самоуправления в специалистах, обладающих лидерским потенциалом и навыками организационно-массовой работы.

На сегодняшний день инновационный образовательный проект «Малые академии государственного управления», адресованный молодым людям с активной жизненной позицией и стремлением стать успешными членами общества, функционирует во всех регионах Приволжского федерального округа. В Ульяновской области Малая академия государственного управления начала свою работу в 2007 г. как кадровый резерв для органов государственной и муниципальной власти региона.

Уникальная образовательная программа Малой академии государственного управления сочетает в себе теоретические углубленные знания в сфере государственного и муниципального управления, формирование у слушателей практических навыков организационно-массовой работы и деятельность в области социального

проектирования. Участие в научно-исследовательской работе является одним из основных компонентов реализации образовательной программы Малой академии. Интеграция научных исследований с процессом обучения и социально-политической практикой рассматривается в Малой академии как необходимая предпосылка для содержательного развития преподавательской деятельности, форм и методов обучения; достижения качества подготовки молодежных лидеров, обеспечивающего опережающие потребности общества и государства.

Образовательный проект «Малая академия государственного управления» направлен на рост уровня профессионализма современных государственных служащих, на повышение эффективности государственной службы. Не менее важным является вклад данного образовательного проекта в изменение социальной организации государственной службы. Увеличивая социальный капитал слушателей, Малая академия государственного управления позволяет преодолеть социальный и правовой нигилизм молодежи, слабую включенность молодежи в решение социально значимых проблем региона. Инновационность данного образовательного проекта предполагает мониторинг предпринимаемых действий на соответствие заявленным целям проекта.

Анализ деятельности Малых академий государственного управления показал, что 75% выпускников, получивших высшее образование, успешно трудоустроены, но в тоже время процент выпускников, трудоустроившихся на государственную службу в органы власти, недостаточно высок. Для дальнейшего успешного развития образовательного проекта Малые академии государственного управления необходимы корректирующие действия, основанные на результатах научных разработок, что определило цель разработки концепции организации социального проектирования в образовании государственных служащих как разрешение противоречия между де-

кларируемым социальным заказом на компетентного специалиста государственной службы и уровнем подготовки слушателей Малых академий государственного управления.

Для реализации намеченной цели нами определены следующие задачи: опираясь на мнения экспертов — лиц, занимающих руководящие должности в исполнительных органах государственной власти; лиц, непосредственно влияющих на состав кадров в управленческой сфере и предъявляющих определенный ряд требований к профессиональным качествам, нормам и правилам служебного поведения к современному государственному служащему, определить профессиональные и личностные качества современного государственного служащего; установить реальные требования органов власти к государственному служащему; на основе полученных в ходе исследования данных выявить основные достоинства и недостатки образовательного проекта Малая академия государственного управления как источника молодежного кадрового резерва государственной и муниципальной власти.

С помощью первичной информации нами было проведено изучение мнений экспертов: о деятельности Малой академии государственного управления и профессии «государственный служащий». В качестве метода исследования был выбран экспертный опрос. Вид экспертного опроса — неформализованное (свободное, глубокое) интервью. Соответственно ему была разработана структура, включающая список основных вопросов в необходимом для исследователя порядке, который может меняться по обстоятельствам в ходе интервью. Обоснование выборки: в соответствии с целью исследования были опрошены респонденты, занимающие руководящие должности в исполнительных органах государственной власти; лица, непосредственно влияющие на состав кадров в управленческой сфере и предъявляющие определенный ряд требований к професси-

ональным качествам, нормам и правилам служебного поведения к современному государственному служащему.

С помощью экспертного опроса мы определили требуемые знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые современному государственному служащему. Учитывая многообразие задач, возложенных на государственную и муниципальную службу, и, следовательно, функций и обязанностей их служащих, а также опираясь на богатый эмпирический материал, полученный в ходе социально-психологической аттестации служащих и кандидатов на вступление в кадровый резерв государственной службы, был составлен перечень интегральных критериев, обеспечивающих успешность осуществления деятельности руководителями государственной, муниципальной службы и определяющих их показатели.

Ведущими показателями, выявляющими уровень соответствия подготовки слушателей требованиям, предъявляемым к государственным служащим, определены:

- во-первых, научный, системный и действительно-практический характер знаний и представлений слушателей о государственной и муниципальной службе (когнитивный критерий), другими словами, результат мыслительной деятельности, включенной в процесс управления и означающий усвоение фактов, понятий, законов и т.д. Уровень знаний, их неустанный пополнение – один из критериев эффективности управленческого труда. Молодому государственному управленцу необходимы, прежде всего, профессиональные знания в своей сфере, знания политики и экономики государства и региона, знание Конституции РФ, психологии и информационных технологий;

- во-вторых, ориентации слушателей на ценности, находящиеся на вершине иерархии ценностей государственного служащего: Отечество, долг, служение, ценностное отношение к собственной социально-активной деятельности и мотивация поступ-

ления на государственную службу (мотивационно-ценностный критерий). **Мотивация деятельности государственного, муниципального служащего** – это совокупность потребностей индивида, которые, в свою очередь, стимулируют развитие государственного, муниципального образования. Потребности, интересы, ценностные ориентации являются внутренними регуляторами трудового поведения сотрудников;

- в-третьих, личностный духовный потенциал, определяющий готовность слушателя к самостоятельной деятельности на государственной службе (эмоциональный критерий). Такие понятия, как «честь служащего», «чувство профессионального долга», «профессиональная солидарность», всегда воспитывались и воспитываются в крупных стабильных структурах и организациях мира. Необходимо формировать в процессе обучения государственных служащих следование этическим нормам государственной службы как неотъемлемого профессионального качества, которое во многом регламентирует стиль деятельности и влияет на принятие решений. Духовно-нравственные регуляторы общественной жизни приобретают все большую значимость, становясь системообразующими в совокупности всех взаимодействующих сил в обществе, они проникают в деятельность каждого его элемента, расширяя тем самым зону своего воздействия.

- в-четвертых, совокупность свойств и качеств личности государственного, муниципального служащего как обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, зависящие от способностей, знаний и самого характера управленческой деятельности, оказывающие влияние на ее эффективность (деятельностно-поведенческий критерий). Знания, воплощенные в решении конкретных управленческих задач – это освоенная и реализованная на практике модель деятельности. К таким показателям мы отнесли умение служащего быстро вникнуть в суть дела, всесторонне проанализировать ситуацию, выделить ключевую

проблему, найти ее конструктивное решение, координировать свою работу и деятельность своих подчиненных;

- в-пятых, стремление к самосовершенствованию, адекватная оценка своих действий и поступков (рефлексивный критерий).

Механизм формирования представленной структурно-функциональной модели государственного служащего выглядит следующим образом:

- формирование знаний, управленческих концепций, навыков проектирования;
- развитие управленческих отношений;
- мотивация творческой деятельности в сфере управления, утверждение уважения в обществе к общественным институтам, государству, законам, морали, праву;
- разработка и внедрение управленческих технологий, оптимизирующих сам процесс управления и объединяющих в одно целое управленческие знания, отношения и творческую деятельность, работу общественных институтов.

Современное развитие общества требует новой системы образования, основанной на «инновационном обучении», которое направлено на формирование способности к проективной детерминации будущего, ответственности за него, воспитание веры в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее. Важное значение для формирования управленческой культуры имеют современные концепции и

наукоемкие технологии обучения будущих управленцев. Социально-технологические знания, умения и навыки, формирующиеся в процессе социального проектирования, становятся важнейшим элементом управленческой культуры специалиста современного типа, характеризующейся не только правовым, административно-командным, информационно-аналитическим типами регулирования, но и включением социальной мотивации к решению значимых для общества задач.

В используемой нами в образовательной программе Малой академии государственного управления педагогической технологии социального проектирования отражена важная концептуальная установка: вопросы прогнозирования и диагностики увязаны с реальными социально-проектными задачами, что позволяет достигать цели формирования специалиста управления, соответствующего современным требованиям, предъявляемым к государственным служащим.

Литература

1. Романов, В.Л. Инновационный прорыв в будущее: диспозиция государственного управления // Путь в будущее – наука, глобальные перемены, мечты и надежды: материалы междунар. конф. – М., 2007
2. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации».

УДК 37.037.1

О ТИПОЛОГИИ ЦЕННОСТЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А.А. Борисов**Аннотация**

В статье представлены различные типологии ценностей физической культуры и предложено основание, по которому возможно осуществлять типологию ценностей физической культуры.

Ключевые слова: физическая культура, ценности физической культуры, учитель.

Abstract

The paper presents various typologies of physical culture values. The author suggests basic foundation to realize physical culture values.

Index terms: physical culture, physical culture values, teacher.

Среди многообразных, требующих своего решения глобальных проблем, особое значение в современном мире приобретает проблема сохранения человека как биологического вида и социального существа. Эта глобальная проблема, так называемая антропологический кризис, то есть дегуманизация человека, его отчуждение от жизни, от труда, от культуры, от самого себя, заключает в себе опасность разрушения «той биогенетической основы, которая является предпосылкой индивидуального бытия человека и формирования его как личности, основы, с которой в процессе социализации соединяются разнообразные программы социального поведения и ценностные ориентации, хранящиеся и вырабатываемые в культуре» [15, 32].

В контексте такого понимания В.С. Степиным сущности антропологического кризиса высвечивается проблема сохранения телесности и развития нравственности человека. Достаточно определено о значении нравственности личности в развитии телесности, о взаимосвязи телесности и нравственности человека высказывается Р. Шустерман. Нравственные кодексы, как подчеркивает ученый, просто абстракция, пока им не даруется жизнь через воплощение их в телесные предрасположения и действия. Всякое должным образом реализованное нравственное достоинство зависит не только от некоторого телесного акта

(включая акт речи), но и от соответствующей позы и выражения лица, указывающих на подобающие чувства. То, что предлагается с недовольным, холодным, сердитым лицом, не может быть подлинным актом милосердия [17, 56].

Сама постановка ученым вопроса о становлении нравственности человека через его телесность представляет интерес как для философии, так и для педагогики, потому что речь идет о взаимосвязи телесных действий человека и его нравственности: «Будучи вписанными в наши тела, социальные нормы и этические ценности могут сохранять свою силу и без того, чтобы высказываться явно или навязываться законами; они соблюдаются сами собой и навязываются нами привычками нашего тела, включая привычку чувствовать (коренящуюся в теле)» [17, 56].

В контексте такого понимания В.С. Степиным и Р. Шустерманом значения телесности в развитии нравственности высвечивается педагогическая задача воспитания здоровья учащихся, их ориентации на здоровый нравственный образ жизни через формирование у школьников телесных привычек, коренящихся в его нравственности.

Решение учителем данной задачи заключается в себе возможность через введение ребенка в мир культуры и ее ценностей сохранять его телесность, развивать его нравственность.

Проблема сохранения человека как биосоциальной структуры – это важная социально-педагогическая проблема, содержанием которой является ценность человеческой жизни, а нравственный ее аспект фиксируется в качестве определяющего. Данная проблема представляет теоретический и практический интерес для педагогики, призванной решать задачи ориентации учащейся молодежи на укрепление и сохранение здоровья как одной из важнейших ценностей человеческого существования, воспитания нравственности молодежи.

Одним из возможных способов решения данных задач является приобщение учащейся молодежи к общечеловеческим ценностям в целом и к ценностям физической культуры в особенности. И здесь, как подчеркивает Р. Шустерман, особая роль отводится учителю, понимающему, что подлинная человечность не просто задается генетикой, но достигается воспитанием, в котором тело, дух и культура должны быть объединены самым тесным образом [17, 53].

Решение задачи приобщения учащихся к ценностям физической культуры предполагает формирование готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

Прежде чем обратиться непосредственно к содержанию, формам и методам формирования такой готовности будущего учителя, необходимо выявить ценности физической культуры, к которым следует приобщать учащихся.

Понятие «ценность» в гуманитарных науках позволяет раскрыть позитивное значение разнообразных явлений для жизнедеятельности человека, социальных групп и общества в целом. Вне потребностей людей и форм их жизнедеятельности ценности не существуют. Сама ценность определяется, с одной стороны, свойствами объекта как носителя ценности; с другой стороны, потребностями субъекта. В ценности опосредуется специфическое субъектное и субъ-

ективное отношение, в котором отражены в единстве два элемента: явление (объект), обладающее свойством, способностью удовлетворять потребность субъекта, и сам субъект, нуждающийся в этом явлении.

Чтобы определиться с ценностями физической культуры, необходимо обратиться к понятию «физическая культура».

Данное понятие всесторонне рассмотрено в исследованиях И.М. Быховской, Н.Н. Визитей, М.Я. Виленского, С.А. Жмурова, А.С. Запесцого, Л.И. Лубышевой, Е.П. Левченко, Л.П. Матвеева, Г.С. Туманян и др.

На первый взгляд, нет необходимости вновь раскрывать то, что уже обоснованно в научной литературе. Несмотря на это, мы считаем необходимым обратиться к феномену физической культуры и осмыслить его в контексте ценностного потенциала данного феномена.

Осмысление феномена физической культуры в контексте его ценностного потенциала послужит отправным моментом для поиска резервов в формировании готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

Как пишет Л.И. Лубышева: «Качественно новая стадия осмысления сущности физической культуры связывается с ее влиянием на духовную сферу человека как действенного средства интеллектуального, нравственного, эстетического воспитания. И если нет особой надобности доказывать огромное влияние занятий физическими упражнениями на биологическую сущность человека: на его здоровье, физическое развитие, морфофункциональные структуры, то ее влияние на развитие духовности требует особых пояснений и доказательств. Важным аргументом в пользу значимости физической культуры для всестороннего развития человека может стать осмысление ценностного потенциала этого феномена» [13, 10].

Наше обращение к ценностному потенциалу физической культуры связано с тем,

что подлинная человечность достигается воспитанием, в котором тело, дух и культура должны быть объединены самым тесным образом. Выявляя ценностный потенциал физической культуры, мы выявляем ее возможности в формировании и становлении нравственности человека.

Решение задачи осмысления феномена физической культуры облегчается тем, что достаточно всесторонний научный анализ понятия «физическая культура» выполнен Е.П. Левченко.

В результате теоретического осмысления различных точек зрения относительно содержания понятия «физическая культура» Е.П. Левченко приходит к выводу, что данное понятие употребляется в следующих значениях: 1) физическая культура как систематические занятия физическими упражнениями; 2) физическая культура как вид культуры; 3) физическая культура как часть общей культуры личности; 4) физическая культура как учебный предмет [11, 118].

Как показывает анализ научной литературы, вне поля зрения ученого осталась еще одно значение понятия «физическая культура». Это физическая культура как часть культуры. Такое понимание физической культуры мы встречаем у С.А. Жмурова, который, осмыслив идеи ученых о культуре, обосновал, что физическая культура является характеристикой не только единичного уровня культуры, но и особенного, и общего ее уровней: «Физическая культура является особой отраслью культуры, в рамках которой человек опредмечивает и распредмечивает ее ценности, являющиеся результативной ее стороной и используемые для физического совершенствования людей» [5, 135].

Мы полагаем, что выявление ценностного потенциала физической культуры возможно в контексте понимания физической культуры как части культуры, а определение ценностей физической культуры предполагает осмысление типологий ценностей в целом и ценностей физической культуры в особенности.

Обращаясь к типологиям ценностей, заметим, что этическая наука еще не определилась в проблеме типологии ценностей. Это говорит не о ее слабости, а о постоянном поиске научной истины. О широком диапазоне данной проблемы свидетельствуют различия во взглядах ученых относительно типологии ценностей.

Ученые-этики предлагают различные типологии ценностей, основные из которых представлены в работах В. Брожика [1, 187-194], В.П. Выжлецова [4, 75], В.В. Ильина [7, 8-9, 16], М.С. Кагана [8, 54-57, 88, 132, 144-149], В.А. Караковского [9].

В задачи нашего исследования не входит анализ типологий ценностей. Мы останавливаемся именно на ценностях физической культуры, которые не представлены в вышеперечисленных типологиях.

Проблема ценностей физической культуры ставится и решается М.Я. Виленским, С.А. Жмуровым, С.С. Коровиным, Л.И. Лубышевой.

Так, М.Я. Виленский, рассматривая физическую культуру как интегральное качество личности, как условие и предпосылку эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель личностного саморазвития и самосовершенствования, в качестве структурных ее компонентов выделяет аксиологический, операциональный и личностно-творческий [2].

В рамках нашего исследования несомненный интерес представляет выделяемый ученым аксиологический компонент – совокупность относительно устойчивых ценностей физической культуры, овладевая которыми студент субъективирует их, делает личностно значимыми.

Так, М.Я. Виленский среди ценностей физической культуры и спорта выделяет следующие группы ценностей: а) физические (здоровье, телосложение, двигательные качества, умения, навыки, физические нагрузки, высокая подвижность, стремление к совершенствованию и др.); б) соци-

ально-психологические (активный отдых, развлечения, удовольствие; формирование трудолюбия, навыков поведения в коллективе, общения; понятия долга, чести, совести, благородства, средства воспитания и социализации, рекорды, победы, традиции и др.); в) психические (эмоциональные переживания, быстрота мышления, творческие задатки, воображение, черты характера, свойства и качества личности и др.); г) культурные (познание, самоутверждение, самовыражение, чувство собственного достоинства, эстетические и нравственные качества, авторитет и др.); д) материально-технические условия, престиж занятий спортом в целом [3].

На наш взгляд в предложенной М.Я. Виленским классификации ценностей физической культуры имеет место смешение ценностей и других понятий. Так, если здоровье, активный отдых, познание, самоутверждение – это, несомненно, ценности, то быстрота мышления, черты характера, эстетические и нравственные качества, на наш взгляд не являются собственно ценностями.

С.С. Коровин, понимающий под ценностями физической культуры совокупность материальных и духовных объектов и явлений, отражающих культуру физическую и культуру социума, [10, 67], выделяет материальные, духовные и художественные ценности. К материальным ценностям физической культуры ученый относит тело человека, инвентарь и оборудование, спортивные сооружения, средства массовой информации; материальное обеспечение научных исследований; естественные силы природы и гигиенические факторы; к художественным – художественные образы, отражающие общесоциальную и физическую культуру с ней сопряженную; к духовным ценностям – двигательные, интеллектуальные, педагогические, мобилизационные, интенционные ценности [10, 16].

Близкую к точке зрения С.С. Коровина мы находим у Л.И. Лубышевой, которая выделяет интеллектуальные, двигатель-

ные, технологические, интенционные и мобилизационные ценности, определяющие содержание ценностного потенциала физической культуры [12]. Содержание интеллектуальных ценностей, по мнению Л.И. Лубышевой, представляет собой знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его физической активности, закаливания и здорового стиля жизни. С.С.Коровин понимает интеллектуальные ценности более широко. Он считает, что интеллектуальные ценности физической культуры представлены совокупностью научных и прикладных знаний в области физической культуры, к которым можно отнести знания о принципах построения процесса освоения физической культуры; методах и средствах, обеспечивающих наиболее эффективное становление биосоциальной структуры личности; формах организации физкультурно-спортивной деятельности, способствующих сколь избирательному, столь и комплексному совершенствованию личности. Кроме того С.С. Коровин считает, что интеллектуальные ценности физической культуры должны быть сопряжены со знаниями из различных сфер познания и деятельности человека (физиологии, анатомии, психологии, гигиены и т.д. [10, 21].

При имеющем место общем, объединяющим взгляды ученых относительно типологии ценностей физической культуры, следует отметить, что С.С. Коровин не останавливается только на выделенных им материальных, духовных и художественных ценностях физической культуры. Размышляя о становлении аксиологического компонента физической культуры личности, ученый выделяет систему социальных ценностей, связанных с физической культурой. Это Жизни, Человека, Познания, Красоты, Труда, Отечества. Взаимосвязь социальных ценностей и ценностей физической культуры в том виде, как это представлено у С.С. Коровина, на наш взгляд, выражается в форме конкретных ценностей. Это: жизнь человека, здоровье, общение, достоинство,

знание, культура, красота тела, творчество, труд, самореализация, материальный достаток, свобода, справедливость.

Интерес представляет предлагаемая С.А. Жмуровым классификация ценностей физической культуры. В качестве основания для выделения конкретных ценностей физической культуры у ученого является отношение. Анализ научной литературы позволил ему выделить конкретные виды отношений, в рамках которых могут быть реализованы ценности физической культуры. Это: отношение к культуре, отношение к знаниям, отношение к человеку как таковому, отношение к человеку как к Другому, отношение к своему телесному Я, отношение к своему душевному Я, отношение к своему духовному Я.

В рамках каждого вида отношений С.А. Жмуров выделяет следующие ценности физической культуры как части культуры: а) «культура», «интеллигентность», «красота» (отношение к культуре); б) «знание» (отношение к знаниям); в) «человек», «гуманизм» (отношение к человеку как таковому); г) «справедливость», «милосердие», «эмпатия» (отношение к человеку как к Другому); д) «телесность», «здоровье», «здоровый образ жизни», «физическое совершенство», «сила», «ловкость» (отношение к своему телесному Я); е) «нравственное совершенство», «интерес» (отношение к своему душевному Я); ж) «свобода», «самостоятельность», «самоопределение», «самореализация» (отношение к своему духовному Я) [14, 25].

Осмысление представленных выше типологий ценностей физической культуры показывает, что у ученых, пришедших к осознанию необходимости обосновать ценности физической культуры, отсутствует единое мнение относительно типологии данных ценностей. Однако в представлениях ученых о ценностях физической культуры есть общее. Таким общим является ценность здоровья.

М.Я. Виленский и С.А. Жмуров напрямую относят здоровье к ценностям

физической культуры. М.Я. Виленский, во-первых, называет здоровье в группе физических ценностей физической культуры; во-вторых, обращаясь к ценностям-целям физической культуры, упоминает о том, что данные ценности раскрывают значение и смысл индивидуальных целей, в том числе и для сохранения и укрепления здоровья. С.А. Жмуров рассматривает здоровье в рамках такого вида отношений как отношение человека к своему телесному Я.

С.С. Коровин и Л.И. Лубышева прямо не называют здоровье среди ценностей физической культуры, однако во всех размышлениях ученых явно присутствует ценность здоровья. Так, С.С. Коровин к материальным ценностям физической культуры относит средства массовой информации или информационные ценности. Рассматривая данные ценности, ученый пишет: «В числе значимых информационных ценностей находится информация о роли ценностей физической культуры в сохранении и укреплении здоровья» [10, 17-18]. Или, раскрывая взаимосвязь социальных ценностей и ценностей физической культуры, ученый называет здоровье в рамках взаимосвязи социальной ценности «Жизнь» с ценностями физической культуры.

Л.И. Лубышева в контексте интеллектуальных ценностей упоминает знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его здорового стиля жизни.

Таким образом, можно говорить о здоровье как об одной из основных ценностей физической культуры. Возникает вопрос: «Что же понимают сегодня ученые под здоровьем?» На протяжении полувека наиболее распространенным является определение понятия «здоровье», данное Всемирной организацией здравоохранения (1968): здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. В контексте такого понимания здоровья А.Я. Иванюшкин выделяет три уровня ценности

здоровья: биологический — изначальное здоровье, предполагающее совершенную саморегуляцию организма, гармонию физиологических процессов и как следствие — максимум адаптации; социальный — здоровье как мера социальной активности, деятельного отношения индивида к миру; личностный, психологический — здоровье не как отсутствие болезни, а как отрицание ее в смысле преодоления (здоровье не только состояние организма, но и стратегия жизни человека) [6, 48–49].

Сегодня ученые не мыслят здоровье человека без образа здорового человека: «...для того, чтобы все знания о человеке и принципы его активной жизнедеятельности могли продуктивно использоваться с целью сбережения и укрепления здоровья, необходима фиксация этого образа здорового человека как некой целостности» [16, 156].

В контексте решаемой нами проблемы формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры мы, беря за основу понятие «образ здорового человека», дополняя его понятием «образ нравственного человека», попытаемся наполнить данные образы конкретным ценностным содержанием. Решение данной задачи требует определить основание для отбора ценностей. В качестве такого основания мы выделяем ценности блага и пользы, центральным понятием которых является добро как являющееся мерой и критерием человечности. Опора на данное основание позволит нам осуществить типологию ценностей физической культуры, к которым учащихся приобщает не только учитель физической культуры, но и учитель-предметник, и классный руководитель.

Литература

1. Брожик В. Марксистская теория оценки / пер. со словац. — М.: Прогресс, 1982. — 264 с.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза // Физическая культура. — 1996. — № 1. — С. 27–32.
3. Виленский М.Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися // Электронный ресурс: <http://spo.1september.ru/articlef.php?ID=200701713>
4. Выжлецов В.П. Аксиология культуры. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. — 152 с.
5. Жмуров С.А. Физическая культура как часть культуры // Образование в современном мире: проблемы и перспективы: Сборник научных статей. — Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2008. — С. 130–146.
6. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека // Вестник АМН СССР. — 1982. — Т. 45. — № 4. — С. 49–48.
7. Ильин В.В. Аксиология. — М.: МГУ, 2005. — 216 с.
8. Каган М.С. Философская теория ценности. — СПб.: Петрополис, 1997. — 205 с.
9. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М.: Творческая педагогика; Новая школа, 1993. — 80 с.
10. Коровин С.С. Теория и методика формирования физической культуры личности: учебно-методическое пособие. — Оренбург: ОГПУ, 2005. — 72 с.
11. Левченко Е.П. Содержание понятия «физическая культура» // Проблемы и перспективы современного образования: сборник научных статей. — Самара: ПГСГА, 2009. — С. 117–131.
12. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура. — 1996. — № 2. — С. 11–17.
13. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Физическая культура. — 1997. — № 6. — С. 10–15.
14. Ориентированность студентов на ценности физической культуры: методические рекомендации для преподавателей и студентов вузов / сост. С.А. Жмуров. — Самара: СГПУ, 2009. — 56 с.
15. Степин В.С. Теоретическое знание. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.
16. Хрусталева Ю.М. От этики до биоэтики: учебник для вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 2010. — 446 с.
17. Шустерман Р. Мыслить через тело: гуманитарное образование // Вопросы философии. — 2006. — № 6. — С. 52–67.

УДК 373.5.035.3:391

ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Г.А. Никитин

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о систематизации этноэстетических особенностей чувашской традиционной культуры воспитания, реализация ее сущности в изготовлении современного национального костюма. Основы этноэстетики раскрываются через идею мироздания, связь человека с Природой и Космосом. Осуществление педагогических задач по этим насущным проблемам показано на примере деятельности различных учебных заведений.

Ключевые слова: культурологический подход, этноэстетика, дизайн, этнопедагогика, идея мироздания, проект, формирование технологической культуры, творческое саморазвитие, краеведение, архитектура национального костюма, этноэстетизация.

Abstract

The article is devoted to the ethnic-aesthetic characteristics of the Chuvash traditional culture, their reflection in the design of the modern Chuvash ethnic costume and how the philosophical content of the embroidery pattern of this costume should be employed in the process of upbringing students in schools and universities. The basic principles of ethnic aesthetics are revealed through the concepts of the universe, nature and cosmos and their connection with man. The activities of different educational institutions are cited to illustrate the way these vital tasks are carried out.

Index terms: cultural approach, ethnoaesthetics, design, ethnopedagogics, the idea of the universe, project, formation of the technologic culture, creative self-development, study of local lore, architectonics of the national costume, ethnoaesthetization.

«Дети – наше будущее», – исстари твердят в народе. От философии этой истины, как и чем мы будем воспитывать подрастающее поколение, во многом зависит духовное состояние нашего общества, как будет закладываться трудовой потенциал не только малой Родины, но и в целом по всему государству. Для этого в народной педагогике достаточно средств и методов, которые в силу естественности форм воспитания несколько не уступают научной дидактике.

Среди привлекающих детей средств на фоне народных промыслов, женских рукоделий ярко выделяется своей красочностью национальный костюм. Его традиции сегодня развиваются и обогащаются не только эстетически, но и технологически. Поэтому это не только культурное достояние нашего народа, предмет его гордости, но и объект исследования этнопедагогике, верное средство для формирования технологической культуры подрастающего поколения.

Каждый народ, опираясь на традиции, веками вырабатывал одежду, характерную как по форме, так и по философскому содержанию. Сегодня разновидности национального наряда нам интересны самобытностью, основанной прежде всего на воспитательной составляющей этноэстетики.

В то же время, при всех достоинствах, архаика одежды не только не может практически удовлетворять нас своими функциями, но и не всегда вписывается в круг повседневной жизни, традиционных народных праздников, педагогического пространства. Следовательно, национальный костюм не может оставаться в прежнем виде, его модели нуждаются в корректировке. Этого хотим мы сами, требует наше мировоззрение, уровень этнокультуры, сформированные на фоне окружающих нас народных традиций, высоких технологий, современного дизайна одежды, моды.

Похвально, что сегодня делается попытка сохранения и развития националь-

ного костюма, в том числе и чувашского. С благородной целью создания современной народной одежды, его «осовременивания» функции дизайнера, модельера, конструктора одежды на себя берут многие энтузиасты. Результаты этого творчества мы чаще всего видим на сцене, а также в сувенирных магазинах и киосках. Однако, к великому сожалению, смелые решения и разработки, претворенные в жизнь не только умельцами, но даже и профессиональными художниками-дизайнерами, модельерами, не всегда совпадают с исконной, архаичной эстетикой, философией и самой сутью этнического костюма.

В старину в одежде каждая деталь, орнамент, узор, их цвет имели строго определенное место и назначение, они носили смысловую нагрузку. Девушки-мастерицы, готовя себе приданое, украшали его вышивкой, придерживаясь традиционного месторасположения узоров, строго соблюдали цветовой колорит, технологию выполнения швов. Например, узоры чувашских вышивальщиц – это их представление о мироустройстве, в них они выражали свое мироощущение и понимание всего окружающего, строили на этой основе модель мира, подчеркивая уклад своей жизнедеятельности. Так, декор одежды был своеобразным кодом жизненных установок, наглядным источником информации, своеобразной книгой жизни для взрослых, школой для детей. Утверждаясь в различных традициях земледельцев, этноэстетическое содержание каждого вида одежды веками выполняло воспитательную функцию, готовило детей к взрослой жизни.

Педагогический подход к архитектонике национального костюма накладывает большую ответственность на создателей современных эксклюзивных моделей. Иначе, при несоблюдении традиционных канонов моделирования и конструирования, технологий украшения в этноэстетическом аспекте, современная национальная одежда конкретной нации мало чем будет отличаться от сегодняшних костюмов других

народов. Поэтому, при организации уроков технологии, кружковых занятий должны быть учтены ключевые аспекты функций видов одежды, их украшений в разработке любого проекта современной одежды этносов. Женский костюм, девичий наряд, детская одежда, мужское одевание – все это должно соответствовать эстетике национальных традиций, их педагогической составляющей.

Сегодня абсолютно нехудожественных, а порой и просто серых и невыразительных образцов современной национальной одежды предостаточно. К примеру, некорректное использование такого элемента чувашского женского костюма, как «масмак», можно видеть в сценических нарядах детских художественных ансамблей, на украшениях и сувенирах в виде литературного образа девушки Нарспи, в печатной рекламной продукции и т.д. Подобное неправильное использование этого украшения со свисающими монетами встречается и на современной одежде тувинцев, эвенков, марийцев, русских и других этносов.

Иногда коробят наше представление о красоте национального костюма наряды отдельных известных певцов. Так, например, певицы могут надеть женское платье с девичьим головным убором – «*тухъей*», а певцы используют исконно женские орнаменты – розетки «*кёскё*» ... Несуразицы моделирования видны прежде всего в сочетании женского платья с девичьим головным убором *тухъя* и в использовании исконно женских орнаментов-розеток *кёскё* в мужском наряде *шупӑр*. Кроме этого, в стилизации отдельных элементов национального костюма, таких как *масмак*, *тухъя*, *хушпу*, *яркӑч*, *сарӑ*, художники-конструкторы не до конца выдерживают этноэстетические воззрения в дизайн-образе изделия. Так, праздничный женский головной убор *хушпу* превращается в русский кокошник...

Тенденция отхода от истоков архитектоники, красоты народного костюма на-

блюдается и в нарядах детских ансамблей художественной самодеятельности, что крайне непедагогично. Для придания национального колорита иногда берутся костюмы, которые абсолютно не соответствуют местным традициям. В результате многогранность богатства чувашского народного искусства обезличивается, превращается в некий стертый, усредненный бессмысленный эстетический образ.

Отсюда возникает опасность укрепления в подсознании подрастающей молодежи ложного представления о народном искусстве, традициях, обычаях и ритуалах в них. Соответственно, этноэстетическое содержание традиционной культуры воспитания автоматически останется невостребованным. Ведь нам известно: что заложено в раннем возрасте, то остается в памяти на всю жизнь как должное, истинное, но, в данном случае, в искаженном виде. Это станет миной замедленного действия в последующих десятилетиях не только в формировании технологической культуры учащихся, но и в развитии самой национальной культуры этносов. Не исключено, подобная проблема присутствует в системе образования и в других этнических культурах Российского региона.

Культурологический подход к организации занятий по технологии позволяет научить учащихся критически верно осмысливать ситуацию в сложившейся обстановке. С этой целью для них делается краткий экскурс к истокам этноэстетики. Учащиеся узнают, что своеобразие чувашского искусства веками складывалось из особенностей фольклора, ремесел, промыслов, в том числе женского рукоделия различных этнографических групп, таких как *тури* (верховые), *анат енчи* (средне-низовые) и *анатри* (низовые). Народные умельцы веками оттачивали оттенки красоты национальной одежды, естественно, всецело опираясь на характерные особенности местных традиций.

Основной идеей изготовления народного костюма в каждой этнографической

группе чувашей была связь человека с Природой и Космосом, где белый цвет главенствовал многие века. Поэтому белая одежда использовалась не только во время календарных праздников, но и в ритуале встречи младенца при появлении его на белый свет, при сезонных сельскохозяйственных работах, а также завершая церемонией провода усопших в иной мир.

В этноэстетике чувашей идея мироздания выражена очень ярко. Ее образ отчетливо материализован прежде всего в архитектонике женского национального костюма. С учетом эстетики мировидения, мастерицы украшали вышивкой нагрудную часть, рукава, спину и подол рубахи. Например, по космогоническим представлениям чувашей одежда по частям тела олицетворяла устройство мира. Композиция женской рубахи на поясе условно делилась пополам и символизировала линию горизонта, т.е. поверхность земли. То, что выше него — это части верхнего мира и «*сут тёнче*» (белого света), а ниже пояса — потустороннего мира. Головной убор отождествлялся с верхним миром, с идеей небосвода. Поэтому видимая нам полусфера небосвода была положена в основу форм и способов ношения масмака, хушпу, тухьи. Плечи украшались крупным узором вышивки или нашивками и служили небосводу опорой. Верховые чувашки изображали его вышитой мелкими узорами лентой и называли «*хулси*». Эта лента во время стирки снималась.

В процессе проектирования внимание учащихся направляется на эстетику декора национального костюма. Им сообщается, что нагрудная часть женского платья низовых чувашей украшалась орнаментами *кёскё* в виде розетки и символизировала солнце. Солнце, как известно, — это источник света, тепла, т.е. жизни для всего живого и растительного мира. Исходя из этноэстетических понятий, вышивальщицы размещали образ солнца между верхним миром и землей, т.е. в пространстве белого света.

Этот узор имеет древнее происхождение и связан с мифологией наших предков. Декорированный образ солнца охранял женскую грудь, дающую силу и рост младенцу, от нечистых сил. Поэтому этот священный орнамент *кёскё* странно видеть в других местах платья, кроме как на грудной части женского, не говоря уже о детских, девичьих и мужских одеяниях. Особенно торжественно декорировалась набедренная часть женской рубахи.

На занятиях следует особо обратить внимание на смысловое значение декора набедренных поясных украшений. В вышитых композициях поясных украшений «*яркӑч*» и «*сарӑ*» можно проследить зеркальное отражение реальности в так называемом нижнем мире. Этот оберег призван был защитить женское лоно, дающее жизнь новому Человеку. Соответственно, учителю технологии, педагогу дополнительного образования не следует советовать ученикам слепо копировать этот прекрасный элемент женского костюма «*яркӑч*» при разработке проектов современных нарядов девушек и девочек.

Вывод из вышесказанного таков: прежде чем приступить к проектированию современных национальных костюмов, педагогу следует преподнести учащимся соответствующие учебные сведения об эстетике технологий вышивания этносов, научить их ощущать тонкости этноэстетического содержания декоративно-прикладного искусства наших предков, а также ответить на вопрос: какую информацию они хотели молодежи передать? Какие нравственно-моральные устои стремились они наиздать, наглядно продемонстрировать? Тут же напрашивается другой вопрос. А имеем ли мы моральное право их нарушать?

Чтобы ответить на эти животрепещущие вопросы, желательно ознакомиться не только с ранними трудами по национальной культуре чувашей, но и исследованиями современных искусствоведов, этнографов, ученых-педагогов таких как Г.Н. Волков,

А.А. Трофимов, В.В. Николаев, Г.Н. Иванов-Орков, В.П. Иванов, Г.А. Никитин и другие.

Вышеназванная проблема по развитию народного искусства остра не только в педагогической сфере, но и в аспекте культуры, ее следует решать целенаправленно, планомерно, комплексно, совместно. Подвижниками реализации задач по возрождению народных промыслов должны выступить и гильдия ремесленников, и средства массовой информации, и, конечно же, образовательные учреждения. Здесь важным фактором становится умелое использование национально-регионального компонента в обучении и воспитании учащейся молодежи. Их в народной памяти, в педагогических составляющих этноэстетики немало, тем более учащиеся их воспринимают с большим интересом. Дети должны ощущать, что народное декоративно-прикладное искусство богато, красиво и оригинально по своему этноэстетическому содержанию.

В учебных заведениях делаются определенные шаги в этом направлении, но хотелось бы, чтобы они были более смелыми и эффективными. Проведение лекционно-практических занятий по данной проблеме со слушателями курсов в Чувашском республиканском институте образования дает существенные результаты. Знакомство с особенностями декоративно-прикладного искусства помогает работникам образования ставить конкретные задачи по этноэстетизации учебно-воспитательного пространства, методике проектного метода обучения на занятиях технологии с перспективой проектирования изделий не только женских рукоделий, но и других видов народных ремесел и промыслов. Культурологический аспект организации курсов ориентирует педагогов на инновационную деятельность, что несомненно помогает им расти профессионально. Примеров тому немало, вот некоторые из них.

Профессиональный интерес к народному искусству способствовал тому, что учитель технологии высшей категории

Е.И. Сергеева стала мастером народных художественных промыслов. Сегодня ее оригинальные народные костюмы в современной трактовке хорошо известны жителям и гостям нашей республики, пользуются спросом у туристов. Накопленным педагогическим опытом по обучению технологии вышивания, изготовлению национальных сувениров она успешно делится в средствах массовой информации, в публикациях, книгах.

Проявив себя на поприще обучения учащихся архаичным технологиям народного прикладного творчества, учителя высшей категории из Чебоксар Е.Н. Жачева (СОШ № 39) и В.И. Кудряшов (СОШ № 49), а также Н.А.Востриков (Кугесьская СОШ № 1 Чебоксарского района) удостоились звания «Заслуженный учитель Чувашской Республики». Практическая деятельность школьной компании «Наследие» (рук. В.И. Кудряшов) позволила некоторым ученикам 49-й школы стать членами гильдии ремесленников Чувашской Республики, многим помогла в выборе профессии, заниматься предпринимательством, малым бизнесом.

Целеполагающий вклад в изучение прикладных основ народного искусства делается в ходе подготовки учителей технологии на технологическом факультете ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Полученные знания студенты умело применяют при разработке методики занятий технологии, конструировании и моделировании современного чувашского национального костюма, изготовлении резных изделий по дереву и металлу. Профессиональный уровень своих проектов и моделей они успешно демонстрируют во время прохождения педагогической практики, просмотров учебных изделий, защиты выпускных квалификационных работ, в творческом саморазвитии. Важное место отводится участию творений студентов в выставках, конкурсах не только в рамках вуза, но и в республиканском, всероссийском и международном масштабе.

Например, этноэстетической колоритностью отличаются учебно-творческие ра-

боты студентов под руководством преподавателей кафедры МПТиП А.В. Казакова, А.Г. Кошкина, Г.А. Никитина, С.В. Павлова, В.В. Сапожникова и др. Кроме этого, преподаватели Е.А. Акимов, Ф.Г. Халиуллина, являясь членами гильдии ремесленников ЧР, постоянно участвуют и становятся призерами многих мероприятий по народным промыслам, организованным этой и другими организациями.

Правительство ЧР создает благоприятные условия, чтобы на основе традиций народных промыслов выпускники учебных заведений смогли включиться в структуру малого бизнеса, заниматься предпринимательством. Поэтому нам, педагогам, следует оправдать это высокое доверие своими знаниями, практическими результатами. Чтобы эффективнее осуществлялись добрые дела, необходимо прислушаться к народному высказыванию: «Все, что мы творим, делаем для детей», и сделать все от нас зависящее, чтобы эта педагогическая заповедь этноэстетики получила преемственность в формировании технологической культуры учащихся как фактора подготовки подрастающего поколения к самостоятельной трудовой жизни.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 606 с.
2. Волков, Г.Н. О традициях чувашского народа в эстетическом воспитании / Г.Н. Волков. — Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1965. — 59 с.
3. Волков, Г.Н. Трудовые традиции чувашского народа: этнопедагогический очерк / Г.Н. Волков. — Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1970. — 95 с.
4. Волков, Г.Н. Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Волков; изд. 3-е, дополненное. — Чебоксары: ОАО «Чебоксарская типография № 1», 2004. — 487 с.
5. Никитин, Г.А. Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в формировании эстетической культуры подростков: дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чебоксары, 1997. – 215 с.

6. *Никитин, Г.А.* На платье вся картина мира (статья) / Г.А. Никитин // Советская Чувашия. – 2008. – 8 октября. – С. 3.

7. *Никитин, Г.А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.

8. *Никитин, Г.А.* Этноэстетическая составляющая национального костюма / Г.А. Никитин // Народная школа. – 2009. – № 3. – С. 35–37.

9. *Николаев, В.В.* Чувашский костюм от древности до современности: научно художест-

венное издание. На рус., чув. и англ. яз. / В.В. Николаев, Г.Н. Иванов-Орков, В.П. Иванов. – Москва – Чебоксары – Оренбург, 2002. – 400 с., ил.

10. *Сергеева, Е.И.* Учитесь вышивать по-чувашски / Е.И. Сергеева. – Чебоксары: Новое Время, 2007. – 76 с., ил.

11. *Симоненко, В.Д.* Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Н.В. Матяш / под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск: изд-во Брянского гос. пед. ун-та, НМЦ «Технология», 1999. – 230 с.

12. *Трофимов, А.А.* Искусство: избранные труды. Сборник статей / А.А. Трофимов. – Чебоксары: ЧГИГН, 2005. – 604 с. ■

УДК 37.01

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Б. Левенчук, Л.И. Лурье

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы воздействия языковой подготовки на формирование общей и профессиональной культуры учащихся и студентов, стремящихся войти в систему международного образования, а также специалистов для ведения профессиональной деятельности в условиях открытого рынка труда.

Ключевые слова: культурологическая направленность языковой подготовки, социализация личности, языковая личность как медиатор культуры, культурный фон.

Abstract

In the article the problems of language preparation in the context of its influence on forming person's general and professional culture are considered. The author also analyses influence of the language preparation on working in the conditions of the international labor market.

Index terms: cultural direction of the language preparation, person socialization, language personality as culture mediator, cultural background.

Социокультурная идентификация личности в общеевропейском пространстве – сравнительно новая для российского образования проблема. Эта проблема носит общий характер: требуется вхождение в европейское сообщество через сближение российской и западноевропейской культуры. Она выступает в контексте преодоления кризиса Человека в современном мире, обусловленном нерешенностью многих задач, определяющих его развитие как существа биосоциального. Обучение иностранному языку расширяет кругозор и прорастает в человеке, его изучающем, культурой, особым состоянием, которое воздействует на личность как ресурс ее саморазвития. Культура представляет собой сгусток духовной энергии, позволяющий человеку самоактуализироваться, держать под внутренним контролем моральные и нравственные регуляторы в отношениях между людьми.

Вступление России на демократический путь развития и построение на этой основе гражданского общества существенно меняет концептуально-методологические подходы к организации образовательной деятельности. Предметная обусловленность содержания образования оказывается не-

достаточной, чтобы выработать мировоззренческие ориентиры жизнедеятельности. Сама деятельность – учебная или же профессиональная – предполагает овладение широким спектром знаний, умений и навыков, которые имеют ценность лишь тогда, когда могут быть раскрыты с учетом их социокультурной специфики. Сущностной стороной процесса социальной адаптации российских граждан к системе международного образования является осознание национальных традиций и культуры различных стран сквозь призму духовной жизни российского общества.

По результатам проведенного анкетирования в трех пермских университетах – классическом, педагогическом и техническом, до 80% студентов неязыковых отделений вузов считают, что их слабое владение иностранными языками является основной причиной ограниченности образовательной и трудовой мобильности, в то время как около 30% опрошенных студентов признают необходимость их изучения для реализации совместной деятельности с иностранцами с целью достижения личностного и профессионального совершенствования.

Интерес к международной образовательной и профессиональной деятельнос-

ти нового поколения несомненен и обусловлен более высоким качеством жизни тех стран, которые привлекают внимание учащихся, студентов и специалистов. Требуется преодоления явно обнаруживающее себя противоречие между высоким уровнем мотивации к изучению иностранных языков и неготовностью большинства российских образовательных учреждений обеспечить систему языковой подготовки на уровне общеевропейских требований. Этот разрыв носит, скорее, не дидактический характер, а имеет культурологическую природу. Многих россиян, посещающих западноевропейские страны, охватывает шок не столько от встречи с новой для них культурой, сколько от ломки стереотипов мышления прошлого, в котором они находились длительное время. Россияне с удивлением обнаруживают, что «образ врага», создававшийся ранее, никак не соответствует готовности самых различных людей к сотрудничеству и взаимодействию. Сопряжение культурных ценностей связано с преодолением сложившихся исторически стереотипов мышления и предрассудков, обусловленных некогда существовавшими идеологическими противоречиями между различными странами. Долгое время европейские страны виделись нашим государством в качестве потенциального противника. Возникало незаслуженное неприятие, отторжение ценностей различных национальных культур. В этом смысле модернизация российского образования исключительно важна и выступает как деидеологизация общественного сознания, обретение ценностей, которые на протяжении многих исторических эпох формировали подлинные гуманистические образцы культуры цивилизации. Взаимообогащение национальных культур большинство европейцев считают несравненной ценностью, которая утверждается в мире, несмотря на нетерпимость некоторых социальных групп к эмигрантам, представителям других национальностей, религий, обычаев и традиций. При всей сложности международных

связей, возникающих во взаимодействии различных государств, духовность глубинна по своей природе и выражает истинную суть человеческих отношений.

Изучение иностранного языка приближает обучающихся к восприятию сущностных сторон жизни стран, где этот язык является основным. Таким образом, оказывается, что вхождение в культуру другого государства состоит определенным образом в обретении ментальности ее народов-носителей. А этот процесс гораздо масштабнее, чем технологическое овладение навыками языковой подготовки. Язык как фактор самовыражения является определяющим в деятельности. Его изучение приобретает характер диалога культур, в котором познание языка сочетается с проникновением в суть социокультурных связей, которые сложились в определенной социальной группе.

Развертывание Болонского процесса неразрывно связано с формированием единого рынка труда, в котором Россия еще не идентифицировала себя как влиятельный и значимый участник. Приобщение к общеевропейским идеалам и ценностям требует глубинных оснований смыслообразования, порожденных природой различных языков. Реальная совместная деятельность представителей многих языковых культур предполагает овладение особой компетенцией, которая возникает при глубоком изучении иностранного языка: необходим расширенный спектр его интерпретаций, позволяющий во всей полноте воспринимать отношения различных субъектов к преобразуемой реальности. Поэтому важна такая языковая подготовка, которая призвана приблизить уровень знания иностранного языка к родному и позволить стать человеку, как утверждает Г.В. Елизарова, «медиатором культур» [2], языковой личностью, познавшей посредством изучения языков, как особенности разных культур, так и их взаимодействие. Такие цели в российском образовании не выдвигались многие годы. Значимым становится «принцип

культуругенеза в образовании» [1], позволяющий личности самой «творить» культуру в процессе меняющихся условий жизни. В контексте Болонского процесса «способность к культуротворчеству» [1] является ключевой, поскольку дает возможность с помощью владения иностранным языком приобщиться к культуре другой страны и лучше познать собственную, а также обозначить ценностные ориентиры, которые могут лечь в основу только зарождающегося в полной мере единого образовательного пространства.

Знание иностранных языков открывает возможности приобщения к лучшим достижениям социально-экономического развития стран, установления партнерских отношений с их носителями. В советский период такое приобщение сочеталось с противостоянием мировоззренческих позиций и вовсе не требовало межкультурного диалога, следствием которого могло бы стать подлинное взаимопонимание народов, имеющих общие духовные ценности и связанных общностью политических курсов развития государств. Иностранный язык помогал понять лучше не только друзей, но и потенциальных противников. К сожалению, это повлекло даже к существенному снижению внимания, в частности, к изучению немецкого языка, что, по меньшей мере, ограничивало возможности социально-экономического сотрудничества России со странами-носителями этого языка. Так, по сравнению с довоенным периодом, доля изучающих немецкий язык российских школьников значительно уменьшилась. Европейские страны не связывают направленность языковой подготовки с численностью соответствующих носителей языка. Знание нескольких основных иностранных языков в Европе считается очевидным следствием обретения общей культуры человеком, его потребностью для вхождения в единый общеевропейский дом.

Решение проблем, связанных с социальной адаптацией российских граждан к системе международного образования

вызывает необходимость разработки технологий достижения культуриологической направленности языковой подготовки обучающихся во всех звеньях системы непрерывного образования. Эти технологии, различающиеся своеобразием культурного фона, дидактическими приемами обучения языку, должны быть ориентированы на следующие виды деятельности:

1. Герменевтико-пропедевческую, включающую в себя курс лекций по актуальным вопросам Болонских соглашений; семинары и тренинги по проблемам социализации в едином образовательном пространстве и на общеевропейском рынке труда; мастер-классы с привлечением зарубежных специалистов по вопросам обучения и трудоустройства за рубежом, разъясняющие первоначальные, исходные положения международного образования. Они раскрывают идеи единства социокультурного пространства, достигаемого за счет общности культуриологических оснований в смысловой гамме языков. Этот замысел, например, нашел свое выражение, в проведении Интернет-конференций и чатов между школьниками и студентами г. Перми и г. Дюисбург (с 2007 г. города-побратимы) с целью обсуждения актуальных для молодежи проблем в обеих странах и выделения общих и различающихся культурных (в т.ч. образовательных) ценностей; организация видео-мостов для преподавателей обоих городов являются платформой для обмена идеями и интеллектуальными технологиями, ориентированными на обретение опыта общения с городами и странами.

2. Коммуникативную, ориентированную на подготовку к сдаче международного языкового теста по немецкому языку, позволяющего, в случае успешной сдачи, продолжить свое обучение в Германии. Это предполагает также активное участие в работе немецкого дискуссионного клуба «Твой аргумент – твоё слово», к руководству которым привлекаются носители немецкого языка; регулярный просмотр западноевропейских фильмов на немецком

языке в рамках программ «Гете-Института» с последующим их обсуждением; проведение дистанционных языковых занятий преподавателями из Германии, разработанных совместно с преподавателем из Перми. Все это позволяет не просто формально изучить основные лингвистические аспекты языка, будь то лексика, грамматика или фонетика, но и научиться мыслить обобщенными образами языка, реагировать на ситуации с точки зрения «медиатора культуры», принимать решения на иностранном языке и отстаивать свою позицию.

3. Проектную, связанную с ограниченными во времени учебно-познавательными заданиями, имеющими практическую значимость. Этот тип деятельности предполагает разнообразные формы общения: участие в образовательных, литературных, экологических, танцевальных программах дополнительного образования, направленных на исследование культурологических оснований жизнедеятельности российских и немецких граждан. Происходит поиск «человека в лабиринте идентичностей» [3, с.3], который сопровождается решением сложных мировоззренческих проблем, приводит, в конечном итоге, к пониманию себя, осмыслению собственного культурного опыта, а также взаимообогащению духовными традициями народов Европы. В процессе совместной деятельности происходит самоактуализация тех духовных ценностей, которые обеспечивают языковую подготовку как самоорганизуемый процесс коммуникации, необходимый для участия в Болонском процессе. Чтобы образовательные ценности могли стать идеалами, необходим долгий труд по формированию общих духовно-нравственных принципов в отношении между народами. В этой связи изучение иностранных языков способствует на последующих этапах развитию личности, способной находить духовные мосты, сближающие народы.

Идея достижения культурологической направленности языковой подготовки обучающихся была воплощена в опытно-поис-

ковой работе с учащимися 10-11 классов МОУ «Лицей № 1» г. Перми, с учащимися старших классов общеобразовательной школы города-побратима Дюисбург-Ноймюль, студентами младших курсов и специалистами разных профессий, обучающимися в рамках программ дополнительного образования в языковом центре «Модо Вивере» г. Перми при контактном Бюро Гете-Института, культурном контактном бюро ООО «Эрго» в рамках организации программы министерства культуры Пермского края «Пермский край – территория культуры».

Наличие этих, казалось бы, автономных групп обучающихся позволяет выявить некую общность целей, задач, жизненных установок, ценностей и ориентиров образовательной деятельности. Они проявляются в желании сотрудничать с представителями других культур на основе либерально-демократических ценностей, идеи свободного развития личности. В этой связи можно считать, что такое сотрудничество способно перерасти в социокультурные контакты между странами и народами.

Как отмечает академик Б.С.Гершунский, образование – есть «процесс, основанный на передаче жизненного опыта от одного поколения к другому с учетом ментальности свойств каждого поколения». В этой связи целесообразно ввести новое понятие – культурный фон, которое означает совокупность менталеобразующих признаков, формирующих духовное пространство определенных возрастных когорт различных групп населения и обладающих определенной целостностью. В ходе опытно-поисковой деятельности чрезвычайно важно совместить «духовное родство» социумов, члены которых кажутся далекими в выполнении социальных ролей и обладают различными жизненными, профессиональными интересами и установками. Это дает основание говорить об универсальности подходов к достижению культурологической направленности обучения языку в каждой группе оптантов.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для различных групп обучающихся есть культурологические основания для осуществления языковой подготовки с ориентацией на те общие ценности, которые они принимают для себя. Я.С. Турбовской назвал их консенсусными. Консенсусный подход был предложен им для методологического рассмотрения сложных и противоречивых явлений социальной и педагогической действительности. Он «позволяет перейти от бесконечных и малопродуктивных дискуссионных споров, в которых оппоненты стремятся, в основном, переубедить друг друга, к целенаправленному практическому достижению необходимой обществу и самой личности цели» [4, с.13].

Различным группам экспертов было рекомендовано выбрать из списка семь наиболее важных, на их взгляд, характеристик, определяющих социализацию личности в западноевропейском образовательном пространстве и деятельности на общеевропейском рынке труда. Этот список был составлен на основе анализа исследований зарубежных и отечественных социологов (М. Вебера, И.С. Кона, П. Сорокина), культурологов (М.С. Кагана, Э. Маркаряна, В. Мюллера), философов образования (Б.С. Гершунского, В.С. Степина, М.Н. Эпштейна, В.А. Лекторского), а также обобщения передового опыта преподавания иностранных языков в Германии и России и проведения сравнительно-сопоставительного анализа. Экспертными группами выступали: преподаватели немецких и российских гимназий и вузов, работники крупных промышленных предприятий в Германии и России, немецкие и российские студенты и школьники. Немецкие эксперты были опрошены за время пребывания на конгрессе преподавателей немецкого языка в Йене и Веймаре посредством личных бесед.

При всем очевидном разнообразии и противоречивости существующих позиций различных представителей социума, про-

являются характеристики, которые признаются каждой экспертной группой как значимые:

- смещение ориентиров с «образования на всю жизнь» на «образование через всю жизнь»;
- ориентация на права человека и построение гражданского общества;
- интерес к истории, культуре и традициям духовной жизни стран Европы;
- стремление к академической и профессиональной мобильности;
- формирование интегративных целей и ценностей обучения;
- предпочтение деятельностных форм организации учебного процесса;
- стремление к овладению иностранным языком как инструментом активной коммуникации в процессе социализации личности в общеевропейском пространстве.

Совокупность этих характеристик мы обозначили консенсусными и репрезентативными для проведения дальнейшего исследования. Данные характеристики использовались при разработке вопросов анкетирования с целью выявления выраженности той или иной характеристики при обучении иностранному языку различных категорий обучающихся.

Результаты анкетирования на начальном этапе опытно-экспериментальной работы позволили констатировать слабую информированность обучающихся о ценностях и культурологической направленности международного образования (только 23% опрошенных полагают, что изучение иностранного языка способствует лучшему пониманию других культур, 7% осознает, что в случае хорошего владения языком Болонский процесс делает возможным продолжение обучения в любой западноевропейской стране); достаточно низкий уровень владения иностранным языком, не позволяющий успешно социализироваться в западноевропейском пространстве (результаты самопозиционирования оптантов); отсутствие общекультурной

компетенции по языковой подготовке, преобладание традиционных подходов к преподаванию иностранных языков (45% оптантов определили как оптимальную традиционную систему обучения иностранным языкам) и слабо развитую направленность обучающихся на развитие интеграционных процессов.

В ходе проведения опытно-поисковой работы по технологии культурологической направленности языковой подготовки анкетирование позволяет говорить о существенном изменении не только по уровню владения иностранным языком, но и об изменении жизненных ценностей оптантов. Знание языка рассматривается ими как возможность продолжения деятельности в едином европейском образовательном пространстве (45% оптантов), участия в программах международного обмена (40% оптантов) и осуществления совместной деятельности с носителями языка (44%). Изменение жизненных ценностей в процессе изучения иностранного языка повлекло за собой изменение отношения к системе изучения языка. 50% оптантов считают, что язык усваивается эффективней, если за его основу взято первоначальное знакомство с его основами и последующее его изучение через приобщение к духовным ценностям языковой культуры стран, его носителей.

Выполненное исследование позволяет сделать вывод, что приоритетным направлением языковой подготовки в открытом образовательном пространстве, ориентированном на подготовку специалистов для международного рынка труда является культурологическая направленность, что способствует успешному вхождению личности в единое европейское образовательное пространство и выходу на международный рынок труда.

Академическая и трудовая мобильности, которые являются все более значимыми в многоуровневой системе подготовки специалистов, требуют сочетания не только эффективных способов освоения техники языка, но и понимания его природы в контексте культуры и традиций различных стран и народов, проявляющих совместные усилия в строительстве общеевропейского дома.

Литература

1. Данилюк, А.А. Принцип культурогенеза в образовании / А.А. Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 6–7.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб: Каро, 2005. – 351 с.
3. Свасьян, К.А. Prooemium / К.А. Свасьян // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 3.
4. Турбовской, Я.С. Духовность как объект методологического рассмотрения / Я.С. Турбовской // Педагогика. – 2009. – № 9. – С. 13.

УДК 371.3

МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР ОБЩЕХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Д.Ф. Хайбрахманова

Аннотация

С целью повышения качества общехимической подготовки, рассмотрен мотивационный фактор как ведущий вектор учебно-познавательной деятельности учащихся. В контексте общехимической подготовки представлены уровни мотивации, выделены уровни мотивов, определены факторы, способствующие формированию и развитию мотивации учения при обучении дисциплине «Химия» на профильном (углубленном) уровне.

Ключевые слова: мотив, мотивация, познавательный интерес.

Abstract

With purpose of increasing quality general chemical preparation, is considered motivation factor as leading vector scholastic-cognitive activity pupil. In context of the general chemical preparation are presented level of the motivation, is chosen level motive, certain factors promoting shaping and development of the motivation of the teaching when learning to discipline «Chemistry» on profile (deepened) level.

Index terms: motive, motivation, cognitive interest.

В современных условиях в контексте личностно ориентированной парадигмы образования все большее значение приобретает развитие творческой личности, способной жить и развиваться в многообразном, усложняющемся и быстро меняющемся мире. Творческие способности личности могут развиваться только в деятельности, поэтому проблема мотивации в образовании должна рассматриваться как проблема преобразования потребности в мотив, как проблема формирования познавательного интереса к предмету, ведущего мотива учения. Мотив следует рассматривать как ведущий вектор учебно-познавательной деятельности [1].

Рассматривая подготовку будущих инженеров-технологов в системе «профильная школа – вуз», мы исходим из того, что именно на допрофессиональном уровне – на уровне профильной школы – следует активно и целенаправленно формировать мотивацию к овладению профессией и развивать мотивацию учебно-познавательной деятельности при изучении цикла химичес-

ких дисциплин. Изучение этого цикла должно быть ориентировано на формирование и развитие общехимической компетенции, которая затем, при обучении в вузе, будет развиваться и обогащаться при изучении соответствующих учебных дисциплин. Мотивационный фактор представляет собой центральный компонент общехимической компетенции, позволяющий обеспечить формирование химической компетентности будущего специалиста.

С точки зрения химической подготовки мотивацию можно представить по следующим уровням: мотивация к выбору профиля обучения («макромотивация»); мотивация изучения дисциплины «Химия» («мидимотивация»); мотивация изучения каждого модуля дисциплины «Химия» («минимотивация»); мотивация изучения учебного материала конкретного занятия («микромотивация»).

Изучение химии на профильном (углубленном) уровне позволяет за счет изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно

учитывать интересы, склонности и способности учащихся.

Понятие «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижение определенной цели. Психологическая сущность мотивации является неотъемлемой частью психологических механизмов усвоения, способствующей возникновению и направлению учебной деятельности.

Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают большое значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

Познавательный интерес является сильным внутренним мотивом. Г.И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и как мотив учения носит бескорыстный характер [2].

Мотив учения – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной деятельности. Выделяют две основные разновидности мотивов учебной деятельности: познавательные, направленные на содержание учебного предмета и социальные мотивы, направленные на другого человека в ходе учебного процесса.

Для познавательных мотивов учения при обучении химии мы выделяем следующие уровни мотивов: широкие познавательные мотивы – ориентация на овладение новыми знаниями, фактами,

явлениями, закономерностями в области химии; учебно-познавательные мотивы – ориентация на усвоение способов добытия знаний по химическим дисциплинам, приемов самостоятельного приобретения таких знаний; мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний, на самосовершенствование личности.

Что касается социальных мотивов учения, особое внимание мы обращаем на мотивы социального сотрудничества – ориентация на взаимоотношения и способы взаимодействия с другими людьми, так как именно эти мотивы особенно важны в процессе профессиональной деятельности будущих специалистов на предприятии. Изучение профессиональной деятельности инженера-технолога показало, что его деятельность проходит в коллективах, часто – в небольших группах профессионалов, выполняющих различных функции. Взаимопонимание, навыки сотрудничества, делового общения, работы в команде во многом определяют успешность профессиональной деятельности.

Мы рассматривали две группы психологических характеристик познавательных и социальных мотивов.

Первая группа мотивационных характеристик – их называют содержательными – прямо связана с содержанием осуществляемой учащимся учебной деятельности по изучению химических дисциплин. Содержательными характеристиками мотивов являются следующие: наличие личностного смысла учения для ученика; наличие действенности мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения учащегося; место мотива в общей структуре мотивации; самостоятельность возникновения и проявления мотива; уровень осознания мотива; степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий.

Вторая группа характеристик – их условно называют динамическими – харак-

теризует форму, динамику выражения этих мотивов.

При этом в качестве динамических характеристик мотивов мы рассматривали:

1. Устойчивость мотивов, которая проявляется и в том, что ученик учится с желанием даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам, и в том, что ученик не может не учиться.

2. Модальность мотивов – их эмоциональная окраска. Психологи говорят об отрицательной и положительной мотивации учения.

3. Другие формы проявления мотивов выражаются также в силе мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т.д. Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть ученик над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом, и т.д.

Исходя из психологической сущности механизма мотивации и ее динамического аспекта, считаем, что мотивы можно формировать и актуализировать в ходе обучения. Назовем некоторые из них:

– так как мотив – это «операционализованный» потребность, а потребности могут развиваться не только путем создания новых объектов, но и через обучение действиям, то устанавливается возможность параллельно с обучением осуществлять подготовку учащегося к их реализации;

– условия, в которых осуществляется учебная деятельность, сами могут являться мотивообразующими факторами. Условия, которые повышают вероятность актуализации потребности в информации и вероятность ее удовлетворения, можно считать факторами, повышающими мотивационный потенциал учения.

Главной задачей мотивации учения является организация учебной деятельности по изучению химических дисциплин, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика. Мотивация учения проявляется в целях, которые учащийся преследует в учебной деятельнос-

ти. Выделяются следующие уровни целей: познавательные, учебно-познавательные, социальные и цели самообразования.

В развитии учебной мотивации при обучении химическим дисциплинам большое значение играет формирование мотивации учения. Формированию мотивации в целом способствуют: включенность учеников в совместную учебную деятельность в классе; построение отношений «учитель-ученик» не по типу вторжения, а на основе совета; занимательность, необычное изложение учебного материала; использование познавательных игр, дискуссий и споров; анализ жизненных ситуаций; развитие самостоятельности и самоконтроля ученика. Мотивированность учения характеризует интерес учащихся к получению знаний, получению профессии, к приобретению умений и навыков, к своему развитию.

Познавательная мотивация формируется в проблемной ситуации (проблемные вопросы, проблемные задания, эксперимент). Развитие познавательной мотивации учащихся во многом зависит от правильной организации учебной деятельности. Учебная деятельность протекает более успешно, если у учащихся сформировано положительное отношение к изучению предмета, если у них есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, умений и навыков, если у них воспитаны чувство долга, ответственности, востребованности изучаемого материала в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Специальные исследования, посвященные проблеме формирования познавательного интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется, по крайней мере, тремя обязательными моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции; наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности. Мотивация – внутреннее побуждение у личности к деятельности. Реализуя это положение психологии в своей работе, мы

применяем разные методы и методические приемы мотивации изучения учащимися химических дисциплин (введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, интересных фактов, примеров из практики, вызывающих эффект удивления, и др.). Мотивацию изучения химических дисциплин сочетаем со стимулированием.

Поддерживать стимулы к обучению можно, создавая ситуацию успеха в учении. Для этого предусматриваем градацию учебного материала с учетом зоны ближайшего развития для групп учащихся с разной базовой подготовкой, разными навыками выполнения умственных операций и интеллектуальным развитием. В такой ситуации необходимо наличие банка данных с задачами разной степени сложности, предусматривающей несколько методов и форм подачи одного и того же учебного материала в зависимости от уровня базовых знаний, целей и развития учащихся.

В этих условиях особенно важно предусмотреть специальные меры по стимулированию учебной деятельности, поддержанию положительной мотивации к учению, созданию благоприятных психолого-педагогических условий. Особое значение в создании положительной мотивации играет возможность управления процессом познавательной деятельности. Каждый учащийся объективно ставится в условия, когда он не просто воспринимает, запоминает информацию, а вынужден искать и находить наиболее важную и значимую ее часть. Возможности активного самоконтроля позволяют учащемуся выявлять степень рассогласованности между заданной для усвоения информацией и фактически усвоенной. При этом процесс усвоения учебного материала усиливается за счет включения в него ряда мыслительных операций и в частности анализа, сравнения и обобщения. Реализация методов и приемов мотивации и стимулирования при изучении химических дисциплин осуществляется на уроках, лабораторно-практических, семинарских занятиях, во внеурочное время.

Учитель с первого же занятия по предмету занимается формированием интереса к нему. Интерес необходимо поддерживать на каждом занятии. Пути, по которым осуществляется работа по возбуждению познавательного интереса учащихся к химии, разнообразны:

1. Вовлечение учащихся в привлекательную и активную учебную деятельность.
2. Развитие мыслительных операций и элементов творческого мышления.
3. Введение в учебный процесс спецпредмета «Химия вокруг нас», одной из функций которого является профориентация в соответствии с интересами и возможностями учащихся.
4. Проведение занятий по спецпредметам на химическом предприятии, где они получают конкретные представления о труде рабочего, более подробные сведения о специальностях, связанных с химией и химической технологией.
5. Успех в формировании познавательных интересов учащихся во многом зависит от содержания и разнообразия форм внеклассной деятельности (кружки по интересам, предметные секции, лектории, предметные недели и т.д.).

Весьма благоприятным для решения этой задачи является проведение химических вечеров, классных часов, творческих конференций, марафон знаний, интеллектуальных конкурсов, викторин, олимпиад, экскурсий на предприятия, защита исследовательских проектов и т.д.

Внеурочные мероприятия помогают удовлетворению индивидуальных запросов и интересов учащихся, которые в ограниченное время на уроке в достаточной мере осуществить значительно труднее. Используя выше указанные пути развития познавательного интереса учащихся, мы считаем целесообразным выделить четыре этапа в формировании профильной направленности на базе познавательных интересов.

Первый этап – развитие познавательных интересов учащихся к химии. Этот этап осуществляется в большей мере на уроках

химии, где учебный материал связывается с определенными профессиями и специальностями и одновременно развивается интерес учащихся к химии, как фундаментальной науке.

Второй этап – формирование профессиональных интересов на базе познавательных интересов к химии. Осуществляется в большей мере на лабораторных и практических занятиях по химии, предметных кружках.

Третий этап – практическая «проба» сил в выбранном направлении. Осуществляется в процессе посещения спецкурсов, выполнения несложных химических анализов по «Технологии».

Четвертый этап – выбор направления по интересующему профилю.

Таким образом, профессиональные интересы учащихся, сформированные на базе познавательных интересов к дисциплине «Химия» более глубоки и устойчивы, они определяют активную жизненную позицию личности в выборе профиля обучения.

Химия является одной из базовых дисциплин в системе образования, которая является важным фактором формирования мировоззренческой культуры, нравственных ориентиров и ценностей, воспитания гражданственности и патриотизма. Поэтому большое значение необходимо уделить на использование местного материала в учебно-воспитательном процессе. Например, для того чтобы вызвать интерес к изучению темы «Природные источники углеводородов и их переработка» можно привести, например, историческую информационную справку «Судьба нефти Татарстана».

Получение интересной и полезной информации побуждает внутреннюю мотивацию желания больше знать. Использование местного материала является одной из форм активизации познавательного интереса учащихся, и как следствие, возрастают их потребности в поисково-исследовательской деятельности. Так как химия – экспериментальная наука, то уроки химии

располагают широкими возможностями для осуществления поисковой и исследовательской деятельности.

На первом этапе знакомства с учебным материалом, учащиеся получают сведения об изучаемом объекте, далее на основе наблюдений, опытов, уточняют, обобщают знания, обсуждают результаты эксперимента. Дополнительные возможности для осуществления исследовательской деятельности создаются во внеклассной работе, на спецкурсах, занятиях «Технология», химических кружках, где могут проводиться экспериментальные работы. Исследовательскую деятельность учащихся необходимо понимать, как совокупность действий поискового характера ведущих к открытию неизвестных учащимся фактов, теоретических знаний и способов деятельности. Ученики знакомятся с основными методами исследования в химии, овладевают умениями самостоятельно добывать знания.

Таким образом, существует значительное разнообразие способов, методов и средств формирования познавательной потребности и интереса к изучению химических дисциплин. Наиболее эффективными из них являются: создание и разрешение проблемных ситуаций, связь излагаемого материала с практикой, с непосредственной производственной деятельностью будущего выпускника. Также при раскрытии любой темы мы стремимся к тому, чтобы изучаемый материал увязать со специальными дисциплинами, которые для учащихся являются профилирующими, максимально используем межпредметные связи.

Важна в развитии мотивации учебной деятельности ориентация учителя при обучении на индивидуальные достижения учеников. Учитель поощряет и подкрепляет достижения ученика, сравнивая их с его же собственными, прошлыми успехами. Итогом подобной стратегии обучения является возрастание привлекательности успеха, уверенности в своих силах и как резуль-

тат – оптимальная мотивация и успешная учеба.

Общение в процессе обучения оказывает исключительно сильное влияние на мотивацию учения, на формирование положительного отношения к учебе, на создание благоприятных морально-психологических условий для активного учения. Учитель должен уметь находить новые неожиданные приемы и ракурсы во взаимодействии с учащимися, показывать учебный материал в широком социальном контексте, воплощать этот контекст в собственном образе мышления и действия. Особый интерес вызывают занятия, которые ведут вузовские ученые, а также высококвалифицированные специалисты производства. Главное назначение учителя не только уметь обеспечить условия для развития личности, сделать этот процесс

отлаженным и управляемым, но и обучить всему этому самих учащихся, способствовать тому, чтобы сделать их мыслящими субъектами, не теряющимися в любой жизненной ситуации. Сам учитель должен являть собой образец внутренне мотивированной деятельности достижения. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением.

Литература

1. *Пак М.С.* Дидактика химии. – М.: Владос, 2004. – 315 с.
2. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с. ■

УДК 159.9

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРАХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

А.В. Сильверсан-Максимов

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей личности, влияния факторов на их развитие. Выделены и описаны внешние и внутренние психологические факторы, способствующие развитию творческих способностей личности.

Ключевые слова: психология творчества, творческие способности, психологические факторы развития творческих способностей, личностные качества.

Abstract

In clause questions of development of creative abilities of the person of influence of factors on their development are examined. The external and internal psychological factors promoting development of creative abilities of the person are allocated and described.

Index terms: psychology of creativity, creative abilities, psychological factors of development of creative abilities, personal qualities.

В настоящее время – в информационный век, когда все достижения становятся общественным достоянием и всегда сопровождаются социальными оценками и конкуренцией, весьма остро встает вопрос о способах развития творческих способностей, как основы развития общества и личности. Творческие способности, являясь личностным свойством, характеризуются многообразием определенных личностных качеств, генетических предпосылок и влияния социальных факторов, что ставит перед психологической наукой вопрос о выделении факторов, напрямую влияющих на их продуктивность и развитие.

В современной психолого-педагогической науке проблема творческих способностей (или проблема креативности, творчесткости в обозначениях разных авторов) занимает важное место, как проблема развития личности. Значительный вклад в исследовании проблем творческих способностей внесли отечественные и зарубежные ученые: Г. Айзенк, Р. Арнхейм, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, В.Н. Дунчев, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.Н. Леонтьев, В.Н. Козленко, А. Маслоу, С. Медник,

А.В. Морозов, С.А. Новоселов, Я.А. Пономарев, Дж. Рензулли, К. Роджерс, Н. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, Д. Тейлор, Е.П. Торренс и др.

Исследуется: творчество, как процесс (деятельность), творческие способности и личностные компоненты, обеспечивающие успешную творческую реализацию. В современной литературе в описании предмета используется множество категорий.

Творческая деятельность рассматривается как форма деятельности человека или коллектива – создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего [5].

Творческие способности рассматриваются как:

1. «Творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность определяется восприимчивостью к новым идеям» [9, с.164].

2. «Способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» [9, с.205].

3. «Область когнитивного функционирования, играющая важную роль в широком разнообразии решаемых человеком задач, причем не только в области искусства, но также в технике, науке и других видах деятельности» [9, с.381].

В отечественных и зарубежных исследованиях в области творчества используются несколько понятий: «креативность», «творчество», «творческие способности». Таким образом, понятия творческие способности («креативность» «творчество») имеют общее содержание: способность обнаружения новых способов решения задач (проблем), порождать (создавать) новое [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13].

Одной из основных задач психологических исследований творческих способностей является поиск способов их развития, как основы существования и развития личности. Развитие (в широком смысле) трактуется как процесс тесно взаимосвязанных количественных и качественных преобразований. Развитие предопределяет дальнейший путь существования индивида (личности). Само явление «развития» характеризуется созданием для нее определенных условий и предпосылок. Поэтому развитие личности также сопровождается ее внутренними изменениями и созданием необходимых условий для осуществления процесса количественного и качественного преобразований. Условия развития включают внешние и внутренние психологические факторы, влияющие на эффективность развития личности. В связи с этим развитие творческих способностей личности определяется ее внешними и внутренними факторами.

Фактор (от лат. *Factor* – делающий, производящий), причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты [10].

Исследованиями психологических факторов развития творческих способностей занимались Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин,

А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.С. Макаренко, А. Маслоу, К. Роджерс и др. Исследователи выделяют следующие психологические факторы развития творческих способностей: внешняя среда, эмоционально-мотивационный компонент, психологическая безопасность, эмпатия, свобода от оценок и др. Анализ литературы по проблемам психологии творчества, развития творческих способностей, условий и факторов ее развития показал, что работы, посвященные исследованиям факторов развития творческих способностей, весьма малочисленны, нет определенной классификации факторов развития творческих способностей. Выделенные факторы рассматриваются как необходимые для развития творческих способностей, при этом не учитывается степень их влияния на процесс развития.

Анализ различных подходов к изучению проблемы творческих способностей, психологических условий и факторов ее развития позволил нам выделить две группы психологических факторов: внешние и внутренние, которые делятся на базовые и основные факторы. Указанные факторы представлены в табл. 1.

Группа внешних факторов развития творческих способностей включает в себя следующие.

Базовые – это условия жизнедеятельности человека, обеспечивающие нормальное биологическое функционирование личности.

Основные.

– Творческая среда. Включает близких людей, являющихся авторитетным примером активного творчества, равноправные творческие союзы и группы людей, позитивно влияющих на взаимное развитие всех ее членов и профессиональное общение (профессиональные союзы, ассоциации, съезды, конкурсы, гастроли, фестивали, олимпиады и т.д.)

– Образование и мастерство. Уровень образования и опыт творческой деятельности.

Таблица 1

Психологические факторы развития творческих способностей

Внутренние	Внешние
Базовые природно-генетические свойства личности: воображение, память, мышление, восприятие, интеллект и психологическая безопасность	Базовые внешние условия: условия жизнедеятельности, психологический комфорт
Основные – Потребность в самоактуализации и мотивация достижений. – Самооценка и уровень притязаний. – Адекватная оценка собственных достижений (творческой деятельности). – Коммуникабельность – Волевые свойства личности. – Трудолюбие (умение планировать), – Нонконформизм. – Рефлексивность. – Толерантность – Лабильность (эмоциональная гибкость). – Альтруизм. – Духовно-нравственное развитие. – Социальный интеллект. – Осознанность жизненных приоритетов (смысл жизни)	Основные – Творческая среда (общение в профессиональной группе, участие в профессиональных союзах и т.д.). – Образование и мастерство. – Социальная оценка, общественное признание. – Материальное благополучие

– Социальная оценка. Общественное признание достижений являются сильными внешними факторами, способствующими активному творческому развитию личности (наличие наград, грамот, званий, премий и др.).

– Материальное благополучие. Материальное благополучие способствует созданию более комфортных и безопасных условий для осуществления творческой деятельности. Возможность личности оперативно владеть необходимой информацией, техникой и условиями обуславливает успешность и эффективность творчества.

Особое значение в развитии творческих способностей имеют внутренние (внутриличностные) факторы. К внутренним факторам развития творческих способностей относятся психические характеристики и качества, присущие творческим личностям.

Базовые – это природно-генетические свойства психики личности: ощущение, восприятие, память, воображение, мышление и интеллект являющиеся базисными условиями для развития творческих способностей.

Как правило, у творческих людей порог чувствительности очень низкий, тем самым повышается вероятность более эффективного отражения мира, во всех мельчайших ее подробностях. У музыкантов отражение мельчайших отличий тоновых характеристик звука является свидетельством низкого уровня звукового порога чувствительности. У художников развита зрительная чувствительность, которая способствует улавливанию цветовых тонов, полутонов.

Восприятие творческими людьми предметов и явлений объективного мира, характеризуется фиксацией нового в них, умением воспринимать целостно, с возможностью созерцания ее отдельных частей. Воображение является основой творчества. Творчество направлено на создание нового и оригинального, где основным инструментом выступает воображение. Творческие люди характеризуются мечтательностью. Особую форму воображения образует мечта, которая является основным мотивирующим фактором творческого поиска.

Основные.

– Потребность в самоактуализации и мотивация достижений. Особенности мотивации существенно влияют на успешность стадий творческого процесса и на уровень творческой личности. Соответственно мотивация избегания неудачи влияет отрицательно на формирование навыков для творческого самовыражения, тем самым влияя на всю творческую личность.

– Самооценка и уровень притязаний. Сочетание средней, высокой самооценки и высокого уровня притязаний положительно влияет на уровень творческих способностей. Высокая адекватная самооценка обуславливает смелые творческие идеи и стремления. Но при неадекватно высокой самооценке успешность творчества может стать относительной, так как человек достаточно часто бессознательно будет стремиться к не очень сложным творческим целям, избегая угрозы снижения самооценки [8].

– Адекватная оценка собственных достижений (творческой деятельности). Помимо собственно самооценки на творческую личность влияют ее собственные представления и оценки о своих плодах творчества. Так, оценка своего произведения является одним из главных факторов успешного завершения творческого процесса.

– Коммуникабельность является одним из важных факторов, обуславливающих успешность творческой личности. Умение успешно взаимодействовать положительно влияет на самооценку, мотивацию достижений, рефлексивность и трудолюбие, тем самым повышает весь творческий потенциал личности.

– Волевые свойства личности, включающие такие качества как решительность, смелость, инициативность и целеустремленность являются основными качественными характеристиками творческой личности.

– Трудолюбие (умение планировать и творческая активность) – способность, выражающаяся в умении и овладении навы-

ками планирования жизнедеятельности, с выраженными волевыми, рефлексивными качествами личности. Развитие трудолюбия повышает продуктивность творческой деятельности, так как умение планировать и расходовать свою жизненную энергию, доводить начатое дело до конца является важным фактором максимального самовыражения в какой-либо деятельности.

– Лабильность (эмоциональная гибкость) как способность личности быстро переключаться, способность улавливать новое и оригинальное. Является необходимым качеством творческой деятельности.

– Нонконформизм определяется как независимое мнение от социальных установок, мнений окружающих и т.д. Нонконформизм положительно влияет на продуктивность творческой деятельности, проявление ее самостоятельности, независимости в суждениях и оценках.

– Рефлексивность рассматривается как способность личности выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством сравнения своего образа «Я» с какими-либо событиями, личностями. Рефлексивность необходима творческому человеку для развития и усовершенствования своей личности.

– Толерантность – система установок, личностных и групповых ценностей, определяющих позитивное отношение к многообразию мира и к различиям (Э. Фромм, Т. Адорно, Г. Олпорт). Для толерантного человека характерно: знание самого себя (хорошая осведомленность о своих достоинствах и недостатках); психологическая защищенность (ощущение безопасности и убежденность, что с угрозой можно справиться); ответственность перед самим собой, меньшая потребность в определенности (мир не делится на черные и белые), признается многообразие, характерен меньший дискомфорт в состоянии неопределенности; отсутствие склонности обвинять во всех бедах окружающих; ориентация на себя (больше ориентирован на

личностную независимость, меньше — на принадлежность внешним институтам и авторитетам); способность к эмпатии (социально чувствителен и способен давать более адекватные суждения о людях); чувство юмора (способен посмеяться не только над другими, но и над собой); предпочитает не авторитаризм, а свободу, демократию (общественная иерархия не имеет большого значения).

— Альтруизм, рассматривается как правило нравственной деятельности, признающее обязанностью человека ставить интересы других людей и общее благо выше личных интересов; установка, выражающаяся в готовности приносить жертвы в пользу ближних и общего блага, присущ многим творческим людям.

— Духовно-нравственное развитие. Для творческой личности нравственность является источником и стимулом становления, развития и успешного функционирования. На творческие способности личности влияет культурно-нравственное развитие.

— Социальный интеллект как способность к познанию социальных явлений.

— Осознанность жизненных приоритетов (смысла жизни), Эффективность творческой деятельности зависит от осознанности личности своих жизненных приоритетов. Наличие жизненной цели вдохновляет творца и помогает выстраивать приоритеты творческой деятельности. Цель жизни является одним из мотивирующих факторов творчества.

Таким образом, выделенные психологические внутриличностные факторы раз-

вития творческих способностей оказывают значимое влияние на продуктивность творчества, его привлекательность, оригинальность и ценность для общества.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-на-Дону, 1983.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. — М., 1998.
3. *Выготский Л.С.* Собр.соч. в 6 т. — М., 1982, Т.1, 2, 6.
4. *Ермолаева-Томина Л.Б.* Психология художественного творчества. — М., 2005.
5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.Ш. Бим-Бад. — М., 2002.
6. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология. — М., 1994.
7. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. — М., 1976.
8. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1996.
9. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова: под общ.ред. Ю.Н.Неймера. — Ростов-на-Дону, 2003.
10. Советский энциклопедический словарь. / под ред. А.В. Петрова. — М., 1987.
11. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. — М., 2000.
12. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. — М., 2004. — С. 11-29.
13. *Юнг К.Г., Нойман Э.* Психоанализ и искусство. — М., 1998.

УДК 371.162

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Н.В. Харина

Аннотация

В статье, названной «Педагогические условия реализации модели формирования индивидуальности школьника», рассмотрены педагогические условия формирования индивидуальных способностей школьника в условиях общеобразовательной школы. Представлена логико-структурная модель обеспечения качественно высокого уровня образования с учетом индивидуализации процесса обучения и воспитания, создания комфортной образовательной среды.

Ключевые слова: педагогические условия, индивидуальность, логико-структурная модель, образовательная среда.

Abstract

The given article called «Pedagogical conditions of model forming realization of schoolchild's individuality» is concerned with pedagogical conditions for forming of schoolchild's individuality in the comprehensive school environment. This article represents the logical-structural model intended to provide high quality level of education taking into consideration the individualization of the whole educational and upbringing process and creation of comfort educational environment.

Index terms: pedagogical condition; individualization; logical-structural model; educational environment.

Всвязи с новыми требованиями и запросами общества к системе образования неизбежно возникают вопросы: *какой должна быть школа, каким должен быть учитель, что и как надо делать, чтобы школа смогла достойно выполнить социальный заказ общества*, чтобы обеспечить оптимальное развитие способностей и творческого потенциала каждого ребёнка [5].

Характерной особенностью большинства взглядов ученых является то, что индивидуальность выступает высшей степенью развития личности, для которой присущи неординарность, выдающиеся способности и качества. *Индивидуализация*, по определению Н.В. Бордовской, А.А. Реан, – это «учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания» [1].

Индивидуализация в нашей модели – это не только «учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся...», но, прежде всего, создание условий для развития индивидуальных способностей уча-

щихся, в том числе, через предпрофильную подготовку и профильное обучение, интеграцию и взаимодействие с системой дополнительного и профессионального образования, включение обучающихся в научно-исследовательскую, проектную, поисковую деятельность, участие в работе органов самоуправления, а также сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся через введение института тьюторства в школе.

Нами разработана и представлена графически модель школы, ориентированной на формирование индивидуальности школьников.

Остановимся на организационно-педагогических условиях, касающихся деятельности педагогического коллектива. *Укомплектованность школы профессиональными кадрами* – одно из необходимых организационно-педагогических условий. На этапе запуска модели необходима серьезная подготовительная работа с педагогическим коллективом, в основу которой положена системная диагностико-аналитическая деятельность и непрерывная систе-

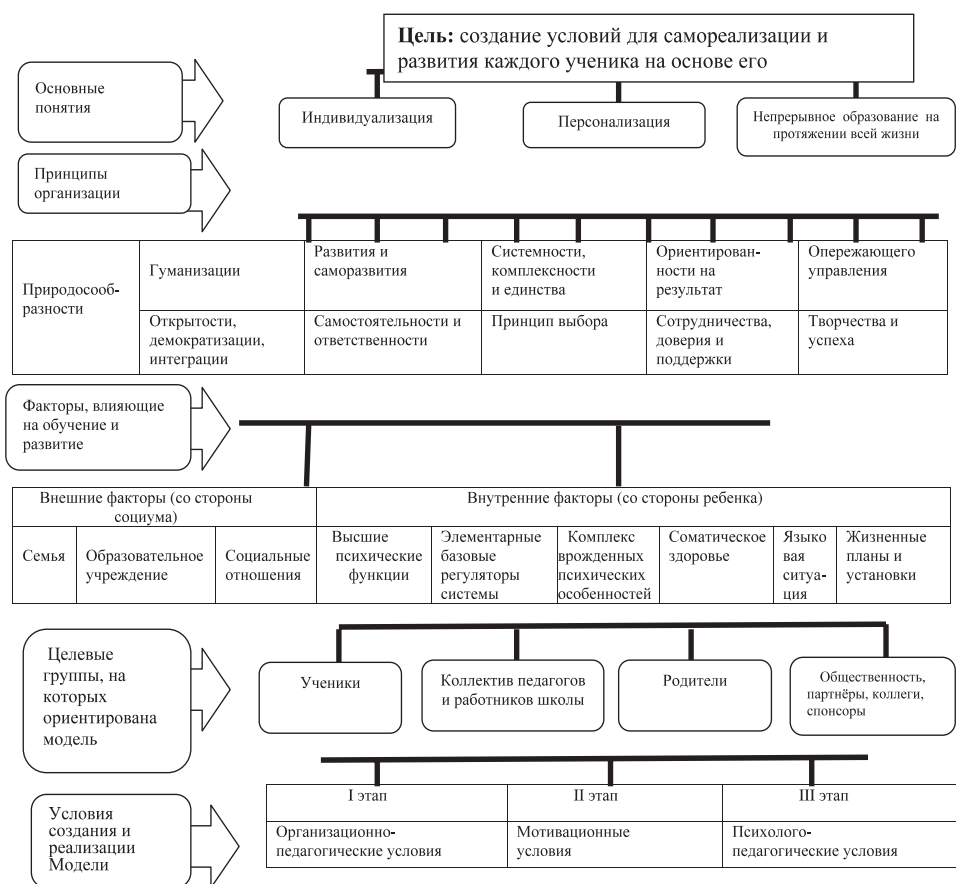


Рис. 1. Модель школы, ориентированной на формирование индивидуальности школьников

ма повышения квалификации педагогов. Администрацией школы была проведена диагностика учителей «Методика определения модели взаимодействия педагога с ребёнком» для выяснения, на какую модель ориентирован педагог (личностную или дисциплинарную, или промежуточные модели по характеру воздействия педагога на ребёнка) [2]. Составлен индивидуальный учебный профиль каждого учителя, по итогам работы проводится мониторинг профессиональных достижений, определяется рейтинг учителя по итогам года, который складывается из показателей результативности работы по предмету, результативности внеклассной работы по предмету и методической работы. Создана методическая картотека учителей.

Подготовка педагогов школы обеспечивается *непрерывной системой повышения квалификации*, основанной на индивидуальной программе повышения квалификации педагога, участии педагога в инновационно-методической работе школы и участии в системе повышения квалификации, основанной на модульно-накопительном и сетевом принципах обучения по ведущим направлениям реализации модели школы.

Индивидуальная программа повышения квалификации (ПК) учителя составляется на пять лет, на основе программ ПК учителей разрабатывается школьная программа. Программа включает направления и мероприятия по повышению квалификации педагога на ближайшие пять лет. За последние годы в школе сложилась *непрерывная сис-*

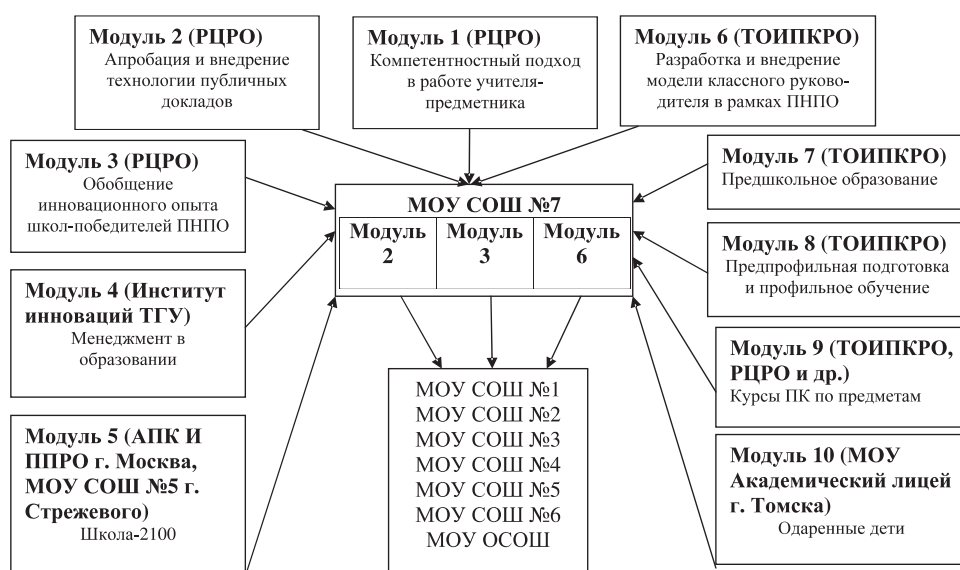


Рис. 2. Модульно-накопительный и сетевой принципы системы непрерывного повышения квалификации

тема повышения квалификации педагогов, основанная на модульно-накопительном и сетевом принципах обучения. Программа реализуется на договорной основе. Основаниями для выбора модулей обучения являются приоритеты образовательной программы, программы развития школы и заявленные в модели ведущие направления деятельности школы.

Программа повышения квалификации педагогов школы имеет проектно-деятельностный характер, основана на взаимодействии с партнерами, направлена на изменение качества потребительских услуг, учитывает ресурсы и возможности учреждений системы квалификации, образовательных учреждений, имеющих инновационный опыт по заявленным направлениям программы развития школы по реализации модели, включая опыт самой школы. Так, например, на базе школы проходило обучение директоров общеобразовательных школ города по модулю № 3, заместителей директоров по воспитательной работе и классных руководителей – по модулю 6, в качестве победителя ПНП «Образование» школа обобщала опыт своей работы по

внедрению здоровьесберегающих технологий в практику работы школы, опыт работы школы по разработке и реализации программы развития школы на региональном и муниципальном уровнях.

Среди изменений в системе управления школой: создание новой структуры методической службы, с кафедрами, предметными методическими объединениями, Экспертным советом, информационно-аналитическим Центром, отслеживающим диагностику и прогнозирующим развитие учителей и учащихся, разработка новых локальных актов и управленческих программ. Отметим использование новых форм в организации курсовой подготовки с учителями, изменение подходов к проведению педагогических и научно-методических советов, конференций, семинаров, появление новых форм работы с обучающимися и родителями: «День шанса» в конце четверти, телефон доверия, рабочие встречи с обучающимися, родительские лектории, ежегодные публичные отчеты директора школы и другие.

В статье «Внедрение изменений в систему работы школы по созданию условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей»

ренных детей» [7], нами представлен опыт работы школы по развитию одарённости детей, по созданию условий, ориентированных на развитие способностей каждого ученика. Среди основных составляющих этих изменений: ориентированность на качество, на результат; возможность выбора класса, программы, профиля обучения, элективного курса, факультатива, кружка; работа педагогического коллектива по развитию учащихся средствами учебных предметов, внедрение современных технологий обучения; выявление и развитие учащихся через систему внеклассной и воспитательной работы, программно-методическое и материально-техническое обеспечение изменений работы с одарёнными детьми, смена позиции учителя на позицию «педагогической поддержки», внедрение системного изменения в процесс управления.

На базе сетевого взаимодействия по реализации федеральной целевой программы «Одарённые дети» совместно с Академлицем г. Томска на базе школы проводятся городские математические игры: «Математические карусели» для учащихся 5, 6, 7, 8-х классов и «Математические бои» – для учащихся 9–10-х классов. Из новых внутришкольных форм работы «Интеллектуальный марафон». Для нашей работы по выявлению и развитию одарённых детей марафон хорош тем, что включает четыре тура и даёт поучаствовать в нём всем учащимся с 1 по 11 класс: в предметном, творческом, исследовательском и игровом туре. Согласно нашему положению об интеллектуальном марафоне, любой ученик может вступить в марафон на любом этапе, будь то олимпиада, фестиваль предметов, интеллектуальная игра или научно-практическая конференция. Главное найти то направление, в котором он может проявить себя и добиться успеха.

Для выяснения образовательного запроса обучающихся в школе используется комплекс диагностических методик, среди них исследование изменений образовательного запроса [3].

Не менее важным условием запуска модели является *наличие образовательных программ по выбору учащихся, наличие индивидуальных учебных планов (ИУП) и индивидуальных образовательных программ (ИОП)*. Считаем неотъемлемым правом ребенка и родителей на выбор не только программ, но и форм учебной, внеклассной и внеурочной деятельности, возможности реализовать себя в познании, поведении, самоуправлении.

Без наличия кадровых, материально-технических условий, учебно-методического оснащения и информационно-технологического обеспечения образовательного процесса невозможно приступить к реализации модели. Современные требования к учебным кабинетам, специализированным лабораториям, мастерским, спортивным залам, библиотеке, кабинетам информатики порождают новые подходы к комплектованию учебного оборудования, привлечению средств для создания комфортных условий обучения, предполагают индивидуализированную образовательную среду в каждом конкретном кабинете, на каждом рабочем месте. Нами описана модель информационно-образовательной среды в школе, задачами которой являются: создание условий каждому участнику образовательного процесса для выбора направлений самореализации в открытой информационно-образовательной среде (в учебной, научно-исследовательской, творческой деятельности); эффективное внедрение информационных технологий в процесс обучения, воспитания, управления через свободный доступ к информационным образовательным ресурсам и тьюторское сопровождение индивидуальных проектов и программ обучающихся. Описаны индикаторы информационно-методического обеспечения, необходимого для реализации модели и требования к информации, обеспечивающей индивидуализацию образовательного процесса в каждом учебном кабинете, включающую паспорт кабинета, управленческую папку учителя, методи-

ческие материалы, памятки, рекомендации для учителя, приказы по школе и т.д.

Следующим условием создания модели является *разработка комплекса подготовительных мероприятий*, в том числе нормативно-правовых актов, создание новых структур. Одной из таких структур является информационно-аналитический Центр, в котором собираются данные всех мониторинговых исследований и диагностик учителей, учащихся, родителей. Среди таких данных – банк инновационных технологий, материалы по компетентностному подходу, тьюторско-му сопровождению образовательных программ. Реализация компетентностного подхода требует изменений на разных уровнях организации образовательного процесса и управления, включая определение уровней компетентностей и организацию педагогического сопровождения и поддержки обучающихся для достижения новых результатов нашей деятельности.

Еще одним педагогическим условием создания и реализации модели школы

является *подготовленность ребенка к осуществлению деятельности в качестве субъекта образовательной деятельности*. Важную роль в данном контексте деятельности имеет система воспитательной работы в школе.

Для эффективной реализации программы организуется методическая помощь всем категориям педагогических работников школы, участвующих в воспитательной деятельности. При этом используются разнообразные формы методической работы: проблемно-методические педагогические советы, «круглые столы», МО классных руководителей, творческие мастерские.

Следующий подход к реализации модели школы заключается в использовании современных технологий. Для реализации модели школы педагогами отбираются не любые, а личностно-ориентированные технологии, помогающие развить у обучающихся навыки критического мышления, рефлексивности, коммуникативности, креативности, мобильности, самостоятельно-

Таблица 2

Направления программы развития воспитательной системы

Направление	Модуль	Результат
Социально-нравственное	«Самоуправление» «Социальное проектирование» «Семья»	Степень активности и занятости учащихся в работе органов самоуправления; вовлечённость учащихся в мероприятия патриотической направленности; сформированность социальных компетенций; степень вовлечённости родителей в управление
Общекультурное	«Творчество» «Досуг» «Здоровье» «Общение»	% охвата занятости учащихся системой дополнительного образования; мониторинг степени охвата занятости учащихся; сформированность коммуникативного потенциала; анализ результативности выступления сборных команд школы в городской круглогодичной спартакиаде
Общеинтеллектуальное	«Школьный интеллектуальный марафон»	Степень вовлечённости учащихся в научно-исследовательскую, проектную деятельность; доля школьников-участников предметных олимпиад, викторин и конкурсов
Научно-методическое обеспечение	«Кабинет» классного руководителя	Внедрение новых форм взаимодействия и сотрудничества; степень освоения педагогами новых технологий
Совершенствование воспитательной системы	«Мониторинг качества воспитания»	«Портфолио» школы, учащихся, степень взаимодействия с партнёрами

ти, творчества. Кроме этого, внедрение современных технологий позволяет в процессе совместной деятельности учителя и ученика создать условия для раскрытия, реализации и развития как личностного потенциала учащихся, так и его интеллектуальных и творческих способностей. Педагоги школы владеют комплексом современных личностно-ориентированных технологий. До 2006 года это были: модульная, адаптивная технология А.С. Границкой, технология коллективного способа обучения (КСО), модель учебной дискуссии, технология мастерских, технология эвристического образования А.В. Хуторского, технология полного усвоения знаний, здоровьесберегающие технологии. С 2006 появились технологии: развитие критического мышления через чтение и письмо, технология современного проектного обучения, технология биологической обратной связи «БОС-здоровье», игровые технологии, дебаты, Портфолио.

Использование технологии Портфолио как формы оценивания индивидуальных достижений обучающихся имеет в школе свои особенности. В нашей школе Портфолио вводится для всех обучающихся с 1 по 11 класс. Технология «Портфолио» используется не только в образовательном (пока в основном портфолио учащихся 4 кл., 9 кл., 11 кл.) и воспитательном процессе («Портфолио» классного коллектива) школы, но и в работе с учителями, методическими объединениями (МО), которые последние годы отчитываются, презентуют Портфолио своего МО, что позволяет повысить мотивацию педагогов и в целом коллектива на достижение положительных результатов в педагогической деятельности и в повышении профессионального уровня. В 2008-2009 учебном году проведен первый конкурс Портфолио учащихся 4 классов.

«При анализе проблемы у себя в школе большинство руководителей придёт к заключению, что причины в содержании образования и тех технологиях, которые используются учителями, в «принуждающем» характере мотивационной среды,

формирующей пассивность и «комплекс неудачника». Следовательно, основные изменения будет необходимо внести именно в эти элементы системы», полагает Н.В. Немова [4].

Нами разработаны программы мотивации для педагогов, обучающихся, родителей, CASE-интервью и карта оценки профессиональных компетенций для педагогов, персональные мотиваторы для педагогов, обучающихся, родителей.

Все вышеперечисленное, проверенное опытно-экспериментальным путем, позволяет констатировать эффективность совокупности педагогических условий создания и реализации личностно-ориентированной модели школы, ориентированной на формирование индивидуальности школьников, повышение степени удовлетворенности запросов различных целевых групп, повышение результативности и успешности обучения школьников, повышение уровня комфортности индивидуализированной образовательной среды.

Литература

1. *Бордовская, Н.В., Реан, А.А.* Модели образования. Педагогика. Учебник для вузов // Питер – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. (Серия «Учебник нового века») 304 с.
2. *Захарова, Р.А.* Интерпретация и авторизированный адаптированный вариант работы В.А. Ситарова и В.Г. Маралова «Диагностика и развитие позиции ненасилия у педагога». – М., 1997.
3. *Лизинский, В.М.* Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – С. 102-103.
4. *Немова, Н.В.* Школа достижений: начало пути к успеху. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
5. *Рысак, Л.И., Капустин, Н.П., Комиссарова, Л.А., Коровкина, С.М.* Школа творческого развития личности. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.
6. *Харина, Н.В.* Внедрение изменений в систему работы школы по созданию условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей / Н.В. Харина // Научно-практический журнал «Одаренный ребёнок». – 2008. – № 1. – С. 112-118.

УДК 378.14

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.П. Шмакова

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические условия, которые являются необходимыми в процессе подготовки будущего учителя к педагогическому творчеству средствами информационных технологий: использование системы постепенно усложняющихся творческих педагогических задач, решаемых средствами информационных технологий; применение методов и форм, включающих будущего учителя в творческую деятельность; построение отношений сотрудничества.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка учителя, педагогическое творчество, профессиональная готовность.

Abstract

This article discusses the pedagogical conditions that are necessary for the process of training future teachers for the pedagogical creativity by means of information technology: using gradually complicated creative pedagogical tasks solved by means of information technology; using methods and forms involving future teachers in creative activity; building cooperative relationships.

Index terms: pedagogical conditions, teachers training, pedagogical creativity, professional preparedness.

В связи с информатизацией образования и творческим характером педагогической профессии в педагогических вузах возрастает необходимость с помощью информационных технологий сформировать готовность будущего учителя к творческому применению информационных технологий в педагогической деятельности, как учителей информатики, так и у учителей других предметов.

Семья, различные институты общества, средства массовой информации призваны (должны быть призваны) с детства преобразовывать естественную активность человека в потребностно и мотивационно обусловленную готовность к профессиональной деятельности [3, с.590]. Направленность личности на педагогическую деятельность и на творческую активность начинает формироваться с раннего детства в процессе творческих игр и игры «в школу». В школьные годы начинает формироваться направленность на творческое использование информационных технологий в образовательном процессе под воздействием личности учителя и изучением школьных

предметов (на основе наблюдения за творческим использованием информационных технологий на уроках). Большую роль в формировании готовности личности к творческой педагогической деятельности средствами информационных технологий, играет педагогическое учебное заведение.

Подробнее останавливаемся на периоде вузовской подготовки будущих учителей и ставим перед собой задачу определить, при каких условиях с помощью информационных технологий можно сформировать готовность будущего учителя к педагогическому творчеству средствами информационных технологий.

Исследования проводились на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. Изучение процесса подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности показало, что активное формирование готовности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий у будущих учителей информатики происходит в рамках курса «Информационные и коммуникационные технологии в образо-

вании» (5-й курс), который занимает один семестр. У других специальностей такого курса нет. Информационные технологии изучаются в первом семестре, на первом курсе (у единичных специальностей на втором или третьем курсе) совместно с «теоретической информатикой», и задач по подготовке к использованию информационных технологий в образовании не стоит.

Одного семестра мало для того, чтобы подготовить студента педагогического вуза любой специальности к творческому применению информационных технологий в образовании. Мы считаем, что это формирование необходимо начинать с 1-х курсов, где студентами изучаются такие информационные технологии как PowerPoint, Word, Excel, Inkscape, Gimp, Access, с помощью творческих, педагогически направленных заданий. И продолжаться это формирование должно на протяжении всего процесса обучения на всех дисциплинах у всех педагогических специальностей.

Для того, чтобы процесс формирования готовности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий был эффективным, необходимо выполнение следующих педагогических условий: использование системы постепенно усложняющихся творческих педагогических задач, решаемых средствами информационных технологий; применение методов и форм, включающих будущего учителя в творческую деятельность; построение отношений сотрудничества.

Первое педагогическое условие заключается в *использовании системы постепенно усложняющихся творческих педагогических задач, решаемых средствами информационных технологий*. Переход от репродуктивных задач к эвристическим многие авторы считают необходимым для организации учебной деятельности. Так, А.Ю. Харитонов отмечает, что одним из условий оптимизации процесса управления познавательной деятельностью студентов, которые обладают различным уровнем подготовки и развития, является использо-

вание «серии заданий возрастающей сложности с правом выбора любого из них» [5, с.92]. При этом работа студентов приобретает развивающий творческий характер и сопровождается активной мыслительной деятельностью.

Для решения задач с незначительным информационным разрывом между данными и целью, необходимы незначительные действия по его ликвидации, тогда идёт речь о репродуктивных задачах. При увеличении этого разрыва потребность и объём эвристической деятельности значительно возрастают, что требует от учителя творческого подхода к профессиональной деятельности. В зависимости от этого разрыва исследователями в области педагогической эвристики (В.Н. Соколов, А.В. Хуторской) выделяются различные пороговые задачи. Например, В.Н. Соколов выделяет пять уровней эвристических технических задач: 1-й уровень – для решения используется готовый объект; 2-й уровень – для решения производится выбор одного объекта из некоторого множества; 3-й уровень – для решения требуется существенно изменить объект; 4-й уровень – для решения задачи требуется создание нового объекта; 5-й уровень – для решения необходимо создание комплекса новых объектов [4, с.180]. М.А. Петухов, в соответствии со спецификой педагогической деятельности рассматривает 4 вида пороговых учебных задач: прямые, обратные, пороговые учебные задачи «на перенос» и проектные пороговые учебные задачи [1, с.81].

На основании вышесказанного мы выделяем 4 уровня пороговых учебных задач, соответствующих уровню творчества, который необходим для их решения:

1-й уровень. К этому уровню относятся репродуктивные задачи, которые в своих условиях содержат данные для их решения. Задачи этого уровня направлены на усвоение состава учебных действий, моделирующие последовательность исполнительских действий: по образцу, алгоритмам, предписаниям, инструкциям, формулам и т.д. Эти

задачи имеют низкий интеллектуальный порог, не вызывающий интенсивного умственного напряжения. Несмотря на репродуктивный характер задач этого уровня, они тесно связаны с творческой деятельностью и являются основой для развития творческой активности учащегося [2].

2-й уровень. Пороговый потенциал данного типа задач определяется необходимостью внесения студентами изменений в последовательность действий, в алгоритмы, в содержание некоторых элементов в целостной структуре действий. Эти задачи вызывают интеллектуальное напряжение, продвижение в умственном развитии.

3-й уровень. В основе задач этого уровня лежит перенос усвоенных студентами знаний умений и навыков из других дисциплин или перенос в новые конкретные условия учебно-профессиональной деятельности. Такие задачи отличаются более высоким уровнем порогового потенциала, обеспечивающим развитие творческих способностей студентов.

4-й уровень. Задачи этого уровня называют эвристическими или «проектными пороговыми учебными задачами». Они обеспечивают переход в учебно-профессиональной деятельности от цели к проекту, от проекта – к плану, от плана – к продукту. Студентам необходимо преобразовать условия задачи, организовать поиск необходимой информации, структурировать найденную информацию в соответствии с используемой информационной технологией и т.д. Результатом решения таких задач является электронный продукт, который может быть использован в педагогической деятельности. Т.е. студентами осуществляется продуктивная деятельность. Для решения этих задач студенту необходимо проявить высокий уровень творческой активности. При решении задач этого уровня мы применяем метод проектов, а после создания студентами программного педагогического ресурса используем такую форму, как «защита творческих проектов».

Для того, чтобы учитель смог творчески использовать какую-либо информационную технологию в профессиональной деятельности, он должен сначала изучить её. Поэтому задачи низкого уровня творчества (1–2-й уровень) также способствуют формированию готовности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий. Информационные технологии сначала являются предметом изучения, а потом средством достижения учебно-педагогических целей.

Например, при изучении тем, связанных с созданием презентаций, студенты получают следующие задания, соответствующие описанным уровням:

1. Задание 1-го уровня. Создать презентацию по предложенному образцу.

Студентам демонстрируется готовая презентация и предоставляется исходный материал (картинки, фотографии, музыка), на основании которых он должен создать аналогичную презентацию.

2. Задание 2-го уровня. С помощью программы PowerPoint создать презентацию по теме: «Династия Романовых».

Студентам предоставляются некоторые необработанные фотографии и схема династии Романовых. В соответствии с правилами составления презентации и требованиями к ней будущий учитель самостоятельно должен структурировать предложенный текст, обработать в графическом редакторе фотографии исторических деятелей и на основе этого составить презентацию. Если необходимо, то дополнительную информацию рекомендуется найти в соответствующих школьных учебниках по истории или с помощью поисковых систем в Интернет.

3. Задание 3-го уровня. С помощью программы PowerPoint создать презентацию выдающихся личностей и их деятельности (темы соответствуют специальности будущего учителя).

Студент сам должен подобрать материал, структурировать его в соответствии с правилами создания презентаций и создать

презентацию (при необходимости под контролем учителя).

4. Задание 4-го уровня. «Создание презентации к уроку». С помощью программы презентаций PowerPoint самостоятельно раскрыть содержание выбранных тем урока, учитывая педагогико-эргономические особенности детей, на которых рассчитана презентация. На основе гипертекста вставить в презентацию несколько тестовых вопросов по заданной теме (темы соответствуют специальности будущего учителя).

Переход от репродуктивных заданий к эвристическим позволяет освоить необходимые для создания презентаций знания и научиться творчески создавать презентации к конкретному уроку.

Применение методов и форм, включающих будущего учителя в творческую деятельность: метод проектов, «мозговой штурм», проблемное изложение, творческая группа, защита творческих проектов является необходимым педагогическим условием. В процессе включения будущего учителя в педагогически направленную деятельность с помощью этих методов повышается творческая активность студентов и развиваются общие творческие способности и способности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий. Подробно эти формы и методы представлены в описании модели формирования готовности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий.

Как показали экспериментальные исследования, педагогическое условие «*построение отношений сотрудничества*» играет очень большую роль в процессе формирования готовности к педагогическому творчеству. По экспериментальным данным у контрольных групп, где сотрудничество не организовывалось, происходит незначительное улучшение уровня сформированности готовности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий, а в некоторых случаях ухудшение результатов. Например, количество

студентов высокого (эвристического) уровня на период организации сотрудничества в экспериментальной группе увеличилось на 12%, в то время как в контрольных группах этот результат ухудшился (в первой контрольной группе этот процент уменьшился на 4,16%, а во второй ухудшился на 6%). Ухудшение результатов происходит в связи с тем, что студенты не участвуют в творческом учебно-педагогическом процессе на основе информационных технологий, и с тем, что знания, связанные с информационными технологиями «забываются» (в связи с их невостребованностью). Поэтому, для формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности средствами информационных технологий необходимо организовывать совместную творческую деятельность со студентами и другими преподавателями вуза в процессе решения задач по подготовке специалиста высокого уровня.

Для того, чтобы выполнить все педагогические условия в процессе формирования готовности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий необходимо определённое программно-техническое обеспечение учебных аудиторий, соответствующее современным тенденциям внедрения информационных технологий в образование. Выделим следующие технические условия формирования рассматриваемой готовности: программно-аппаратное обеспечение учебных аудиторий; наличие компьютерных программ специального педагогического назначения и электронно-методической базы ресурсов учебного назначения; возможность выхода в Internet и доступа к электронной почте и образовательным порталам. Все выделенные педагогические и технические условия тесно связаны между собой (рис. 1).

Таким образом, технические условия дополняют педагогические условия и являются необходимыми, но не достаточными для успешного формирования готовности будущего учителя к педагогическому твор-

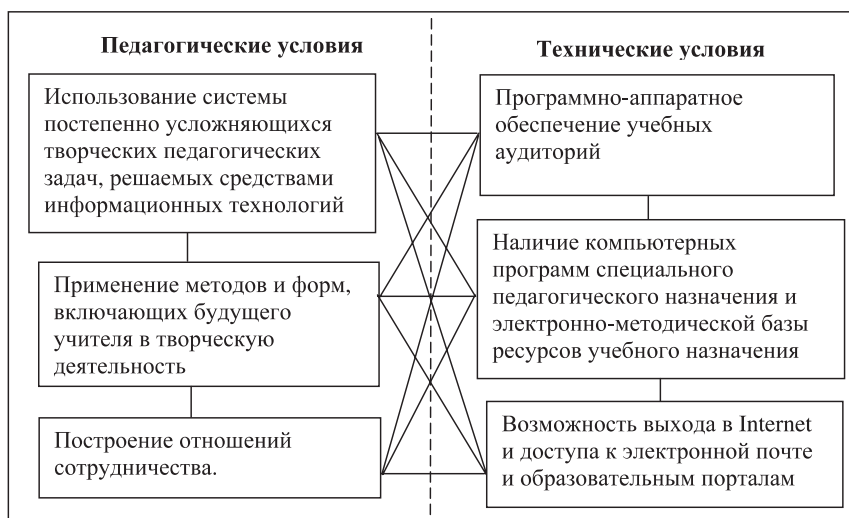


Рис. 1. Условия формирования готовности будущего учителя к педагогическому творчеству средствами информационных технологий

честву средствами информационных технологий. Подробнее остановимся на технических условиях:

1. *Программно-аппаратное обеспечение учебных аудиторий.* В учебных классах должна быть возможность использования проекционной техники для проведения мультимедийных лекций. Компьютерные классы должны быть оборудованы компьютерами и оснащены стандартными офисными программами (Microsoft Word, Excel, Access, PowerPoint и т.д.). Это условие необходимо при реализации всех этапов формирующего эксперимента (подготовительного, основного, этапа сотрудничества).

2. *Наличие компьютерных программ специального педагогического назначения и электронно-методической базы ресурсов учебного назначения.* Для того, чтобы будущий учитель был готов к творческой педагогической деятельности, он должен владеть современными специализированными программами. Например, программами, позволяющими конструировать компьютерные образовательные тесты (MyTest, TestManager и т.д.). В связи с переходом на ЕГЭ наблюдается тенденция автоматизации

контроля знаний, и поэтому, учителя должны уметь составлять тестовые вопросы и на их основе создавать компьютерные тесты. Эту задачу легче всего решить с помощью специализированных программ. Поэтому, будущий учитель любой специальности должен владеть подобными программами, не требующими специальных знаний.

3. *Возможность выхода в Internet и доступа к электронной почте и образовательным порталам.* В современном информационном мире существует множество образовательных ресурсов не только в печатной, но и в электронной форме. Будущий учитель должен уметь осуществлять творческий поиск учебно-методической информации, электронных ресурсов для проведения классных тематических часов и родительских собраний с помощью Интернет. А также грамотно осуществлять выбор найденной информации в соответствии с целью и возрастом детей. Без умения пользоваться глобальной сетью Интернет невозможна организация учебной индивидуальной работы школьников в дистанционном режиме, работа по заполнению электронных дневников, деловая и научная переписка и т.д.

Только совместное выполнение педагогических и технических условий может дать положительные результаты в подготовке учителя, соответствующего требованиям современного общества.

На протяжении всего периода обучения в педагогическом вузе должно осуществляться поэтапное формирование готовности к педагогическому творчеству средствами информационных технологий, которое обеспечивается выполнением педагогических условий.

Литература

1. *Никитина, Н.Н.* Основы профессионально-педагогической: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
2. *Никитина, Э.К.* Взаимосвязь творческого и репродуктивного компонента творческого процесса изучения учебного материала младшими школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э.К. Никитина. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 2000. – 16 с.
3. *Психология: учеб.* / В.М. Аллахвердов, С.И. Богданова [и др.]; отв. ред. А.А. Крылов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 752 с.
4. *Соколов, В.Н.* Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / В.Н. Соколов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 255 с.
5. *Харитонов, А.Ю.* Возможности применения информационно-коммуникационных технологий / А.Ю. Харитонов // Развитие отечественной системы информатизации образования в здоровьесберегающих условиях: учёные записки. Вып. 21. – М.: ИИО РАО, 2006. – С. 90-93.

УДК 37.013.77

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЛЕМИКА О ВЛИЯНИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА НРАВСТВЕННОСТЬ УЧЕНИКОВ

Р.Р. Шамсутдинов

Аннотация

Статья посвящена влиянию личности преподавателя на формирование личности ученика. Большое место в работе занимает место и роль преподавателя в нравственном воспитании учащихся. Особое внимание уделяется рассмотрению авторитета преподавателя.

Ключевые слова: личность преподавателя, формирование личности ученика, нравственность воспитанников, педагогическая подготовка преподавателя.

Abstract

This article is about a fluence of teacher's personality on making pupil's personality. A main part of this work is a teacher's rule in moral education of pupils. Especial place is attended on authority of a teacher.

Index terms: personality of teacher, forming of personality of student, morality of pupils, pedagogical preparation of teacher.

Формирование личности ученика, его взглядов и убеждений происходит в значительной степени под влиянием содержания и методов обучения, зависит от организации школьной жизни, от окружающей среды.

Однако из всех факторов, под воздействием которых формируется личность ученика, одним из наиболее мощных является сам учитель, его идейно-политические взгляды, его нравственный облик.

Поэтому нет ничего удивительного в том, что в эпоху 60-х гг. прошлого столетия, когда так широко и горячо обсуждались проблемы воспитания, вопрос об учителе также привлек всеобщее внимание.

Первым обратил на него внимание известный ученый и писатель В.И. Даль. Он полагал, что моральный облик учителя, его поведение, действия, отношение к себе, ученикам и вообще к окружающим и окружающему – вот что в первую очередь будет действовать на воспитанников, а не те высоконравственные слова, которые часто противоречат делам и поступкам педагога. «С чего вы взяли, – писал В.И. Даль, – что из ребенка можно сделать все, что вам угодно, наставлениями, поучениями, приказаниями и наказаниями? Внешними усилиями можно переделать одну только

наружность. Топором можно оболванить как угодно полешко, можно даже выстрогать его, подкрасить и покрыть лаком, но древесина от этого не изменится: полено в сущности осталось поленом» [3, с.184]. Вся наука нравственного воспитания, по В.И. Далю, в добром, благородном, высококонравственном учителе.

В историко-педагогических реалиях второй половины XIX века в России следует отметить в отношении наставников как субъективное, индивидуально-неповторимое, так и типичное, распространенное в их мировоззрении и поведении. По этим признакам с большой долей условности можно выделить три типа: чиновничий, консервативный и прогрессистский, между которыми существовали переходные типы.

Для учителей консервативного типа существующие нормы, предписания являлись догмой. От учащихся учитель «консерватор» требовал такого же отношения к наставлениям взрослых. Стремление к точному исполнению постановлений обеспечивало такому учителю господствующую позицию в педагогическом свете.

Педагоги-«консерваторы» вызывали у воспитанников критический настрой, настороженность и недоверие к словам и поступкам учителя.

Размноженные во множестве прототипов черты консервативного педагога позднее сатирически были выведены А.П. Чеховым в образе учителя Беликова (рассказ «Человек в футляре»).

Другой, распространенный в исследуемый нами период, тип учителя – чиновничий. Педагог – «чиновник» исполнял свои обязанности с большой долей формализма. Характерные черты чиновника-учителя: казенно рутинное отношение к делу, индифферентное отношение к политике, отсутствие четких социальных ориентаций и жизненных пристрастий, верноподданническое отношение к властям, применение двойных стандартов в отношении к воспитанникам, которые обнаруживали противоречие между внешним поведенческим образом педагога – «чиновника» и теми идеалами, которые он провозглашал.

Третий тип учителя – «прогрессиста», характерные черты которого выражаются в следовании педагогическим традициям, с одной стороны, и любви к преподаваемому предмету, пониманию и объяснению сущности новых мнений – с другой.

Учителя-прогрессисты обычно скрыто или явно вносили в учебно-воспитательный процесс новые общественно-политические цели, что осуществлялось преимущественно через художественно-литературные произведения.

Такой подход вызывал у учеников особый настрой, который контрастно оттенял и подчеркивал критически бытующий строй школы.

Для того, чтобы учитель мог стать нравственным идеалом для своих учеников, он должен был занимать соответствующее место в обществе. Униженный и оскорбленный человек не может служить образцом для подражания. Свобода педагогической деятельности, независимость от власти имущих, экономическое благополучие – вот те обязательные условия, при которых учитель может стать высоконравственным человеком, примером для молодежи.

Обличая самодержавие, передовые люди 60-х годов обращали внимание на жалкое положение учителя в обществе: «Взгляните на истомленное, бледное лицо учителя, идущего по окончании классов, – вот верная вывеска его трудов; оно засвидетельствует вам о бедности и безвыходном положении и о том, что учитель этот много перенёс и переносит в своей жизни горя, трудов и лишений всякого рода» [4, с.213]. Бедность и нужда окружали учителя. Его жалкая фигура в обществе вызывала сострадание к нему. Он жалок был и дома, где всюду проглядывала страшная нужда; он жалок был и в классе, и в людях. Не случайно в годы, когда вопросы нравственности привлекали внимание всех передовых людей России, прежде всего выдвигались требования немедленно изменить правовое и материальное положение того члена общества, который воспитывает граждан будущего.

Требования изменить положение преподавателя в обществе были столь убедительны, что в проекты реформ школы включались пункты, реализация которых способствовала бы существенному изменению социального статуса преподавания: значительное увеличение жалования за выслугу лет, награждение орденами и медалями, солидная пенсия, бесплатные квартиры, отопление, освещение и другие льготы для сельских учителей, значительное снижение учебной нагрузки. Однако после спада революционной ситуации при утверждении новых школьных уставов справедливые требования общественности удовлетворены не были со ссылкой на финансовые затруднения государства.

История знает много примеров подобного отношения к учителям. И не случайно говорилось о том, что «Россия бедна, когда речь заходит о жаловании народным учителям. Россия бедна, чтобы платить честным работникам народного просвещения, но Россия богата, чтобы кидать миллионы и десятки миллионов дворянам – туеядцам, на военные авантюры, на подачки заводчи-

кам и нефтяным королям, и тому подобное».

В эпоху 60-х гг. высказывались также мысли и о том, что наряду с улучшением правового и материального положения педагогов необходимо позаботиться и об их специальной подготовке.

Профессиональная педагогическая подготовка преподавателя – залог его успехов в обучении и нравственном воспитании учеников. «Требуя идеальных воспитателей, – писал П.А. Валуев, – забывают, что предварительно надлежало бы позаботиться идеальным воспитанием, подготовкой самих воспитателей» [1, с.223].

О подготовке преподавателя, его личностных и профессиональных качествах, от которых зависит нравственное воспитание школьников, было высказано много интересных мыслей, не утративших своего значения и сегодня. Большинство участников педагогической дискуссии разделяли положение К.Д. Ушинского о том, что никакие уставы, программы, учебники, как бы они мастерски не были составлены, не заменят силу влияния педагога, ибо дети воспитываются, развешиваются умственно и нравственно только под прямым влиянием человеческой личности. Никакое расписание, дисциплина, формы занятий не могут заменить ее влияние. Она, как выразился К.Д. Ушинский, плодотворный луч солнца для молодой души, искусственно создать который невозможно. Без личного, непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Настоящий воспитатель должен чувствовать себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим борцом за истину и добро, быть уверенным в том, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории.

Мировоззрение преподавателя, его убеждения, определяющие все его поступки – вот решающее средство нравственного воспитания. Эта мысль звучала лейтмотивом во многих статьях эпохи 60-х гг. Глав-

нейшая дорога человеческого воспитания, как говорил К.Д. Ушинский, есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякие инструкции, методы воспитания и пр., не согреты теплотой личного убеждения воспитателя, не будут иметь никакой силы [5, с.28].

Предмет воспитания – человек развивается по определенным законам, и долг педагога овладеть ими. Предлагая изучать законы физической и психической деятельности человека, поведение воспитанников и окружающие их обстоятельства, К.Д. Ушинский справедливо говорил, что голая ничем не обоснованная теория, есть такая же пустая и никуда не годная вещь, как и сам факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, «Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли» [5, с.66]. Это его кредо.

Данная точка зрения стала ведущей среди педагогов. Но вместе с тем многие участники дискуссии разделяли мнение В.Н. Михайлова, что «...педагогом без доброй совести быть невозможно. Никакая теория не поможет ему» [2, с.351]. Без призвания, любви к делу, к ученикам нельзя стать хорошим педагогом.

Ученики судят об учителе по тону, как он с ними обращается, т.е. по его такту. Знания, ученость педагога, владение им методикой преподавания способствуют выработке у учащихся серьезного отношения к занятиям. Но «любовь и доверенность они оказывают только тому учителю, который соединяет с качествами знающего, дельного преподавателя еще и умение общаться с ними».

Пренебрежительное отношение к ученикам, недоверчивость, грубое обращение с ними приводят к весьма отрицательным воспитательным последствиям. Передовые педагоги сходились на том, что детям можно прощать маленькие шалости. Жестокость, суровость, излишняя строгость превращают добрую волю учеников в злость. Н.Г. Чернышевский же прямо утверждал,

что «ребенок, который переносит меньше оскорблений, вырастает человеком, более сознающим свое достоинство». Снисхождение со стороны учителя к ученикам, к их маловажным проступкам возбуждает у них любовь и преданность к нему. Молодежь быстро замыкает свое сердце от тех, кто не искренен и равнодушен с нею.

Преподаватель застывший, остановившийся в своем умственно-нравственном росте, уже не может быть истинным преподавателем и воспитателем. Слова А.В. Дистервега: «Без чувств и стремлений к дальнейшему образованию в человеке умирает учитель» горячо произносились К.Д. Ушинским, П.Г. Редкиным и другими.

Оптимизм, бодрость, жизнерадостность, обладание положительными эмоциями и вера в нравственную природу человека считались принадлежностью профессии преподавателя, составной частью его морального облика.

Нравственное влияние на подрастающее поколение, по мнению К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, Д.Д. Семенова, окажет тот учитель, который привык к скромной, простой и даже суровой жизни. Эти требования, высказанные под влиянием идей народничества, имели важное педагогическое значение.

Не были забыты общественностью 60-х годов и такие качества как стиль работы преподавателя. Педагог весь на виду, и его нравственное достоинство не только в знаниях, убеждении, трудолюбии, честности, справедливости или любви к детям, а и в умении организовать работу с учащимися, способности поддерживать активность и самостоятельность учеников в учебном процессе, развить их любознательность, на основе преподаваемого предмета вырабатывать определенные нравственные качества. Проблема методики обучения и воспитания, их оживление в школах, рассматривались также с учетом задач нравственного воспитания. Обязанностью каждого наставника считалось «словом и примером развивать,

обогащать не только один ум, но и сердце воспитываемого».

К.Д. Ушинский пришел к выводу о том, что знание учителем своего предмета еще не составляет его главного достоинства, «но главное достоинство гимназического преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом». Однако сам процесс нравственного воспитания в ходе обучения должен быть скрыт от учащихся, этическое влияние необходимо обеспечить со стороны изучаемого материала, умелой подачей его учителем. Дети не любят, даже ненавидят, когда их начинают специально воспитывать. Эта истина не раз напоминалась участниками педагогического движения 60-х годов. Воспитательный процесс должен быть незаметен для воспитанников, потому что, как раз, результаты нравственной терапии особенно благоприятней тогда, когда субъект не замечает, когда его лечат, а то, пожалуй, он спрячется в себя, как улитка в скорлупу и тогда ничего не возьмешь.

Нравственное влияние преподавателя, обладающего всеми необходимыми качествами, будет успешным только тогда, когда он объединит в своих руках учебную и воспитательную деятельность, когда исчезнут классные дамы и надзиратели (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов и другие передовые педагоги единодушно выступили против «вредного разделения учебной административно-полицейской части в школах», этого зла, «не заметно вкравшегося в школьную практику»), когда все педагоги будут проникнуты духом единства, поймут необходимость «действенных действий» в деле воспитания учащихся.

Ученики очень наблюдательны, и от их взгляда не ускользнет ни один штрих в работе преподавателя. Внешний вид преподавателя, положительные и отрицательные привычки в манере держать себя, в культуре речи, отношении к коллегам, его поведение во внеклассной обстановке, семье, словом, весь стиль его работы и поступки в

жизни оказывают огромное влияние на успехи нравственного воспитания личности.

Нравственный облик преподавателя, слагающийся из многих компонентов, в значительной мере определяет силу его авторитета. Настоящий авторитет – это та невидимая сила, которая обуславливает успехи нравственного воспитания. Однако значимость авторитета преподавателя определяется не только его личными качествами. Основы его, в конечном итоге, зависят от экономических и политических отношений господствующих в обществе, от оценки роли воспитания в деле формирования личности, определении его места в поступательном движении человеческого общества.

О каком авторитете преподавателя можно было говорить, если ему была отведена самая последняя ступенька на иерархической лестнице царской России, если его стеснялись принимать в богатых домах, если о его деятельности нельзя было прочесть ни одной строчки в газетах, если на человека, занимающегося педагогикой, смотрели свысока, почти как на «недоучку».

Наиболее обстоятельному анализу дебатировавшая в 60-е годы проблема авторитета преподавателя подвергалась в статье И.А. Добролюбова «О значении авторитета в воспитании». Давая в ней обзор педагогических статей, И.А. Добролюбов не только не отрицает значение авторитета в воспитании, но, наоборот, придаёт ему весьма важное значение. Он обрушивается против тех, кто отвергает авторитет помощи, совета, разумных требований, уважения ученикам, а строит его на подавлении личности, системе безусловного слепого подчинения воспитанника воле воспитателя, при котором все приказания и требования преподавателя выполняются детьми без участия их воли и сознания.

Выступавшие по вопросам воспитания обращали внимание на то, что авторитет преподавателя во многом зависит от отношения к нему начальствующих лиц, а так-

же родителей. От них во многом зависит в каком «расположении духа» будет наставник. Дурное же «расположение духа», как говорили в 60-е годы, ведёт к раздражительности, мрачности, озлобленности, придирчивости или равнодушию, а зачастую к необъективности. Все это сильно влияет на учащихся, уродуя их характеры. Неприязнь к одному педагогу может вызвать аналогичное отношение и к другим, ко всей школе, к окружающим.

Авторитет необходим, без него нет воспитания, но «для чего – писал Н.А. Добролюбов, – уничтожать самостоятельное развитие, насиловать его природу, убивая в нем веру в себя и заставляя делать только то, чего я хочу, и только так, как я хочу...».

Безусловное повиновение уничтожает разумное, правильное, свободное развитие учеников и против него, совершенно справедливо, выступили представители передовой общественности России. Они требовали упразднить систему дрессировки и муштры, предлагая преподавателям завоевывать авторитет среди детей своими знаниями, наличием твердых убеждений, нравственным обликом, педагогическим тактом, отношением к работе, коллегам, участием в общественной жизни, отношением ко всему окружающему.

Следовательно, авторитет преподавателя рассматривался как аккумуляция таких качеств как профессиональные знания, педагогическое мастерство, его нравственный облик. Смысл авторитета преподавателя в том, что он не требует никаких доказательств, а воспринимается как несомненное его достоинство. Преподаватель без авторитета, что боец без винтовки, и его роль в воспитании учащихся второстепенная.

Рассматривая проблему влияния преподавателя и педагогического коллектива учебного заведения на нравственность учащихся, К.Д. Ушинский, А.А. Чумиков, В.И. Водовозов, Н.А. Вышнеградский, П.С. Гурьев и другие требовали привлечения женщин к педагогическому труду.

Это объяснялось не столько стремлением приобщить женщину к общественно-трудовой деятельности в век ее эмансипации, сколько тем, что передовые педагоги видели в женщине те качества, которые, в сочетании с качествами преподавателей – мужчин, помогали бы школе разностороннее, более полно решать проблему нравственного воспитания детей. По мнению К.Д. Ушинского, у женщины чаще, чем у мужчины, встречаются качества, имеющие важное значение в воспитании детей, – «сосредоточенность внимания, точность, терпение, настойчивость, любовь к порядку, нежность, вкус и, наконец, врожденная любовь к детям...» [6, с.209].

Таким образом, определяя место и роль преподавателя в нравственном воспитании учащихся, передовая общественность 60-х гг. возвысила свой голос за поднятие общественного положения педагога, указала на валкость его педагогической подготовки, предъявила определенные требования к отбору лиц, посвящающих себя педагогичес-

кой деятельности и, наконец, назвала условия, оговорив их важностью единства слова и дела, без которых нет нравственного влияния преподавателя на учеников.

Литература

1. *Валуев П.А.* Еще несколько мыслей о воспитании, по поводу статей помещенных в № 1, 5, 7, 9 и 10 «Морского сборника» / П.А. Валуев, 1857.
2. *Водовозов В.И.* Идеал народного учителя. Избранные педагогические сочинения / В.И. Водовозов. – М., Изд-во ЛПИ РСФСР, 1953.
3. *Даль В.И.* Мысли по поводу статьи: «О воспитании» г.Бема // «Морской сборник» / В.И. Даль, 1856.
4. *Сухомлинский В.А.* Воспитание личности в советской школе / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. школа, 1965.
5. *Ушинский К.Д.* О пользе педагогической литературы // Собр. соч. – Т.2. / К.Д. Ушинский, 1857.
6. *Ушинский К.Д.* Внутреннее устройство Северо-Американских школ // Собр. соч. – Т.2. / К.Д. Ушинский. ■

УДК 159

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И МЕНЕДЖЕРОВ

Н.П. Трошина, А.И. Фукин

Аннотация

В статье представлены результаты исследования профессионально важных качеств предпринимателей и менеджеров. Основной акцент в исследовании сделан на изучение закономерностей организации их структуры и выделение базовых качеств в ней.

Ключевые слова: субъект труда, профессионально важные качества, предприниматель, менеджер.

Abstract

The results of research of professionally important qualities of businessmen and managers are presented in the article. The basic accent in research is made on studying of organization's laws in their structure and allocation of base qualities in it.

Index terms: the subject of work, professionally important qualities, the businessman, the manager.

Решение многих теоретических и практических вопросов психологии труда требует глубокого и всестороннего изучения вопроса развития и становления человека как субъекта труда.

Предпринимательство выступает особым типом профессиональной деятельности, где на первый план выходит взаимосвязь деятельности с личностью конкретного человека, поэтому развитие предпринимательства и характер такого развития напрямую зависят от активности самого субъекта. Данный факт подтверждается значительным интересом к предпринимательству со стороны именно внутренних, психологических особенностей самого предпринимателя. На сегодняшний день проблема профессионально важных качеств предпринимателей, работающих в различных отраслях народного хозяйства, остается недостаточно раскрытой.

Анализ статистических данных по Республике Татарстан, раскрывающих освоение частным бизнесом различных отраслей народного хозяйства, показывает, что сфера строительства является одной из приоритетных. Строительные частные организации составляют 15% от общего числа малых предприятий в республике. Данные организации обеспечивают рабо-

чими местами около 50 000 человек, общий оборот средств строительных организаций составил за 2009 год более 40 млн. рублей [2]. В связи с вышеизложенным изучение профессионально важных качеств предпринимателей, работающих в сфере строительства, на наш взгляд, является наиболее своевременным.

Целью исследования явилось изучение профессионально важных качеств предпринимателей строительного бизнеса.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто положение о том, что деятельность предпринимателя детерминирует структуру профессионально важных качеств, отличную от структуры профессионально важных качеств наемного менеджера.

На современном этапе развития представлений о профессионально важных качествах субъекта труда, процессы освоения и реализации деятельности представляют собой формирование специфичных симптомокомплексов субъектных свойств как для деятельности в целом, так и для ее основных компонентов, и динамическую смену симптомокомплексов, реализующих каждый ее основной этап. Таким образом, профессионально важные качества «выступают не изолированно, а объединяются

в систему деятельности» (В. Шадриков) и оказывают системное влияние на ее реализацию [4]. В связи с этим положением стратегия психологических исследований строится на основе поиска интегративных закономерностей структурирования базовых личностных качеств, обусловленных структурой деятельности, выступающих наиболее репрезентативными ее характеристиками [3].

В качестве испытуемых выступали предприниматели Татарстана, осуществляющие предпринимательскую деятельность в строительной сфере, а так же наемные менеджеры, работающие в строительных организациях. Всего в эксперименте приняли участие 73 человека в возрасте 32–51 года. Все испытуемые мужского пола. В соответствии с задачами экспериментального исследования, из них были сформированы две выборки.

Первую выборку исследования составили предприниматели городов Татарстана (Казань, Менделеевск, Набережные Челны, Нижнекамск). К предпринимателям нами были отнесены испытуемые, осуществляющие предпринимательскую деятельность в строительной сфере от 6 до 14 лет. Все предприниматели имеют свои фирмы и наемных работников. Образовательный уровень респондентов включает средне-специальное и преимущественно высшее образование. Общий объем выборки – 36 человек, в возрасте от 32 до 51 года.

Вторую выборку исследования составили наемные менеджеры, осуществляющие свою профессиональную деятельность в строительных организациях Татарстана. Все представители данной группы работают в частных организациях. Данная выборка включала в себя 37 мужчин. Все респонденты имеют средне-специальное или высшее образование. Возрастной размах в данной выборке составляет от 34 до 47 лет.

Изучение профессионально важных качеств предпринимателей и менеджеров проводилось с помощью следую-

щих диагностических методик: опросник оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз», «Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 PF-опросник)», методика «Способность к самоуправлению» Н. Пейсахова, «Методика диагностики степени готовности к риску», «Уровень субъективного контроля». Для определения личностной направленности нами использовалась ориентационная анкета Б. Баса, «Мотивация успеха и боязнь неудачи» Т. Элерса и «Тест структуры интеллекта (TSI)» Р. Амтхауэра. При проведении диагностики соблюдались требования, предъявляемые к процедуре профессиональной диагностики.

Обработка результатов включала количественный и качественный анализы полученных данных на двух уровнях: аналитическом и структурном. На аналитическом – изучалось развитие отдельных качеств предпринимателей и наемных менеджеров, определялась достоверность различий в выраженности отдельных качеств. На этом этапе методы математической статистики включали: сравнение средних (критерий t -Стьюдента) и угловое преобразование (критерий ϕ -Фишера).

В результате сравнительного анализа не было обнаружено систематических статистически достоверных различий между профилями качеств, предпринимателей и менеджеров. Полученные данные свидетельствуют о том, что специфика качеств предпринимателей раскрывается не через уровень сформированности отдельных качеств, а через другие показатели. Мы предполагаем, что таким показателем может являться специфика структурной организации качеств предпринимателей.

В рамках структурного анализа данные обрабатывались отдельно для каждой выборки испытуемых. На структурном уровне осуществлялось исследование взаимосвязей между профессионально важными качествами, определение веса и роли качеств в общей структуре, выявление степени организованности структуры, раскрытие за-

кономерностей формирования структуры предпринимателей и менеджеров.

При анализе закономерностей формирования структуры качеств предпринимателей и менеджеров основной акцент был сделан на изучение трех обобщенных структурных индексов: когерентности, дивергентности и организованности. Индекс когерентности структуры качеств (ИКС) позволяет описать процесс объединения качеств (интеграции) и подсчитывается как функция числа положительных связей. Индекс дивергентности (ИДС) позволяет описать происходящие процессы разъединения качеств (дифференциации) и определяется как функция отрицательных связей. Индекс организованности (ИОС) позволяет описать меру общей организованности структуры, показывает доминирующие в структуре тенденции и определяется через отношение величин ИДС и ИКС.

Данные индексы были предложены в работах А.Карпова и положительно зарекомендовали себя в структурных исследованиях при описании процессов развития структур: интеграции, дифференциации, общей организованности [1].

Анализ данных показал наличие различий в когнитивных, личностных и когнитивно-личностных структурах качеств в группах предпринимателей и наемных менеджеров (табл. 1).

Изучение структурных особенностей когнитивной подсистемы в исследуемых группах на основе анализа индексов показывает следующие результаты. Анализ ин-

декса когерентности в двух группах говорит о том, что у предпринимателей количество и значимость положительных значимых связей в когнитивной структуре (43 балла) значительно больше, чем у наемных менеджеров (19 баллов). Это свидетельствует о том, что структура когнитивных качеств предпринимателей более интегрирована.

Анализ индекса дивергентности показывает отсутствие отрицательных значимых связей у предпринимателей (0 баллов), что говорит о «жесткости», устойчивости когнитивной структуры. Индекс организованности когнитивной структуры качеств выше в группе предпринимателей в 2,5 раза по сравнению с менеджерами (43 и 18 баллов), это говорит о том, что структура когнитивных качеств предпринимателей более организована, чем у наемных менеджеров.

Следовательно, структура когнитивных качеств предпринимателей является более развитой и обеспечивает большую эффективность когнитивной сферы.

Изучение структурных особенностей подсистемы личностных качеств в исследуемых группах на основе анализа индексов показывает следующие результаты. Структура личностных качеств наемных менеджеров характеризуется несколько более высокими значениями индексов интегрированности и дивергентности. В целом организованность структуры личностных качеств у предпринимателей выше (значение индекса ИОС – 35 и 29 баллов). Полученные в нашем исследовании результаты

Таблица 1

Показатели когерентности, дивергентности и организованности структур профессионально важных качеств предпринимателей и наемных менеджеров (в баллах)

Категория качеств	«Предприниматели»			«Менеджеры»		
	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС
Общая	133	44	89	124	56	68
Личностная	68	33	35	71	42	29
Когнитивная	43	0	43	19	1	18
Когнитивно-личностная	22	11	11	34	13	21

согласуются с результатами исследований, проведенными на представителях управленческой и операторской деятельности. Повышение индекса ИДС в структуре личностных качеств выступает важным показателем, характеризующим структуру как подвижную. Следовательно, структура личных качеств менеджеров обеспечивает большую гибкость поведения в различных ситуациях.

Анализ количества и значимости связей, существующих не внутри, а между когнитивной и личностной подсистемами, показал уменьшение связей между структурами качеств в группе предпринимателей (значение индекса ИКС у предпринимателей 22 балла, менеджеров – 34 балла). Это свидетельствует о более высокой автономности когнитивной и личностной структур в группе предпринимателей, что интерпретируется как независимость процессов анализа информации, принятия решения от межличностных отношений.

Рассматривая полученные индексы организованности, можно отметить, что в группе предпринимателей значения индекса организованности в структурах изученных качеств больше, чем в группе наемных работников. Следовательно, мы видим, что у предпринимателей структуры качеств более организованы.

Обнаружены и значимые различия между изучаемыми структурами в группах по их базовым качествам. В теории базовые качества рассматриваются как структурообразующие, наиболее важные для структурной организации всей системы качеств, т.к. вокруг них строятся все другие. При анализе функционального содержания выделенных базовых качеств необходимо учитывать, какие связи обеспечивают структурный «вес» качества. Если структурный «вес» качества складывается из большого числа положительных значимых связей, то это качество выполняет функцию структурирования, обеспечивая жесткость, прочность и стабильность работы всей системы. Если структурный «вес»

складывается из большего числа отрицательных значимых связей, то качество придает системе «рыхлость» и обеспечивает ее подвижность, открытость и возможность изменений в ней.

Результаты работы показывают, что в исследуемых группах различия состоят, во-первых, в вариациях состава базовых качеств. Базовыми когнитивными качествами, объединяющими вокруг себя когнитивную структуру, у предпринимателей являются образная логика, словесно-логическое и аналитико-синтетическое мышление. У наемных менеджеров – математическое аналитико-синтетическое мышление и запас знаний. Среди личностных качеств наибольший структурный вес в группе предпринимателей имеют эмоциональная устойчивость, сдержанность и интроверсия, а у наемных менеджеров – нервно-психическая устойчивость и тревожность, которая выступает дезинтегратором структуры личностных качеств, т.к. в основном имеет в структуре отрицательные связи. В когнитивно-личностной структуре предпринимателей базовым качеством является готовность к риску, а у менеджеров – аналитико-синтетическое мышление.

Во-вторых, для предпринимателей характерны более высокие показатели структурного веса базовых когнитивных качеств, что указывает на то, что общий уровень организованности когнитивной структуры у предпринимателей выше, чем у менеджеров, важная роль в этом принадлежит механизму когнитивной интеграции.

Для изучения иерархических отношений профессионально важных качеств в деятельности предпринимателей и менеджеров проведен факторный анализ (метод главных компонент с вращением варимакс) для каждой группы испытуемых. Метод факторного анализа позволяет углубить понимание результатов, полученных при анализе структур качеств. Результаты факторного анализа подтверждают выводы о разной степени интегрированности и качественном своеобразии структур личнос-

тных качеств в группах предпринимателей и менеджеров, а так же свидетельствуют о значительно высокой организованности структур качеств в группе предпринимателей. Таким показателем метода факторного анализа является «факторная размерность», именно количество факторов свидетельствует об интегрированности исходной корреляционной структуры: чем меньше факторов обнаруживается в исходной матрице, тем выше ее гомогенность (однородность) и наоборот. Все качества в группе предпринимателей вошли в три фактора, а в группе менеджеров – в четыре. Анализ числа факторов позволяет нам утверждать о том, что у предпринимателей структура выделенных качеств является более однородной и организованной.

В группе предпринимателей в первый фактор, имеющий наибольший общий вес, или наибольшую информативность, вошли следующие характеристики: общая осведомленность (запас знаний), образная логика, вербальная кратковременная память, готовность к риску; аналитико-синтетическое, словесно-логическое, математическое аналитико-синтетическое и наглядно-действенное мышление (всего 8 переменных). Состав фактора свидетельствует о том, что склонность к риску является профессионально важным качеством деятельности. Риск при принятии предпринимательских решений должен быть хорошо продуманным и во всех отношениях взвешенным. В данном факторе преобладают когнитивные качества. Следовательно, мы можем сделать вывод, что наиболее значимым у предпринимателей является интеллектуальный фактор. Вошедшие в данный фактор качества имеют решающее значение и определяют возможность достижения высоких результатов в предпринимательской деятельности.

Во второй фактор вошли следующие характеристики: эмоциональная устойчивость, реалистичность суждений, самоуверенность, уравновешенность, способность к самоуправлению (всего 5 переменных), с вы-

раженным преобладанием эмоциональной устойчивости. Анализ качеств, вошедших во второй фактор, позволяет обозначить его как эмоционально-волевой. Данный фактор отражает, по сути, способность предпринимателей регулировать свою деятельность. Качества, вошедшие в данный фактор, являются необходимыми для осуществления деятельности на среднем уровне.

В третий фактор вошли: общительность, смелость, подозрительность, интроверсия (всего 4 качества). Анализ качеств третьего фактора позволяет обозначить его как коммуникативный. Как отмечают исследователи А. Агеев, Р. Хизрич, М. Питерс, В. Щербина и ряд других коммуникативные качества являются, безусловно, важными для предпринимательской деятельности, т.к. она, прежде всего, связана с построением взаимоотношений с другими людьми. Качества третьего фактора являются необходимыми для выполнения деятельности на минимально допустимом уровне.

В группе предпринимателей выделенные факторы содержательно являются гомогенными. В каждый фактор вошли качества одной из сфер личности. В первый – когнитивные качества, во второй – качества эмоционально-волевой сферы, в третий – качества коммуникативной сферы.

В группе наемных менеджеров выделенные факторы являются биполярными, т. к. в них вошли качества различных структур.

У наемных менеджеров в первый фактор, имеющий наибольшую информативность, вошли следующие качества: робость, тревожность, интернальный локус контроля, математическое аналитико-синтетическое мышление (всего 4 переменные), с выраженным преобладанием тревожности. Данный фактор является биполярным, т.к. включает в себя как когнитивные, так и личностные качества. Анализ переменных, вошедших в данный фактор, позволяет определить его как фактор нормативности поведения.

Во второй фактор вошли: доминантность, независимость, низкая способность

к самоуправлению (3 переменные). Анализ вошедших в данный фактор переменных позволяет определить его как коммуникативный, связанный с установлением взаимоотношений в группе. Можно утверждать, что наемные менеджеры склонны выстраивать взаимоотношения в соответствии с субординацией. В третий фактор вошли: сдержанность, интроверсия, общая осведомленность (всего 3 переменные). Данный фактор так же является биплярным, включает в себя когнитивные и личностные качества. Анализ переменных, вошедших в данный фактор, позволяет определить его как коммуникативный, характеризующий особенности построения взаимодействия. Можно говорить о том, что наемные менеджеры характеризуются сдержанностью, скрытностью при контактах с окружающими.

В четвертый фактор вошли: чувствительность и слабая уравновешенность (2 переменные). Анализ переменных, вошедших в данный фактор, позволяет предположить, что он отражает регуляцию поведения. Можно утверждать, что наемные менеджеры характеризуются низкой регуляцией своего поведения.

В целом следует отметить, что внутренняя размерность факторов в группе предпринимателей выше.

Сопоставление результатов факторного анализа с результатами структурного ана-

лиза матриц интеркорреляций показывает, что они подтверждают друг друга.

Результаты свидетельствуют о высокой организованности когнитивной, личностной и когнитивно-личностной структур качеств предпринимателей. В структурном анализе данный вывод был получен на основании увеличения индекса ИОС, как показателя метода интеркорреляций в группе предпринимателей. Результаты факторного анализа основываются на выделении меньшего числа факторов, а так же их гомогенности.

Общая структурная организованность когнитивной, личностной и когнитивно-личностной структур качеств предпринимателей обеспечивается механизмами когнитивной интеграции, личностной дифференциации, когнитивно-личностной автономии.

Литература

1. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / А.В. Карпов. – М.: Юристъ, 1998. – 440 с.
2. Малое предпринимательство в Республике Татарстан: Статистический сборник / Татарстанстат. – Казань, 2009. – 77 с.
3. Фукин А.И., Хуснутдинов Р.Р. Психология успешного предпринимателя малого бизнеса / А.И. Фукин, Р.Р. Хуснутдинов. – Казань: Познание, 2009. – 150 с.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

УДК 371

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

П.Н. Осипов, Е.В. Фильченкова

Аннотация

На основе конкретного социально-педагогического исследования, проведенного на базе института пищевых производств и биотехнологии КГТУ, в статье показаны объем, структура и содержание свободного времени современных студентов, содержатся некоторые рекомендации по учёту факторов и барьеров, обуславливающих эти характеристики.

Ключевые слова: студент, свободное время, объем, структура, содержание свободного времени, факторы и барьеры эффективного использования свободного времени.

Abstract

The article includes data about amount, structure and content of modern students' free time based on the social pedagogic research that was done in the Institute of Food Engineering and Biotechnology of Kazan State Technological University. The article contains some recommendations regarding factors and barriers that stipulate these characteristics.

Index terms: student, free time, amount, structure, content of free time, factors and barriers of efficient usage of free time.

Анализ концепций воспитательной работы различных вузов показывает, что в числе решаемых вузом задач воспитания – развитие творческих способностей будущих специалистов, их задатков и склонностей в различных видах социально значимой деятельности, *организация рационального использования внеучебного времени студентов* в интересах их позитивного воспитания, физического и культурного развития. Как используют своё время современные студенты? Сколько времени они отводят на учебную и другие виды деятельности, обеспечивающие их социальное и профессиональное становление?

Одно из первых научных определений свободного времени дал К. Маркс, который видел в нём время, необходимое человеку «...для образования, для интеллектуального развития, для выполнения социальных функций, для товарищеского общения, для свободной игры физических и интеллектуальных сил» [2, с.274].

К. Маркс справедливо называл свободное время богатством и даже мерилom общественного богатства. По его определению, свободное время – простор для развития способностей, проявления творчества индивида в любой области.

Заслуживает внимания и мысль К. Маркса о том, что свободное время нужно для основательной подготовки к труду, ибо, даже если труд станет «самоосуществлением индивида», говорил К. Маркс, это «...ни в коем случае не означает, что... труд будет всего лишь забавой, всего лишь развлечением... Действительно свободный труд, например труд композитора, вместе с тем представляет собой дьявольски серьезное дело, интенсивнейшее напряжение» [3, с.221].

Сказанное в полной мере можно отнести и к труду учёного, и к учебной деятельности студента. Сегодня, когда человечество вновь обращается к «Капиталу», трудно не согласиться с марксистским видением характеристики свободного времени.

Ученые определяют понятие свободного времени на основе принципиального различия в составе суток рабочего и внерабочего времени. Применительно к студентам к *рабочему времени* следует отнести время фактической учебной деятельности, состоящей из посещения учебных занятий, практик, самостоятельной работы, предусмотренной учебной программой той или иной дисциплины, выполняемой как дома, так и в библиотеке, а также регламентированной

ванные и непредусмотренные перерывы между занятиями.

К внерабочему (внеучебному) времени относится время, связанное с учебной деятельностью (передвижение к месту учёбы и обратно, в том числе из одного учебного корпуса в другой, обеденный перерыв), время на домашний труд и другие бытовые потребности (посещение магазинов, приготовление пищи, уборка помещения и проч.), время удовлетворения естественных физиологических потребностей (уход за собой, питание, сон) и, наконец, *собственно свободное время* (выполнение общественных поручений, самообразование, отдых и развлечения, творческая деятельность, любительские занятия, физкультура, спорт и т.д.).

С учётом этого свободное время студентов представляет собой время, свободное от учебы, от перемещения к месту учебы и обратно, от домашней работы и удовлетворения физиологических потребностей, заполненное самоцельной деятельностью без какого-либо внешнего давления, дающей возможность самовыражения. Оно является одним из средств профессионального и социального становления будущих специалистов.

Свободное время как социально-историческая категория характеризуется тремя основными параметрами: *величиной (объемом), структурой и содержанием* [4, с.31-32].

Величина свободного времени – его объективная характеристика, измеряемая в часах и минутах, она регулируется.

В структуре свободного времени выделяют: участие в общественной работе, чтение, теле- и кинопросмотры, посещение театров, музеев, спортивных зрелищ и дискотек, участие в художественной самодеятельности, пассивный отдых и спорт – таблица структуры свободного времени, разработанная социологами, включает в себя до 30 различных показателей [1].

Содержание свободного времени – это то, чем конкретно занимается каждый че-

ловек в рамках той или иной структуры своего досуга и как занимается (насколько целенаправленно и глубоко, эффективно).

А теперь обратимся к конкретным результатам изучения **особенностей свободного времени студентов в современных условиях**.

Объем, структура и содержание свободного времени студентов изучались с помощью специально разработанной с этой целью социологической анкеты, которая включала в себя 53 открытых, закрытых и полужакрытых вопроса, объединенных в несколько смысловых блоков. Анкетирование проходило в 2009 году и носило анонимный характер.

В исследовании участвовали 248 студентов института пищевых производств и биотехнологии КГТУ, в их числе 83% – девушки, 17% – юноши. Для исследования было важно, что 45% опрошенных студентов живут дома с родителями или близкими родственниками, 22% – в общежитии, 32% – снимают квартиру. Это непосредственным образом влияло на основные характеристики их свободного времени.

Прежде всего, обратимся к общему бюджету времени студента, который включает учебное, внеучебное и собственно свободное время. Оказалось, что учебное время у наших студентов занимает в среднем 10,5 час., т.е. более трети всего суточного бюджета времени. Внеучебное время занимает 10 час. Свободное время составляет около 3,5 час.

Есть основания считать, что величина свободного времени современного студента имеет тенденцию к снижению. Это обусловлено, в первую очередь, материальным положением студентов. Многим из них приходится работать для того, чтобы содержать себя. Так, в ходе исследования выяснилось, что 34% опрошенных молодых людей работают постоянно, еще 45% делают это время от времени. Более половины (55%) респондентов, проживающих в общежитии или снимающих квартиру, обременены ещё и бытовыми проблемами. У

тех, кто живёт с родителями, обязанностей по дому неизмеримо меньше.

А какова структура свободного времени студентов? Ответы на этот вопрос показали, что 59,8% юношей и девушек большую часть свободного времени отводят общению с друзьями, 36,8% – просмотру телепередач, 27,6% – чтению, ещё столько же – занятиям домашним хозяйством, помогают родителям, 15,6% – занимаются спортом.

Содержание свободного времени студентов зависит от их интересов, потребностей и стремлений (см. табл. 1). Из таблицы видно, что наибольшее значение имеют различные виды общения – в кругу семьи, с родителями, с родственниками (75,6%) с друзьями (71,6%), любимым человеком (65,6%), занятия физкультурой и спортом (40,4%), чтение художественной литературы, газет и журналов (36,0%), просмотр телепередач и видеофильмов (25,6%) и т.д. Определенное значение в жизни бу-

дущих специалистов имеет домашнее хозяйство (41,2%) и дополнительный заработок (36,8). К сожалению, небольшую значимость для студентов имеют культурные формы проведения свободного времени (посещение театров, выставок, музеев, занятия искусством).

В ходе исследования выяснилось, что на общение в кругу семьи, с родственниками, друзьями студенты ежедневно тратят более 2 часов (63,6%), причем, преимущественно это характерно для девушек.

При дальнейшем анализе свободного времени студентов нас интересовало их отношение к телевидению, художественной литературе, музеям, кинотеатрам и выставкам.

Подтвердилось предположение о том, что телевидение является довольно значимым источником информации для студентов. Так, 62,4% опрошенных проводят за просмотром телепередач и видеофильмов от 1 до 2 часов и более, остальные менее

Таблица 1

Сравнительная важность для студентов различных видов (в %)

Виды деятельности	Вся выборка	В том числе по курсам		
		1-й курс	2-й курс	4-й курс
Общественная работа	32,0	38,9	32,8	26,5
Занятия искусством (музыкой, литературным творчеством, живописью, художественной самодеятельностью)	30,8	31,2	32,8	29,5
Занятия техническим творчеством	18,0	15,5	16,4	21,4
Занятия физкультурой и спортом	40,4	42,8	38,3	39,7
Посещение зрелищ (спортивных, культурных и др.) мероприятий	29,6	24,6	31,5	32,6
Общение с любимым человеком	65,6	58,4	68,4	68,3
Общение в кругу семьи	75,6	66,2	76,7	81,6
Общение в кругу друзей	71,6	68,8	72,6	73,3
Посещение дискотек, вечеров отдыха	31,2	28,5	31,5	33,6
Просмотр телепередач, видеофильмов	25,6	23,3	32,8	21,4
Посещение театров, концертов	30,0	25,9	30,1	33,6
Чтение художественной литературы, журналов, газет	36,0	38,9	35,6	34,6
Занятие домашним хозяйством	41,2	37,6	41,0	43,8
Дополнительный заработок	36,8	35,0	35,6	39,7
Воспитание младшего брата (сестры)	26,0	25,9	36,9	26,5

часа. Молодые люди отдают предпочтение таким телевизионным программам, как новости, спорт, интеллектуальные игры. Девушки же, напротив, смотрят только сериалы, музыкальные каналы.

Мы были приятно удивлены, когда на просьбу назвать 2-3 книги, прочитанные за последнее время, студенты указали в общей сложности 397 названий. Среди них такие романы, как «Мастер и Маргарита», «Преступление и наказание» и т.д.

На вопрос «Выписывает ли ваша семья какие-либо периодические издания?» около половины респондентов (49,6%) ответили положительно. К сожалению, ежедневно читают периодические издания немногие студенты – только 5% опрошенных, остальные делают это только от случая к случаю. Причём, больший интерес к периодическим изданиям (журналам, газетам) проявляют юноши, чем девушки, ограничивающие себя чтением «гламурных» журналов.

В ходе исследования нас интересовала посещаемость студентами учреждений культуры. Популярностью у них пользуется только кинотеатр. Посещение остальных учреждений культуры ограничивается разовым посещением в квартал или в полгода. При этом выяснилось, что интерес к театрам, выставкам и музеям угасает от первого курса к пятому, что девушки больше посещают выставки и музеи, чем юноши.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что будущее поколение инженеров более расчетливо и экономно, а также более лениво, т.к. среди огромного разнообразия выставок, премьер в театрах и кинотеатрах предпочтение отдают просмотру телевизионных программ.

Далее в исследовании нас интересовало отношение студентов к общественной деятельности. Оказалось, что 52,4% опрошенных отметили ее важность, но по тем или иным причинам участия в ней не принимают. 22,4% юношей и девушек признают её важность и с удовольствием ею

занимаются. Радует то, что немногие (только 6,4%) указали на бесполезность общественной деятельности. При рассмотрении степени участия в общественной деятельности студентов разных курсов оказалось, что первокурсники более активны, нежели студенты старших курсов. Очевидно, это объясняется загруженностью последних учебой и дополнительным заработком. Девушки намного активнее участвуют в общественной деятельности, чем юноши.

В ходе исследования выяснялось и отношение студентов к занятиям физкультурой и спортом. Занимаются спортом для укрепления здоровья и посещают спортивные секции немногим менее половины (46,4%) респондентов, 28,4% опрошенных студентов признались, что не занимаются спортом вообще, а остальные ограничиваются утренней зарядкой. В целом эти данные радуют, т.к. большая часть студентов всё же озабочена своим здоровьем.

На вопрос анкеты «Кто Вам помогает в выборе досуговых занятий?» большая часть респондентов (80%) ответили, что решают сами, каждому пятому помогают друзья. Никто из студентов не указал, что в выборе досуговых занятий им помогают преподаватели, кураторы. Это свидетельствует о том, что воспитательной работе не уделяется должного внимания.

Студентам был предложен вопрос: «Будь у Вас больше времени, чему бы Вы его посвятили?». На первом месте оказался ответ: «посвятил бы больше времени учебе», на втором – «общению с друзьями и родственниками». Замечательно, что значительная часть молодых людей посвятило бы свободное время занятиям спортом, обучению различным видам творческой деятельности (рисованию, танцам, вышивке, вязанию), семье и любимому человеку, общественной деятельности. Небольшое количество респондентов ответило, что посвятило бы свое свободное время отдыху и развлечениям, походам в театры и кино, на футбольные матчи и чтению книг.

При ответе на вопрос анкеты «Имеются ли у Вас условия для содержательного досуга?» каждый второй студент ответил, что есть самые разнообразные условия, и только 5 человек из 248 ответили, что нет.

В завершение исследования студентам был предложен вопрос: «Если бы Вы были ректором университета, чтобы Вы сделали для улучшения свободного времени студентов?» Было сделано много различных предложений, среди которых такие, как создать больше спортивных секций, проводить больше культурных мероприятий, соревнований и конкурсов, выездов за город, места для отдыха студентов, походов в клубы, кино, в музей, театры, обеспечить их работой, дополнительными учебными курсами. Все это говорит о том, что молодое поколение будущих специалистов выбирает активную жизненную позицию.

Однако, основываясь на результатах проведенного исследования, обратим внимание на ряд принципиально важных моментов, от которых так или иначе зависит рациональное использование времени студента.

Студенческий возраст – наиболее благоприятный период развития личности будущего специалиста, его нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых, семейных и др. Неоценима во всем этом роль свободного от учебы времени студентов. Между тем, у сегодняшних студентов имеет место тенденция его сокращения. Облик современного студента очень изменился. Невозможность прожить на стипендию, необходимость зарабатывать деньги значительно сократили долю свободного времени студенческой молодежи.

Сегодня значительно возрастает и объем внеучебного времени, связанного с учёбой – увеличивается объем самостоятельной работы студентов. Поэтому требует своего практического решения проблема

интенсификации учебного процесса в вузе, которую в последние годы стали считать стратегией и тактикой высшего образования.

В числе факторов, характеризующих свободное время студентов, можно выделить: 1) факторы, влияющие на его объем (величину); 2) факторы, формирующие его структуру. К первым относятся: вуз (факультет), где обучается студент, курс обучения, условия проживания, семейное положение, отношение к общественной жизни, политические взгляды и установки, социокультурные потребности. Они по отдельности или в совокупности влияют как на объем, так и на и структуру свободного времени студента. Ко вторым – изучаемая специальность, условия проживания, семейное положение, дополнительная работа, возраст, загруженность учебным процессом.

Значительно изменились в последние годы структура и содержание свободного времени студентов, они стали более бедными, чем это было у студентов советских вузов. Недостаточная развитость отдельных элементов структуры свободного времени объясняется диспропорциями в культурном развитии студентов. Основная причина этого – низкая культура свободного времени в силу неразвитости вкусов, запросов, потребностей; недостатки в создании необходимых объективных условий, реальных возможностей для наилучшего использования свободного времени.

Чтобы успеть в этой жизни сделать многое, надо обязательно научиться быть хозяином своего времени, правильно его распределять. 50 лет известный ученый, профессор А.А.Любичев ежедневно аккуратно планировал и учитывал расход своего времени. Он старался в интересах дела, личного самосовершенствования использовать не то что каждый день – каждый час, каждую минуту. Скажем, сколько времени уходит у нас на транспорт, ожидания и т.п. А ведь это время можно тоже использовать. Именно в поездках А.А. Любичев

усвоил английский язык. Он считал, что у человека не должно быть времени пустого, что отдых – это смена занятий. В повести «Эта странная жизнь» Даниил Гранин хорошо показал, что и как делал ученый и чего он достиг.

Однако многие совершенно не умеют распоряжаться своим собственным временем. Более того, у нас его почему-то всегда не хватает, нам некогда. Все это неправда. Просто мы не знаем, как стать хозяином своего времени. В полной мере это относится и к студентам. Нет сомнения в том, что их надо обучать рациональному использованию времени, чтобы оно действительно стало их богатством.

Литература

1. Грушин, Б. Свободное время: Величина. Структура. Проблемы. Перспективы / Б.А. Грушин. – М.: Правда, 1966. – 48 с.
2. Маркс, К. Борьба за нормальный рабочий день. Принудительные законы об удлинении рабочего дня с половины XIV до конца XVII столетия / К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 23. – С.274-286.
3. Маркс, К. Рост производства средств производства в результате роста производительности труда. Свободное время в капиталистическом обществе и при коммунизме / К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т.46, ч. II. – С.215-222.
4. Свининников, В. Твое и наше богатство: Об актуальных проблемах свободного времени молодежи / В.М. Свининников. – М.: Мол. гвардия, 1976. – 109 с.

УДК 316.6:159.922.8

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА СМЕРТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Е.В. Шварева

Аннотация

Человек – неотъемлемая часть общества, в котором он рождается, развивается и функционирует. Общество влияет на формирование мировоззрения, личности, ценностей и т.д. Образовательная среда, в которой развивается человек влияет на индивидуально-личностный смысл вкладываемый в основные понятия мироздания или же это последствия действий культурных стереотипов? Образ смерти, жизни – один из основополагающих понятий жизненного пространства человека. Понимание его специфики позволит представить осмысленность ценности собственной жизни подрастающего поколения.

Ключевые слова: смерть, образ смерти, ассоциации, подростки, образовательная среда.

Abstract

A man is an integral part of society, where he is born, develops and functions. Society has an influence on the forming, of mans world outlook, his personality, his values etc. Does the educational environment in which the man is developing influence on the individual – personal meaning put into the main concepts of the universe and their functioning. The image of death life is one of the basic concepts of person's vital space. The understanding of its specific character will help you to imagine the understanding of the rising generations value of life itself.

Index terms: death, an image of death, associations, juveniles, educational environment.

Тема смерти всегда интересовала и притягивала человека. Из книг, посвященных этой теме, можно составить приличную библиотеку. О смерти нельзя говорить отдельно от жизни, а о жизни отдельно от смерти. Как писал Ялом, смерть – это факт жизни. Может быть прав Конфуций, сказавший однажды: «Если мы так мало знаем жизнь – что мы можем знать о смерти?»

Общество играет важную роль в формировании интересов, ценностей и личностных смыслов человека. Российское общество все ближе приближается к идеалу, который успешно функционирует на Западе и носит название общество потребления, где нет места смерти, где доминируют материальные ценности. ТВ создает свой, «телевизионный» образ смерти, и реальная смерть не вписывается в рамки этого образа. Очень редко на экраны попадают кадры настоящей смерти, поскольку это вызывает бурный общественный резонанс. Возможно, мы привыкли к образу, созданному СМИ, и поэтому вид настоя-

щей смерти вызывает шок. В современной культуре кладбища вынесены на окраины, похоронные процессии на улицах давно запрещены, разговоры о болезнях и смерти – дурной тон. В последние годы стали заметны проблемы психологического неблагополучия молодого поколения, одной из которых выступает снижение ценности собственной жизни. Возможно, именно поэтому в последнее время большое внимание уделяется вопросу осмысления феномена смерти через массовую культуру. К примеру, в киноиндустрии стало появляться все больше фильмов, так или иначе, затрагивающих эту проблему, показывающих попытки осмыслить само явление смерти, определить его лично для себя (Достучаться до небес» /Knockin' On Heaven's Door/ 1997; «Куда приводят мечты»/What Dreams May Come, 1998; «Милые кости»/The Lovely Bones, 2009; «Вероника решает умереть»/Veronika Decides to Die, 2009 и т.д.).

Проблемой отношения к смерти занимались такие исследователи как Д.Н. Исаев (1996), Ф. Арьес (1975), С. Рязанцев (1994),

П.С. Гуревич, (1989) А.П. Лаврин (1990), Э. Кюблер-Росс (1999), Ч. Фойе (1990) и др. Образ смерти рассматривается в психологической науке как совокупность представлений о смерти, отражающих разные эпохи общественного сознания [9, с.23]; как субъективная картина мира, отражающая личностное отношение и вкладываемое субъектом значение в явление смерти [9, с.47].

В отечественной психолого-педагогической литературе имеются отдельные исследования, касающиеся отношения детей и подростков к смерти (А.М. Прихожан, 2000; А.И. Захаров, 1995; Г.А. Гаврилова, 2004). Однако остается не изученным

вопрос о том, как влияет образовательная среда на формирование образа смерти у современных подростков. Целью нашего исследования является выявление семантических характеристик образа смерти у подростков, которые обучаются в разных образовательных средах.

Выборку исследования составили подростки 15-16 лет: учащиеся девятых – одиннадцатых классов МОУ СОШ № 22, № 3, № 27 г. Березники, Пермского края, а также спортсмены разных секций и спортивных клубов: греко-римская борьба, легкая атлетика, дзюдо, футбол и т.д. Общее число респондентов – 150 человек (50 учащихся общеобразовательных классов, 50 учащихся

Таблица 1

Ассоциативные универсалии предлагаемых стимулов в группах учащихся

Учащиеся физико-математических классов				Учащиеся общеобразовательных классов				Учащиеся, занимающиеся активными видами спорта			
Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП
Гроб	18	Счастье	16	Грусть	17	Радость	25	Горе	17	Ярко	16
Слезы	18	Радость	10	Печаль	12	Счастье	27	Плохая	15	Радость	15
Кладбище	16	Дети	9	Конец	9	Любовь	18	Мрачная	13	Веселая	14
Горе	16	Семья	8	Потеря	9	Веселье	13	Спокойно	12	Дружба	14
Чернота	10	Любовь	7	Страх	8	Здоровье	8	Печальная	11	Любовь	12
Гроб	18	Счастье	16	Пустота	8	Солнце	8	Темная	10	Семья	12
				Тьма	8	Рождение	7	Бесцветная	8	Бурная	10
				Горе	7	Наслаждение	7	Страшно	8	Разноцветная	10
				Плохо	7	Доброта	7	Плохая	8	Свет	9
				Утрата	7	Друзья	7	Черная	8	Счастье	9
				Вечность	7	Дружба	6	Гроб	8	Хорошо	9
				Одиночество	6	Цветной	6	Одиночество	6	Полна препятствий	7
				Бесконечность	6	Природа	6	Труп	6	Смех	7
				Суицид	6	Яркий	6	Спокойно	6	Сладкая	7
				Горечь	6	Красочный	6	Вечно	6	Дети	6
				Переход в другой мир	6	Улыбки	6	Тоска	6	Развитие	6
						Музыка	6	Суицид	6	Самосовершенствование	6
						Учеба	6	Кладбище	6	Мастерство	6
						Движение	6	Зло	6	Соревнование	6
						Смысл	6	Травма	6	Спорт	6
						Цель	6	Горе	17	Ярко	16
						Достижение	6	Плохая	15	Радость	15

ся физико-математических классов, 50 учеников, занимающихся активными видами спорта).

Для выявления характеристик образа смерти использовались методики: «Семантический дифференциал», «Свободные ассоциации», проективный рисунок.

В табл. 1 представлен рейтинг семантических универсалий ассоциаций в исследуемых нами группах.

По представленным выше результатам можно сказать следующее:

Учащиеся физико-математических классов на слово-стимул «жизнь», чаще всего называли следующее: радость, веселье, друзья, любовь, счастье и т.д. На слово-стимул «смерть» – грусть, печаль, конец, потеря, страх. Стоит отметить, что в таблице отражены наиболее популярные ассоциации, даваемые респондентами, на самом же деле, учащиеся дали порядка 76 разных ассоциаций на слово-стимул «жизнь» и порядка ста шести ассоциаций, на слово-стимул «смерть». При этом важно отметить, что ассоциации носят весьма абстрактный характер. К примеру, на слово-стимул «смерть» учащиеся писали: потухлость, единичность, небытие, неведение, успокоение, боль и т.д., на слово-стимул «жизнь» – созидание, перевоплощение и

т.п. Кроме того, универсалии, выделенные в этой группе также носят абстрактный характер: достижение, цель, смысл, вечность и т.д., таким образом можно говорить о некоторой сформированности этих понятий в категориальном смысле.

Учащиеся общеобразовательных классов чаще всего использовали следующие ассоциации: «на слово-стимул «смерть» – гроб, слезы, кладбище, горе, чернота. На слово-стимул «жизнь» – счастье, радость. Необходимо отметить, что в целом вариативность даваемых ассоциаций невелика, учащиеся ограничивались парой слов, на каждый предъявляемый стимул.

Среди учащихся, занимающихся активными видами спорта, самые популярные ассоциации на слово-стимул «жизнь» следующие: ярко, радость, светлая, дружба, любовь; на слово-стимул «смерть»: горе, плохая, мрачная, спокойно. Также, в списке универсалий присутствуют такие специфичные для этой группы слова, как: спорт, соревнование, мастерство.

В табл. 2 представлены результаты методики «Семантический дифференциал», где отображены наиболее часто используемые большинством респондентов конструкции при оценивании понятия смерть и жизнь.

Таблица 2

Показатели крайних смысловых смещений «Семантического кода», для понятия «смерть»

ФМК	КВ	ООК	КВ	Спортсмены	КВ
Плохой	21	Плохой	26	Печальный	21
Печальный	27	Реальный	21	Отбирающий	21
Темный	20	Важный	30	Спокойный	21
Отбирающий	26	Печальный	21	Вечный	30
Разрушающий	22	Разрушающий	27	Бесцветный	25
Черно-белый	28	Вечный	31		
Сумеречный	29	Сумеречный	27		
Бесцветный	20	Бесцветный	22		
Горький	20	Тяжелый	29		
		Бурный	21		
		Суровый	27		

Условные обозначения. Здесь и далее КВ – количество выборов; ФМК – учащиеся физико-математических классов; ООК – учащиеся общеобразовательных классов.

Таблица 3

Показатели крайних смысловых смещений «Семантического кода», для понятия «жизнь»

ФМК	СК	ОСК	СК	Спортсмены	СК
Хороший	20	Хороший	28	Волнующий	21
Реальный	21	Волнующий	31	Важный	31
Свой	20	Реальный	20	Дающий	21
Цветной	23	Важный	27	Бурный	29
Яркий	23	Радостный	32		
Звучный	22	Дающий	28		
Приятный	21	Создающий	23		
		Свой	35		
		Цветной	27		
		Приятный	28		

По итогам можно сделать вывод, что большинство испытуемых в среднем оценивают предлагаемые понятия по сходным конструктам. Наибольшая согласованность оценивания наблюдается в группе респондентов, обучающихся в общеобразовательных классах, поскольку при оценивании обоих понятий они используют самое большое число конструктов относительно других выборов,

Меньше всего одинаковых конструктов использовали учащиеся, занимающиеся активными видами спорта при оценивании понятия «жизнь», поэтому в их выборке при оценивании наблюдается наибольший разброс.

В табл. 4 представлены результаты проведения методики «Проективный рисунок»

Анализируя полученные данные можно сделать следующие выводы.

Таблица 4

Рейтинг самых популярных сюжетных решений проективных рисунков в группах учащихся

Учащиеся физико-математических классов				Учащиеся общеобразовательных классов				Учащиеся, занимающиеся активными видами спорта			
Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП
Смерть с косой	21	Солнце	40	Слезы	12	Солнце	10	Могила	16	Солнце	17
Дерево	15	Небо	28	Кресты	8	Трава	10	Смерть с косой	15	Небо	15
Крест	13	Трава	18	Человек	7	Небо	7	Крест	12	Человек	12
Могила	12	Цветы	15	Могила	7	Ребенок	7	Кровь	10	Веселый смайл	10
Небо	9	Дерево	13	Солнце	4	Сердце	6	Слезы	10	Дорога	9
Кровь	9	Человек	12	Небо	4	Цветы	4	Грустный смайл	7	Дом	8
Облака	8	Облака	12	Коса	4	Дерево	4	Земля	7	Бой	7
Солнце	8	Дом	11	Слезы	12	Солнце	10	Человек	5	Дерево	7
Смерть с косой	21	Солнце	40					Дерево	5	Цветы	7

Условные обозначения. Здесь и далее КП – количество повторов.

Учащиеся физико-математических классов в абсолютном большинстве, рисуя образ жизни, изображают: солнце, небо, траву, цветы, деревья, то есть типичное описание природы, которое дополняется изображением сердец, бабочек, денег, людей, веселых смайлов, облаков и дома.

При рисовании образа смерти большинство респондентов изображают «смерть с косой», кресты, могилы, сломанные деревья, кровь, черное небо, дополненные изображениями ангелов смерти, огня, молний, слез, ворон, тоннеля света, птицей Феникс и так далее. То есть, говоря об образе смерти, многие учащиеся затруднились сразу придать ему какое-то насущное изображение, поскольку, по словам самих испытуемых, в их воображении этот образ не был представлен конкретными понятиями.

Учащиеся общеобразовательных классов, рисуя свой образ жизни, в большинстве своем использовали изображение солнца, травы, неба, детей и сердец. Также он дополняется изображением коляски, цветов, деревьев, школы, денежных купюр и т.д.

Рисунки на тему образа смерти выглядят несколько беднее, нежели рисунки того же образа смерти среди учащихся физико-математических классов. Здесь превалирует изображение слез, могил, крестов, людей.

Говоря об образе жизни учащихся, занимающихся активными видами спорта,

необходимо отметить, что здесь также доминирует изображение солнца, неба, веселых смайлов, дороги, дома, но стоит отметить, что довольно часто испытуемые изображают спортивные принадлежности: мяч, баскетбольное кольцо, стадион, медали т.п., что вполне объяснимо специфической направленностью данной выборки.

Образ смерти не очень отличается от респондентов двух других групп испытуемых, здесь так же доминируют изображения могил, смерти с косой, слез, крестов и т.д., но интересный факт наблюдается в том, что испытуемые этой группы к изображению образа смерти относят так же шприцы, сигареты, вероятно изображая их, как антиподов здорового образа жизни.

В табл. 5 приведены показатели цветовых предпочтений, выраженных респондентами в рисунках.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что при изображении образа жизни испытуемые всех групп отдают предпочтение желтому цвету, однако каждой группе испытуемых присущ свой рейтинг популярности цветовых предпочтений. На последних же местах во всех выборках оказались цвета черный и коричневый.

При изображении образа смерти уверенно лидирует использование черного цвета, его предпочло использовать абсолютное большинство всех испытуемых.

Таблица 5

Показатели цветовых предпочтений в группах испытуемых

	Учащиеся ФМК		Учащиеся ООК		Учащиеся спортивных секций	
	Смерть	Жизнь	Смерть	Жизнь	Смерть	Жизнь
Желтый	18	45	–	15	8	40
Красный	22	43	6	12	17	23
Синий	14	38	8	15	9	31
Зеленый	6	42	3	14	5	18
Коричневый	16	22	6	11	19	21
Черный	53	30	19	4	30	11

Условные обозначения. ООК – общеобразовательные классы; ФМК – физико-математические классы.

Объединив показатели всех методик, выполненных респондентами, мы попытаемся описать образ смерти, присущий испытуемым. Несмотря на то, что структура образа смерти в общих чертах сходна, все респонденты имеют преимущественно атрибутивное представление о смерти как таковой, описывая все инструменты, присущие явлению смерти в обыденной жизни. К примеру, рисунки образа смерти главным образом содержат изображения крестов, могил, плачущих людей, то есть всего того, что является неременным атрибутом смерти. Ассоциации, даваемые испытуемыми, несколько различны, если среди учащихся, обучающихся в общеобразовательных классах, доминируют поверхностные ассоциации, т.е. содержат упоминание о гробе, кладбище, морге и т.д. то среди учащихся физико-математических классов превалирует более глубинный подход, т.е. ассоциации более абстрактны, единичны и личностно значимы для испытуемых. Учащиеся, занимающиеся активными видами спорта, также имеют поверхностный характер ассоциативных универсалий, однако среди прочего в списке универсалий они выделяют специфичные для их выборки ассоциации, такие как мастерство, соревнование.

Подобную поверхностность ассоциативного ряда можно частично объяснить отсутствием опыта столкновения со смертью, поэтому испытуемым приходится опираться на доступную информацию, получаемую преимущественно из СМИ

Таким образом, несмотря на то, что в целом структура образа смерти у учащихся сходна, тем не менее, каждая выборка имеет свою специфику: учащиеся физико-математических классов более разносторонне подходят к описанию образа смерти, давая большое количество ассоциаций, более тщательно прорисовывая свои образы, предлагаемые нами для зарисовки. Учащиеся, занимающиеся активными видами спорта, в своей работе постоянно привносят свое видение жизни и смерти, связанное со

спортивной жизнью. К примеру, ассоциации на слово-стимул «смерть» – шприц, сигарета, как отсутствие здорового образа жизни, или же ассоциации на слово – стимул «жизнь»: медали и соревнования. Общеобразовательные классы показали более поверхностные результаты, не привнося никаких специфичных оттенков в свою деятельность, показав чисто атрибутивное отношение к предлагаемым понятиям.

Весьма информативными оказались результаты цветового решения в рисунках испытуемых, поскольку здесь была наглядно продемонстрирована специфика образов предлагаемых понятий, то есть, если для учащихся общеобразовательных классов и учащихся, занимающихся активными видами спорта, основной характеристикой образа жизни является активность, динамичность, то для учащихся физико-математических классов более характерна некая созерцательность.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сказать, что образовательная среда влияет не на формирование образа смерти или жизни, а скорее на личностное развитие учащихся в целом. То есть, преимущественно атрибутивное отношение к этим явлениям характерно для всех подростков – что является результатом принадлежности к одному обществу. Роль образовательной среды скорее заключается в создании фундамента, стержня, согласно которому будет происходить формирование уникального личностно-значимого смысла, вкладываемого в эти понятия.

В связи с этим, можно предположить, что содержательная структура образа смерти будет качественно иной в другой культурной среде. Различия структур образа смерти различных популяций, тем будут больше, чем больше различия их культурных стереотипов.

Для подтверждения или опровержения этой гипотезы необходимы дальнейшие кросскультурные исследования, или исследования образа смерти в различных культурах.

Литература

1. *Андреева А.Д.* Как помочь ребенку пережить горе // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. – М., 1993. – С. 76-99.
2. *Артемьева Е.Ю.* Основы субъективной семантики. – М., 1999. – 350 с.
3. *Арьес Ф.* Смерть как проблема исторической антропологии. – М., 1995. С. 19-21.
4. *Гаврилова Г.А.* Страх смерти в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 63-71.
5. *Гаврилова Г.А.* Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностика // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 1-8.
6. *Исаев Д.Н.* Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб., 1996. – С. 48-59.
7. *Лаврикова И.Ю.* Молодежь: отношение к смерти // Социс. – 2001. – № 4. – С. 134-136.
8. *Лакрин А.Н.* Смерть с точки зрения различных наук. Хрестоматия смерти. – М., 1990. – С. 79-95.
9. Новая иллюстрированная энциклопедия. – М., 2001. – Т.13. – С. 47.
10. *Поднебесная Е.Б.* Психологическая помощь умирающему // Психология зрелости и старения. – 2004. – № 2. – С. 74-84.
11. *Прихожан А.М.* Тревожность детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., 2000. – С. 89-97.
12. *Рязанцев С.* Танатология-наука о смерти. – СПб, 1994. – С. 93-100, 107-109.
13. *Серкин В.П.* Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2004. – С. 32-118.
14. *Фейфель Г.* Смерть – релевантная переменная в психологии // Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М., 2001. – С. 237-280. ■

УДК 371.0(075.8)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В.Е. Уткин

Аннотация

Тема данной статьи – авторская концепция объекта, субъекта, основных категорий, целей и методов подготовки курсантов вузов Министерства обороны Российской Федерации к военно-патриотическому воспитанию военнослужащих.

Ключевые слова: патриотизм, мировоззрение, военно-патриотическое воспитание, научные категории военно-патриотического воспитания, причинно-факторный комплекс военно-патриотического воспитания.

Abstract

The topic of this article is the authorial conception of the object, subject, main categories, aims and methods of training cadets at institutions of higher education run by the Defense Ministry of Russian Federation to prepare for soldiers' military-patriotic education.

Index terms: patriotism, world view, education, patriotic education, military-patriotic education, military-patriotic education's pedagogization, scientific base of the process of military-patriotic education, scientific categories of military-patriotic education, causative-factor complex of military-patriotic education.

Проблема подготовки курсантов к военно-патриотическому воспитанию (ВПВ) допризывной и армейской молодежи выдвинулась в число актуальных задач российской военной науки и практики исходя из программных установок Правительства РФ (в т.ч. Минобороны РФ) [5]. Подразумевая под военно-патриотическим воспитанием относительно самостоятельное направление воспитания как раздела военной педагогики [3], можно констатировать, что его изучение, как правило, начинается с уяснения следующих положений: возникновение, формирование и развитие данного направления педагогического знания и специфические проблемы его исследования; предмет ВПВ, его основные категории и понятия, задачи и методы научного исследования; психолого-педагогическая готовность курсантов военно-учебных заведений к ВПВ в будущей военно-профессиональной деятельности.

Методологической сущностью военно-патриотического воспитания выступают: системное представление об источниках, причинах, тенденциях ВПВ; комплекс средств адекватных воспитательных воз-

действий (взаимодействий) на мировоззренческую сущность личности будущего офицера; педагогическое проектирование гибкой вариативной системы подготовки курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности военно-патриотической направленности [8].

В сущности данного процесса были определены следующие исходные позиции:

1. ВПВ не может быть правильно понято в отрыве от общей и военно-педагогической науки, изолировано от общей системы социально-педагогической деятельности различных воспитательных институтов, коллективов и конкретных категорий воспитателей.

2. В основе ВПВ лежат процессы обучения, воспитания и перевоспитания, что не только не исключает, а, наоборот, вызывает необходимость использования в военно-профессиональной деятельности возможностей процесса самовоспитания.

3. ВПВ дополняет военную педагогику, расширяет ее воспитательные возможности по решению сложных задач идеологических (мировоззренческих) основ военной службы.

4. ВПВ не может существовать без присущего ему специфического понятийно-терминологического аппарата.

В качестве ведущих мировоззренческих и гносеологических ориентиров при рассмотрении основ воспитательной работы военно-патриотической направленности были взяты обоснованные в военно-педагогической науке положения: о факторах формирования личности человека и его сущности как продукта социализации; о человеке как главной цели социально-педагогической деятельности, ее объекте и субъекте; о духовных и социально-экономических первопричинах негативных явлений в области воспитания и их влиянии на формирование личностных (в первую очередь мировоззренческих) качеств будущего офицера; об активной деятельности; о целях, содержании и путях процесса воспитания военнослужащих в общем плане и военно-патриотического воспитания как частного направления воспитательной работы; о подготовке курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности в аспекте ВПВ подчиненных и др.

Известно, что патриотизм – это глубокое, осознанное, закрепленное веками чувство любви к своей родине, народу, его истории, языку, национальной культуре; показатель высокой гражданственности, сопричастности к интересам страны и народа, стремление к защите Родины, к активным действиям во имя ее блага, суверенитета, достоинства.

Воспитание – целенаправленная деятельность педагогов, которые призваны формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности). В этом плане можно рассматривать воспитание как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития личности. При этом патриотическое воспитание – это формирование патриотического сознания (знаний, взглядов, убеждений, суждений,

оценок, идеалов и др.), морально-волевых черт характера (намерений, установок, мотивировок, решений и др.) и ориентированного поведения (действий и поступков, навыков и привычек)) [9].

Военно-патриотическое воспитание – *целенаправленная систематическая деятельность прежде всего государства, его институтов и учреждений, общественных организаций, а также отдельных воспитателей по формированию и развитию у военнослужащих патриотических знаний, убеждений, чувств, сознания, высоких патриотических качеств гражданина России, выражающихся в добросовестном выполнении воинского долга* [6, 8]. Научное осмысление процесса подготовки будущих офицеров к военно-патриотическому воспитанию подчиненных представляет собой выявление его общих и специфических закономерностей. Выведенные на основе обобщения потребностей армейской практики воспитательной работы закономерности позволяют научно осмыслить теоретические и практические задачи ВПВ. Данная методологическая позиция в значительной степени увеличивает теоретическую и прикладную значимость основ ВПВ для практической подготовки курсантов и деятельности офицеров применительно к формируемому перспективному облику ВС РФ.

ВПВ не может существовать без системы своих, именно ему присущих терминов. Будущим офицерам важно представлять себе, о чем идет речь, что обсуждается, как воспринимаются и толкуются те или иные понятия и категории. Как показало специальное исследование, проведенное нами, эта проблема особенно остро стоит в военной педагогике. Данная отрасль педагогической науки пользуется как научным, так и профессиональным языком, и поэтому для нее важна однозначность употребляемых терминов и категорий.

Безусловно, ВПВ не является только прерогативой военной педагогики. Этой проблемой в разной степени занимаются и

философская, и психологическая, и культурологическая, и социологическая, и др. науки. Однако, как показывает практика, именно социально-педагогические аспекты ВПВ становятся в настоящее время определяющими. Процессом педагогизации ВПВ курсантов, как свидетельствуют специальные исследования, должна заниматься военная педагогика и психология. Исходя из авторской концепции представляется возможным выделить из военно-педагогической науки относительно самостоятельного её направления – ВПВ, которое изучало бы закономерности психолого-педагогической подготовки курсантов к воспитательной работе военно-патриотической направленности. Следовательно, встает закономерный вопрос о его предмете и объекте.

Объектом военно-патриотического воспитания в самом широком смысле правомерно считать процесс подготовки курсантов высших военно-учебных заведений к воспитательно-профессиональной деятельности военно-патриотической направленности в войсках.

Военно-патриотическое воспитание в военном вузе осуществляется офицерами в процессе образовательной деятельности, а также в ходе внеучебной работы (повседневной деятельности). Необходимо отметить то, что если недостатки в мировоззрении курсантов еще не стойкие, то они поддаются трансформации в позитивном плане в ходе воспитания и самовоспитания. Однако по отношению к ряду курсантов с несформировавшимся мировоззрением или мировоззрением негативного характера, у которых недостатки в сознании и поведении, отклонения от общественных, нравственных и правовых норм превратились в устойчивые негативные образования и приобрели при этом запущенный характер, ВПВ занимает больший удельный вес в общей системе воспитательной деятельности и выступает уже как относительно самостоятельный педагогический процесс, имеющий свою психолого-педагогичес-

кую структуру (можно ограничиться лишь общим определением таких понятий, как патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, указанных ранее). Данные определения даны в общих рамках воспитания как педагогического (военно-педагогического) процесса. Эти категории в реальной практике тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены.

Известно, что каждая наука в одном и том же объекте изучения вычленяет свой предмет исследования – ту или иную форму бытия объективного мира, ту или иную сторону соответствующего процесса, другими словами, сумму отражений сторон объекта. Исходя из данного положения, можно было считать предметом военно-патриотического воспитания сам процесс воспитательной работы военно-патриотической направленности. Действительно, если предметом ВПВ является названный педагогический процесс, то оно может ограничиться лишь разработкой теоретических и методологических основ исследуемой проблемы. Такое определение предмета не проясняет главного: на какой основе разрабатывается теория и методика процесса военно-патриотического воспитания. Как представляется, теория и методика должны разрабатываться на основе закономерных связей и отношений процесса педагогического воспитания (самовоспитания) и перевоспитания [4]. Вот почему правильным будет считать *предметом* ВПВ педагогические закономерности формирования личности патриота в процессе исполнения обязанностей военной службы (или подготовки к ней) для наиболее качественного выполнения воинского долга по защите Отечества. Данное определение предмета военно-патриотического воспитания имеет важное принципиальное значение. Оно ориентирует не только ученых и исследователей, но и практических армейских работников на изучение и всестороннее осмысление различных направлений воспитания как педагогического процесса, а также тех связей

и отношений, которые существуют между ними. Понимая всю сложность вопроса о границах предмета ВПВ, нельзя забывать и того факта, что оно, ввиду интегративного и сложного характера функционирования, не является раз и навсегда заданным и статичным. Дальнейшие исследования проблемы смогут привести к расширению (изменению) данного определения предмета военно-патриотического воспитания. Как представляется, вопрос об этом будет носить постоянный дискуссионный характер исходя из сути ранее рассмотренных категорий, которые могут меняться в зависимости от трансформации государственных идеологических установок [2].

Исходя из характера и содержания объекта и предмета ВПВ, можно определить его цель и задачи. Как представляется, *целью* данного направления воспитания является разработка теоретических и практических основ процесса военно-патриотического воспитания военнослужащих, а также подготовка курсантов к практической воспитательной работе военно-патриотической направленности. Ее реализация зависит от решения основных задач военной педагогики, характеризующих настоящий этап ее научного становления и развития. Они представляют собой научное обеспечение процесса ВПВ с помощью разработки теоретических и прикладных исследований. К числу стержневых вопросов относится ряд первоочередных задач (назовем их не по степени важности, а по логике изучения рассматриваемой проблемы).

В рамках первой задачи ВПВ нам представляется необходимым подвергнуть конструктивному и содержательному анализу накопленной отечественной наукой и практикой значительный опыт воспитания патриотизма у военнослужащих, дать взвешенную научную оценку взглядам и деятельности тех государственных деятелей, военачальников и ученых, которые внесли большой вклад в решение данной проблемы. Не вызывает сомнения тот факт, что должна быть глубоко проанализирована

зарубежная литература по проблеме патриотического воспитания солдат, сержантов, офицеров армий ведущих стран, дана критическая оценка различным явлениям социально-политической практики, приводящим к негативному результату в области воспитательной работы, а порой и к её полному срыву. Как представляется, важно выявить и учесть при разработке основ подготовки курсантов к воспитательной работе патриотической направленности опыт, накопленный русской, советской и российской армией.

Вторая задача предполагает разработку понятийно-категориального аппарата ВПВ, подготовку курсантов к работе с различными категориями военнослужащих (по призыву и контракту), определение содержания таких научных терминов, как объект и предмет исследования, его цель и задачи, основные понятия и категории, без которых не может существовать самостоятельное направление педагогического знания.

Анализ источниковой базы патриотического воспитания показал, что в некоторых из них сразу раскрывается сущность важнейших понятий и категорий науки [1, 5]. Но такое раскрытие в основном носит схоластический характер, поскольку оно сводится к простым дефинициям (определениям) и не представляет глубинной сущности терминов. Поэтому часть терминологического аппарата ВПВ (сущность, его объект и предмет, цель и задачи, методы исследования, воспитательная деятельность, сущность и содержание процесса военно-патриотического воспитания в образовательной и в повседневной деятельности и др.) получила свое раскрытие, а другая часть употребляемых основных понятий и категорий (мировоззрение, духовно-нравственный потенциал, национальная безопасность, перспективный облик Вооруженных Сил РФ, перевоспитание, самовоспитание, диагностика, прогнозирование и др.) в данной статье не рассматривалась.

Как представляется, в рамках рассмотрения данной задачи подготовки

курсантов к работе военно-патриотической направленности необходимо дать характеристику «военно-патриотическому воспитанию» как основной научной категории нашего исследования. Анализ специальной литературы показал, что этой проблемой занимаются разнообразные науки. Такое многоплановое изучение при многих достоинствах имеет и существенные недостатки: отсутствие органичной связи между рассматриваемыми аспектами воспитания, изолированность друг от друга полученных результатов, отсутствие единой унифицированной терминологии и др. [4]. Употребление множества синонимов для обозначения одного и того же явления, смена политико-экономического курса страны привели к абстрактности, размытости и неточности даже наиболее устойчивых дефиниций, что, в свою очередь, привело к необходимости выбора отвечающего целям данного исследования терминов. Междисциплинарный характер исследования военно-патриотического воспитания привел к введению указанного выше обобщенного понятия, под которым понимаются проявления образа жизни, соответствующего отношению военнослужащего к выполнению воинского долга, любви к Отечеству, малой родине и др. [7, 8].

Исходя из этого с акцентом на подготовку курсантов к воспитательной работе военно-патриотической направленности, мы особое внимание обращали на такие проблемы, как формирование мировоззрения позитивной направленности, качественное овладение своей воинской профессией, искоренение таких негативных явлений, как нарушения воинской дисциплины, неуставные отношения и др. в воинских коллективах, т.е. соответствие каждого будущего офицера установленным требованиям и социальным нормам. Причем норма, рассматриваемая как модель реального поведения, должна обладать репрезентативностью, оптимальностью, допустимостью и другими базисными характеристиками [4]. Введение в понятийно-категориальный

аппарат ВПВ понятия научной нормы дает возможность определить его как форму или совокупность форм поведения военнослужащих, соответствующих принятым в государстве, обществе, Вооруженных Силах правовым, нравственным и дисциплинарным нормам. Следовательно, термин «военно-патриотическое воспитание» характеризует любые формы позитивного государственно-патриотического поведения курсантов.

Третьей задачей ВПВ является готовность к диагностированию и прогнозированию сложного причинно-факторного комплекса, обуславливающего различные взгляды допризывной и армейской молодежи на проблемы патриотизма в широком и узком понимании, характера взаимодействия различных факторов и причин данного вида воспитания. При этом важно установить, какие детерминанты, закономерности и принципы предопределяют все направления воспитания, а какие – ВПВ. Нам представляется, что в исследовании необходимо выявить также те благоприятные условия и обстоятельства, которые способствуют проявлению патриотических качеств военнослужащих при выполнении ими воинского долга. Проведенный нами эксперимент по проблеме подготовки курсантов к ВПВ с военнослужащими подтвердил правильность нашей позиции в этом вопросе [8].

Специальным предметом исследования ВПВ, по нашему мнению, должны стать научный анализ природы, тенденций и закономерностей патриотического воспитания, выявление социально-педагогических механизмов деформации личности на различных этапах ее развития. Эта задача обязывает разработать критерии и показатели ВПВ, дать научную типизацию формирования мировоззрения и военно-профессиональных качеств курсантов различных курсов обучения и их психолого-педагогическую характеристику. Особое внимание следует обратить на раскрытие сущности и содержания воспитания патриотизма у

научно-педагогического и командного состава вузов Минобороны РФ.

В число *стержневых задач* ВПВ также выдвигается научное диагностирование и прогнозирование различных факторов воспитания допризывной и армейской молодежи, связанных с государственной Программой «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы» [5]. На наш взгляд, создание научно обоснованных диагностических и прогностических моделей, направленных на формирование патриотических качеств будущих офицеров, поможет оперативно и глубоко управлять процессом педагогической профилактики и перевоспитания курсантов, формировать пути и способы исправления их мировоззренческих установок и взглядов негативной направленности. Результативность ВПВ в значительной степени зависит от системы подготовки высококвалифицированных специалистов по работе с личным составом: военных психологов, социологов, социальных педагогов, заместителей командиров по воспитательной работе и других категорий. Соответственно возникают проблемы, связанные с определением профессионального и должностного статуса данного офицера, его специализацией, а также с организацией, содержанием и методикой подготовки в военных вузах России.

Одной из *важных задач* ВПВ курсантов при их подготовке к работе с военнослужащими является выбор и разработка методов научного исследования. Универсальным научным методом, как известно, является диалектико-материалистический метод. Применительно к ВПВ его использование позволяет определить сущность патриотизма, дает возможность понять его механизмы, закономерности, формы проявления во всей их неоднозначности и противоречивости. Известно, что методы исследования выбираются в соответствии с его методологическим обоснованием. Важное значение в обосновании концепции военно-патриотического воспитания буду-

щих офицеров имеют личностно-социально-деятельностный и системно-структурный подходы. С помощью первого подхода нами была предпринята попытка комплексно реализовать исследовательские задачи по целостному рассмотрению патриотической деятельности курсантов как объекта и субъекта социальной среды. Интенсивно развивающийся в последнее время системно-структурный подход дает возможность исследователю рассматривать во взаимосвязи и структурно все возможные формы и методы решения социально-педагогических задач превентивного характера и на основе сравнений возможностей каждого из них избирать оптимальные варианты исследуемого направления воспитания военнослужащих [6].

В военной педагогике используются методы других научных дисциплин, которые в различных аспектах исследуют проблемы ВПВ: педагогические (педагогическое наблюдение, беседа, изучение документации, результатов деятельности, опрос, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового и негативного опыта, историко-педагогический анализ и др.); психологические (генетический метод, лабораторный метод, метод проб и ошибок, пилотажное исследование, метод полярных профилей, психобиография, рейтинг, социометрия и др.); социологические (социальная диагностика, сбор социологической информации, интервью, факторный анализ, анкетирование и др.); математические (моделирование, измерение, шкалирование, ранжирование и др.) и др.

Перечисленные задачи во многом обуславливают структуру педагогической деятельности патриотической направленности будущих офицеров, а также место и роль военной педагогики в этом процессе. Теория, методика и практика патриотического воспитания военнослужащих возникла на опыте целого ряда наук: военной и социальной педагогики, философии и социологии, криминологии и права и т.д. Характер данного взаимодействия определя-

ется, прежде всего, тем, что он выступает в роли координирующего центра процесса военно-патриотического воспитания военнослужащих. Затем в рамках ВПВ анализируется, обобщается и перерабатывается получаемая информация по изучаемой проблеме. Она может быть использована и другими науками. Иначе говоря, осуществляется прямая и обратная связь между различными науками и их направлениями. ВПВ стремится к научному осмыслению всех проблем воспитания военнослужащих. Активно используя передовые достижения других наук, ВПВ как отдельное направление, прежде всего, ориентируется на нужды практики, на решение конкретных стратегических и тактических задач, связанных с достойным выполнением каждым гражданином своего конституционного долга по защите Отечества.

Литература

1. *Здерева Г.В.* Теория и методика вузовской подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Здерева. – Тольятти, 2005.
2. *Комиссарчук Е.* О военно-патриотическом воспитании в рыночной России / Е.Комиссарчук // Электронный ресурс (обновление 25.03.2008г.): http://www.ideologiya.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=9268
3. Концепция воспитания военнослужащих ВС РФ // Прил. № 3 к приказу Минобороны РФ № 70 от 11 марта 2004г. «Об органах воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации».
4. *Петрунева Р.* Воспитательная деятельность вуза: что оценивать и как / Р. Петрунева // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 95-99.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 11 июля 2005 г. № 422 об утверждении Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006–2010 гг.».
6. *Уткин В.Е.* Задачи военно-патриотического воспитания курсантов и направления их реализации / В.Е. Уткин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 11(62). – С. 304-308.
7. *Уткин В.Е.* Факторы, влияющие на трансформацию представлений о патриотизме (историко-философский аспект) / В.Е.Уткин // Вестник университета (государственный университет управления). – 2009. – № 16. – С. 112-115.
8. *Уткин В.Е.* Военно-патриотическое воспитание как направление воспитательной работы в высшей военной школе: монография / В.Е. Уткин. – Казань: Изд-во «Отечество», 2009. – 200 с.
9. *Филонов Г.Н.* Общациональная программа воспитания: предпосылки и технологии разработки / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 5-9. ■

УДК 378

ПЕДАГОГИКА М.МОНТЕССОРИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова

Аннотация

Адаптация идей Монтессори к учебно-воспитательному процессу высшей школы доказывает универсальность данной системы относительно целевой группы обучающихся: особый статус педагога-наблюдателя в сочетании с принципом свободы обеспечивает гуманизацию педагогических отношений на любой ступени обучения, а индивидуализация обучения выступает основой независимости и самостоятельности студентов. Основное отличие вузовской Монтеessori-педагогика следует искать в дидактических подходах.

Ключевые слова: Монтеessori-педагогика, принцип свободы, высшая школа, индивидуализация обучения.

Abstract

The adaptation of Montessori's ideas to the higher school educational process proves this system's universality concerning the students aim group: the special teacher-observer status coupled with the liberty principle ensures the humanization of pedagogical relations at every learning stage, and the individualized education is a basis of student's independence. The main contrast of the higher school's Montessori-pedagogics is to be expected at the didactic approaches.

Index terms: Montessori pedagogics, liberty principle, higher school education, individualized education.

Педагогическая система М.Монтеessori исторически принадлежит традициям реформаторской педагогики, которые сложились на рубеже XIX-XX вв. как педагогическая реакция на неудовлетворительное состояние европейской образовательной системы того периода. Однако реформаторское движение не утрачивает своей актуальности и век спустя, поскольку современное состояние образования в широком смысле по-прежнему вызывает массу критических замечаний. Педагогика М.Монтеessori и в сегодняшних условиях не исчерпала своих возможностей в сфере гуманизации внутрипедагогических отношений, разработки философских основ педагогики и совершенствования дидактических подходов. Свобода развития индивидуума, возможность спонтанного проявления интереса, духовного самораскрытия, самореализации человека при одновременном категорическом «нет» лю-

бому принуждению, жесткому руководству, авторитарности – это то, что отличает педагогику М.Монтеessori от привычной, существующей поныне, массовой системы образования. Таким образом, педагогика М.Монтеessori остается инновационной системой даже спустя сто лет после ее создания.

Основу настоящей работы составила такая особенность системы педагогических идей М.Монтеessori, как универсальность. Известно, что педагогика М.Монтеessori отлично зарекомендовала себя в работе с маленькими детьми в дошкольных учреждениях. Об успешном существовании Монтеessori-школ начальной, средней и старшей ступеней обучения известно также довольно хорошо [3]. Узкий круг специалистов располагает информацией о применении идей М.Монтеessori в социально-педагогической деятельности, ориентированной на пожилых людей [6].

Наш практический опыт показывает, что педагогические подходы М.Монтессори (принцип свободы, независимость и самостоятельность обучающихся, индивидуализация обучения) благодаря своему универсальному характеру и заложенной в них пластичности могут быть адаптированы к условиям учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

В данной статье мы предлагаем обзор основных принципов и элементов педагогики М.Монтессори с точки зрения целесообразности и потенциальной возможности их внедрения в практические условия работы со студентами¹. Речь идет о принципе свободы и идее активной дисциплины, актуальных в вузе так же, как и в школе, об оригинальных дидактических подходах, нашедших свое выражение в «специально подготовленной среде» и о специальном дидактическом материале как ее части, об особой роли педагога, без принятия которой вообще невозможно говорить о педагогике М.Монтессори.

Первая и, на наш взгляд, самая важная черта системы М.Монтессори – это *принцип свободы*. В рамках наших исследований принцип свободы рассматривается как исходная база для всей Монтессори-педагогики. Будучи одной из наиболее последовательных сторонниц идеи свободного воспитания, весьма популярной в педагогической теории и практике начала XX в., М.Монтессори понимала свободу как созидательную силу, способствующую развитию индивидуума, как неотъемлемую (то есть, ту, которую нельзя отнимать) составляющую человеческой личности.

Можно говорить о свободе в воспитании как маленького ребенка, так и студента лишь в том случае, если обучающийся имеет возможность реализовать себя в соответствии со своими внутренними законами, с потребностями своего развития.

Обучающийся свободен, если он независим от подавляющей энергии педагога, регламентирующего его деятельность указаниями, что, когда и как долго делать, постоянным контролем и оценкой – увы, главным стимулом традиционной системы образования. В то время как сама деятельность должна явиться этим искомым стимулом. Сформулированный М.Монтессори постулат «...свобода есть деятельность» [1, с.73] подразумевает, прежде всего, самостоятельную деятельность, поскольку «человек не может быть свободен, если он не самостоятелен» [1, с.81]. Свобода находит свое выражение в следующем:

а) свободе передвижения (в идеале с отказом от привычных парт и стульев, а также и самой классно-урочной системы); в условиях вуза, пока далеких от декларируемой свободы, мы практикуем особый режим организации рабочего пространства с определением места для совместной работы и самостоятельной работы, с практическими и теоретическими материалами, для самоконтроля;

б) свободе выбора (например, вида деятельности, когда обучающимся руководят сильные внутренние мотивы; деятельность, навязанная педагогом, затормаживает развитие); в студенческой группе свобода выбора реализуется в самостоятельном составлении индивидуального плана работы, определении порядка и времени выполнения тем; можно выделить и другие аспекты проявления свободы, как, например, свободу повторения действий, свободу социальных и рабочих контактов, свободу поиска источников информации и т.д.

Важно отметить, что свобода, о которой идет речь, не имеет ничего общего с вседозволенностью, хаосом, так же, как и феномен активной дисциплины, наблюдаемый в процессе работы, не имеет ничего общего с муштрой. Свобода и дисциплина

¹ Исследование выполняется в рамках проекта НИР КФУ «Разработка инновационных дидактических приемов преподавания иностранных языков в высшей школе на основе педагогической концепции М.Монтессори» (2010 г.).

выступают одновременно как две стороны одной медали. Самодисциплина – следствие эффективного воспитания в свободе.

На вышепредставленном принципе свободы базируются *дидактические подходы* Монтессори-педагогики. Определяющим звеном Монтессори-дидактики является специально подготовленная среда. Под *специально подготовленной окружающей средой* понимается окружение студента с его социальными контактами и специальным дидактическим материалом. Основными требованиями к подготовленной окружающей среде, неизменными на любой ступени обучения, в том числе, в вузе, являются:

- открытость и доступность материалов;
- количественное ограничение;
- структурированность;
- заложенная возможность самоконтроля.

Все основные дидактические материалы должны находиться в условиях постоянного открытого доступа. В этой связи, безусловно, рекомендуется выделение постоянного помещения, оборудованного соответствующей мебелью, на которой будет расположен материал (без изменения основного порядка в течение всего срока обучения). Такое стабильное местонахождение позволяет студентам визуально охватывать имеющийся материал и выбирать интересующий. Подобный выбор, как правило, бывает запланирован заранее и отвечает содержанию индивидуальных планов. Практически все упражнения представляются в единичном экземпляре, что способствует развитию социальных контактов. Исключение составляют учебные блоки, содержащие рабочие карточки для индивидуального заполнения. Студент, желающий поработать с учебным материалом, с которым уже работают другие, оказывается перед выбором: отказаться от материала, понаблюдать за работой других или подключиться к чьей-либо работе. Последнее активизирует метод «учения через обучение», положительный эффект которого

отмечал еще И.Песталоцци. Особо следует подчеркнуть роль такой формы учебной работы, как наблюдение, когда студент получает информацию по визуальному каналу. В этом случае можно говорить о непрямом обучении.

Обратим внимание также на четкую структурированность подготовленной среды. Все блоки материалов должны иметь ясную структуру, отображенную в индивидуальных учебных планах. Целесообразно выстраивать структуру отдельных тематических блоков по единой схеме. Так, познакомившись с принципом работы по одной теме, студент без труда сможет сориентироваться в любой другой теме. Мы убедились, что такой порядок благоприятствует становлению навыка самостоятельной работы.

Одним из наиболее важных принципов Монтессори-педагогики является заложенная в материале возможность контроля ошибок. При этом формы контроля могут быть разными:

- механический контроль ошибок встречается в дидактических материалах мануального (лабораторно-практического) характера;
- контроль ошибок как результат накопленного опыта и усовершенствования навыков деятельности вследствие повторения упражнения;
- контроль ошибок посредством сравнения собственной работы с образцами; такой способ доминирует в случае увеличения объема письменных заданий на печатной основе;
- контроль ошибок педагогом должен осуществляться только по просьбе студента, стремящегося получить подтверждение своей правоты или обсудить какой-либо вопрос;
- контроль ошибок другими участниками совместной работы.

Таким образом, индивидуальный самоконтроль студента, а не исправление ошибок преподавателем выступает ключевым звеном рассматриваемой проблемы. Спо-

способность же находить и исправлять собственные ошибки есть показатель высокой степени независимости обучающегося.

Мы уделяем исключительное внимание развитию независимости и самостоятельности студентов. Для достижения последнего требуется выполнение двух взаимонаправленных условий:

1. Студент должен быть мотивирован, то есть он должен быть заинтересован в результатах своей работы (учебной деятельности) и проявлять вместе с тем глубокий интерес к процессу обучения и учебному материалу.

2. Условия обучения должны обеспечивать удовлетворение своего интереса, то есть отвечать потребностям и возможностям конкретного студента.

Главное состоит в следующем: только *индивидуализация обучения* может позволить каждому студенту проходить обучение в комфортном для него темпе, в интересующем его ключе, независимо и самостоятельно, но тем не менее всегда оставаясь успешным при одновременном соблюдении условия социальной интеграции.

Дидактическая среда по Монтессори — это один из возможных путей индивидуализации обучения. В рамках этой среды практикуется так называемая «фаза свободной работы». Иначе ее можно назвать самостоятельной работой, в течение которой проводится индивидуальная работа преподавателя с отдельными студентами. Другая форма работы на занятии представлена совместной, централизованной работой студенческой группы и преподавателя.

Фаза свободной работы студентов подлежит отдельному изучению, но уже сегодня можно сказать, что она требует от студентов большой собранности, ответственности, так как именно студент, а не преподаватель планирует учебное время и учебный материал в рамках этой фазы. С точки зрения преподавателя, фаза свободной работы дает возможность индивидуально подойти к потребностям как медленно работающих, так и быстро про-

двигающихся студентов. На наш взгляд она идеально вписывается во внедряемую в настоящее время кредитно-модульную систему обучения.

Что касается выполнения *домашних заданий*, то в данном вопросе Монтессори-педагогика не имеет четко регламентированных правил. Опираясь на опыт ряда Монтессори-школ [5], мы в нашей вузовской практике отказались от какого-либо определенного объема упражнений, задаваемых к следующему занятию. Индивидуальные учебные планы содержат список заданий, которые должны быть выполнены самостоятельно за определенный период времени (в рамках одной темы это, приблизительно, 3-4 недели). Студенты решают сами, будет этот материал выполнен в течение «фазы свободной работы» в аудиторное время или в домашних условиях, а также сами определяют порядок выполнения этой работы.

Таким образом, *индивидуальный учебный план* представляет собой обзор учебной программы, разбитой на тематические этапы, и содержит в себе два блока заданий:

1. Список тем и заданий для выполнения аудиторно, в рамках централизованной работы, позволяет дать обзор материала, планируемого к изучению. Студенты получают возможность заранее сориентироваться в новой теме, увидеть ее структуру и временное распределение (количество занятий, выделяемое на прохождение темы).

2. Список самостоятельных заданий дает представление о том, что предстоит изучить самостоятельно и позволяет планировать свою работу на недели (семестр) вперед.

Индивидуальный план дает возможность студентам самим устанавливать индивидуальные сроки выполнения самостоятельной работы, сопоставлять их с реальными датами выполнения, определять очередность выполнения заданий и интенсивность работы с ними.

Подобное построение учебного плана позволяет реализовать две различных

системы *оценивания успехов* студентов: нормативно-балльную (формальную) и индивидуальную (фактическую). Попутно заметим, что вопрос оценки – один из наиболее болезненных. Оценка как сопоставление с определенной нормой всегда противостоит естественна. Она ориентирована на выявление недостатков и ошибок. Как это ни удивительно, но многие педагоги забывают, что ошибка – не есть нечто плохое, с чем надо бороться, ошибка – необходимая промежуточная стадия овладения знанием [4].

Поэтому оценивание успехов не должно строиться на сравнении студентов. Оно должно демонстрировать достижения конкретного студента в течение определенного времени. Условно эту идею можно выразить тезисом сравнения того, «что я умел и знал вчера» с тем, «что я умею и знаю сегодня». Наши учебные планы построены таким образом, что не только преподаватель, но и сам студент видит свое продвижение. Такой подход в полной мере отвечает требованиям педагогической интеграции [2] и известным зонам развития Л.Виготского.

В любой педагогической системе *педагог* является ключевой фигурой в том смысле, что от его роли, задач, самопозиционирования и даже субъективных черт зависит характер всего учебно-воспитательного процесса. Монтессори-педагогика отличается новой (несмотря на свою 100-летнюю историю) концептуальной формулой педагога: по Монтессори, педагог – это и «слуга», и коллега, и помощник, и организатор. Но главная его ипостась – наблюдатель. Требования, предъявляемые к Монтессори-педагогу в детском саду или школе, принципиально не отличаются от таковых в вузе:

- самоорганизация и самоподготовка Монтессори-педагога в вузе включает в себя не только высокие профессиональные компетенции в своей профессиональной сфере, но и специальную подготовку в области Монтессори-педагогике, постоянный творческий поиск и непосредственный

положительный настрой на встречу со студентами;

- подготовка окружающей среды имеет двойственное значение: с одной стороны, подразумевается четкая ориентация в имеющемся материале, его структуре и порядке расположения, с другой стороны, проявляется готовность и умение развивать и дополнять материал, реагируя на потребности студентов;

- предоставление свободы студенту есть, прежде всего, доверие и уважение по отношению к обучаемому; преподаватель должен научиться уважать право воспитанника на ошибку, не поправляя его, уважать мотивы и желания каждого студента, не принуждая его к деятельности;

- «Жди и наблюдай!» – лейтмотив деятельности Монтессори-педагога в полной мере можно отнести и к вузовской системе, подчеркивая исследовательский, а не ремесленнический (к чему, к сожалению, часто сводится труд преподавателя) характер педагогической деятельности.

Лишь при отказе педагога от своей ведущей роли возможна самореализация студента как личности. Монтессори-педагог в вузе – это исследователь, умеющий распознавать особенности индивидуального развития каждого студента, способный их описывать, анализировать, интерпретировать, чтобы понять и при необходимости помочь. С этой целью разрабатывается и совершенствуется инструментарий наблюдения в виде схем, таблиц, карт наблюдений, описание которых является предметом отдельной статьи.

Подводя итог, отметим, что данная работа – это первая попытка комплексно изложить наш взгляд и первоначальный экспериментальный опыт по адаптации педагогических идей Монтессори к условиям учебно-воспитательной среды в высшей школе – области совершенно новой и неисследованной. В заключении подчеркнем еще раз те моменты, которые объединяют и отличают Монтессори-педагогику дошкольного и школьного эта-

пов обучения от Монтессори-педагогике в вузе.

Неизменными остаются два «кита» Монтессори-педагогике:

1. Принцип свободы, который определяет сущность педагогики М.Монтессори. Приверженность этому принципу в каждом проявлении педагогической работы отличает настоящего Монтессори-педагога от имитатора. Принцип свободы является основой развития независимости и самостоятельности студентов на основе индивидуализации обучения.

2. Особый статус педагога-наблюдателя также остается инвариантным как в детском саду, так и в вузе.

Основные отличия вузовской Монтессори-педагогике, как и следовало ожидать, коснутся дидактических подходов. И это закономерно. Отличие в содержании образования, в особенностях сензитивных периодов, в развитии способности к абстрагированию определяют искомое разли-

чие в организации подготовленной окружающей среды и дидактических материалов как ее элемента.

Литература

1. *Монтессори, М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики: пер. с итал. / М.Монтессори. – М.: Задруга, 1913. – 342 с.

2. *Ратнер, Ф.Л.* Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 175 с.

3. *Ратнер, Ф.Л.* Основы Монтессори-педагогике. Метод М.Монтессори в России / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 2002. – 20 с.

4. *Юсупова, А.Ю.* Ошибки: исправлять или не исправлять? / А.Ю. Юсупова // Язык и методика его преподавания. – Казань: Каз. гос. ун-т, 2004. – С.147-149.

5. *Hellbruegge, Th.* Unser Montessori Modell. – Muenchen: Kindler, 1977. – 304 S.

6. *Mattern, B.* Montessori fuer Senioren. – 2. Aufl. – Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 2004. – 190 S.

УДК 370.17+370.18

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В КУПЕЧЕСКОЙ СЕМЬЕ ГОРОДОВ МАРИЙСКОГО КРАЯ В XIX ВЕКЕ

С.С. Домнин

Аннотация

Данная статья посвящена воспитанию и образованию в купеческих семьях городов Марийского края Царевококшайска и Козьмодемьянска в XIX веке. Воспитание купеческих детей было традиционным и неотъемлемым от религии, в них растили будущих предпринимателей, поэтому с детства приучали к торговле. Образование купеческих детей ограничивалось общими азами счета и письма, так как дальнейшее обучение могло отвлечь детей от занятия торговлей. В тоже время купечество испытывало на себе многие явления пореформенной России, и во II половине XIX века отношение к образованию стало меняться.

Ключевые слова: особенности воспитания, образование, купеческая семья, исторический опыт.

Abstract

The article is devoted to education and training of merchant families in the cities of Mari edge Tsarevokokshaisk and Kozmodemiansk in the XIX century. Educating children in merchant families was a traditional feature and an integral part of their religion, they brought up would-be entrepreneurs, so they were accustomed to trade since the childhood. Education of children was limited to general fundamentals of accounts and writing, as further training may distract children from trading activities. At the same time, merchants have been subject to many phenomena of post-Reform Russia, and in the second half of XIX century attitude to education began to change.

Index terms: education features, training, merchant family, the historical experience.

Изучение истории купечества не может ограничиться только социально-экономическими и правовыми аспектами. Интерес представляет так же и культурная сторона жизни купеческого сословия. В настоящее время вышел ряд работ, посвященных как истории купеческой семьи и быта, так и образованию и воспитанию в купеческих семьях [11, 12, 14, 16, 17, 18]. На региональном уровне данные вопросы изучены слабо, а купечество городов Марийского края Царевококшайска и Козьмодемьянска XIX – начала XX веков до сих пор остается малоисследованным. Поэтому в данной статье хотелось бы осветить отношение данного сословия к воспитанию и образованию.

Материалы по данным проблемам содержатся в ряде опубликованных источников [5, 6, 7, 8, 9, 10], но существенно дополняются и неопубликованными источниками из государственного архива республики Марий Эл, анализ которых позволил дать

некоторые характеристики купеческой городской семьи XIX века [1, 2, 3, 4].

Традиция иметь большие семьи была очень распространенным явлением среди купечества. Купеческая семья довольно часто включала в себя несколько поколений – то есть помимо родителей, несовершеннолетних детей, незамужних дочерей, в состав семьи входили и сыновья со своими женами и детьми. В среднем купеческая семья составляла 12-15 человек. Помимо того, что содержать большую семью позволяли купеческие капиталы, это было просто необходимо, так как торговая деятельность требовала привлечения людских ресурсов, и поэтому в делах, в той или иной степени, были задействованы практически все члены семьи.

Воспитание в купеческих семьях шло естественным путем. Глава семейства занимался торговыми делами и был постоянно в разъездах, жена главы семейства решала домашние и торговые вопросы в

отсутствии мужа, поэтому у родителей не было возможности уделять много времени своим детям. Соответственно, одним из рычагов управления семьей было распределение обязанностей. Ребенку уже с детства приходилось выполнять определенного рода поручения. Невыполнение каких-либо функций в структуре семейного дела вело за собой нарушение всей структуры, что вызывало неодобрение со стороны членов семьи. Поэтому дети стремились к должному выполнению своих обязательств, чтобы заслужить похвалу, а так же чтобы чувствовать себя неотъемлемой и важной частью большой семейной общности. Таким образом, даже словесное поощрение в больших купеческих семьях было едва ли не самым главным рычагом педагогического воздействия. Не нужно забывать и тот факт, что хорошее выполнение поручений, участие в торговых делах, одобрение главы семейства в дальнейшем могло привести к наследственному переходу семейного дела и капиталов кому-то из сыновей. Учитывая, что в купеческих семьях городов Марийского края было в среднем по 5-6 детей, управление семейным «делом» доверяли лишь самым достойным. Особенности духовно-нравственного воспитания и семейного уклада жизни купеческой семьи формировали в поведении детей своеобразное «набирание баллов», так как без разрешения главы семейства из общего капитала не могли выделиться даже взрослые сыновья со своими семьями. По этой причине купеческие сыновья до старости не имели собственного дела и жили в родительской семье, не смея выйти из родительской воли. Многие только после 40 лет становились самостоятельными хозяевами, что стало одной из причин преимущественно пожилого возраста городского купечества Марийского края.

В то же время традиционное воспитание в купеческой семье характеризуется и почтительным отношением к родительской воле. Как указывает М.В.Брянцев: «Традиционное воспитание предъявляло большие

требования в нравственном здравью детей, которое выражалось прежде всего в соблюдении иерархии отношений детей и родителей, младших и старших. Это был основополагающий элемент воспитания в традиционном обществе. ...В купеческих семьях строго следили за нравственностью своих детей и не терпели даже малейшего отклонения от воли родителя» [11, с.86-87]. Примером сыновней почтительности могут послужить воспоминания сына царевкокшайского купца А.Тихонова беллетриста Алексея Лугового: «...когда состояние здоровья отца ухудшилось, дела пришли в некоторый упадок, и я, ...должен был остаться, а с мая 1874 г. Царевкокшайский винокурный завод был передан им (отцом) в мою собственность» [7, с.104].

Купеческих дочерей воспитывали несколько по-другому, чем сыновей: их с малых лет старались приучить к хозяйству. Поэтому дочери купцов должны были помогать матери следить в доме за порядком, присматривать за младшими детьми, уметь вязать кружева, шить, исполнять обязанности хозяйки дома. Купеческие дочери в основном занимались разными рукодельями, так как образование женщин вплоть до начала XX века считалось необязательным.

Материальная часть семейных отношений купеческого сословия, играла значительную роль и при выборе партнера по браку, причем не только для себя, но и для детей. Дочерям готовилось приданое, с которым они могли рассчитывать на «хорошую» партию. Чаще всего браки устраивали сами родители, по своему усмотрению. Не последнюю роль при этом играли коммерческие интересы и той, и другой стороны. Поэтому многие купцы были женаты на девушках из своего круга. Так, известный козьмодемьянский городской голова купец П.Ф.Бычков был женат первым браком на дочери купца II гильдии В.И.Замятина, и второй его брак был тоже с дочерью богатейшего тюменского купца Ф.И.Климина [15, с.6]. Не известно,

по любви женился П.Ф.Бычков или нет, но несомненен тот факт, что серьезные вопросы без родительского благословения решались редко. Козьмодемьянский купец Т.Ф.Михеев, находясь в далекой поездке в Астрахани, писал своей супруге: «Любезной моей сожительнице Фекле Ивановне. Желаю быть вам здоровыми и благополучными. При сем посылаю детям своим заочное родительское свое благословение, которое навеки нерушимо...» [4].

В выходные дни купцы со своими семьями отправлялись на церковную службу, пропустить которую можно было лишь по сильной болезни. Помимо того, что церковь играла значительную роль в жизни, как купечества, так и других сословий, воспитание купеческих детей большей частью основывалось на религиозных законах. Глава купеческой семьи мог спокойно относиться к церкви, в тоже время, когда дело заходило о соблюдении церковных правил и обрядов, беспрекословно требовал их соблюдения от своей семьи. Как отмечал А.Я.Гуревич: «вера в Бога сочеталась с коммерческим подходом к добрым делам, за которые ожидалось награда в виде божественного покровительства достижению материального благополучия» [13, с.129].

Религиозная направленность как черта домашнего воспитания была характерной как для купечества городов Марийского края, так и российского купечества в целом, потому что с самого рождения в купеческой семье ребенок изначально попадал в религиозную атмосферу. В своих мемуарах Алексей Луговой пишет: «Когда мне пошел 7-й год...ко мне ходил два раза в неделю наш приходской священник и преподавал мне священную историю...» [8, с.159]. Известный беллетрист и мемуарист П.Вистенгоф отмечал в своей работе «Русские очерки», что многие московские купцы «богомольны, держат строго посты и живут скромно в своих имениях. Они очень любят хорошие барыши от торговли, пиво, чай, мед, а преимущественно лошадей и породных своих жен» [5, с.112].

Некоторые купеческие дети в начале XIX века в качестве первоначального образования изучали Псалтырь и Часослов. Религия для купцов была одним из средств воспитания в себе чувства личной ответственности и долга, а образование же ограничивалось тем, что в лучшем случае кто-то из более образованных родственников мог научить ребенка читать и писать, а также знанию молитв. Очень показателен пример обучения исследователя С.М.Михайлова, который долгое время жил в семье козьмодемьянского купца Т.Ф.Михеева. В своих воспоминаниях С.М.Михайлов пишет, что «...будучи он (купец Т. Михеев) и сам человек без всякого образования и живя по старине, не имел надобности отдавать меня в училище, а старался приспособить меня к торговле...» [9, с.24], хотя мальчик уже в пятилетнем возрасте «стал понимать..., что явилась во мне сильная страсть к учению грамоте». Далее автор пишет – «наставницею моею была жившая у купца Михеева родственница его, купеческая вдова Анна Кузминична Дворникова, женщина простодушная, набожная, жившая по старине. Потом выучил я церковную азбуку со всеми молитвами и кратким катехизисом... После Пасхи наставница моя стала меня учить псалтырю, который я и выучил к осени; а с наступлением зимы 1830 года отдали меня учиться писать к одному молодому мещанину...». Но «выучившись кое-как писать, я не мог без руководителя далее проложить себе дороги к наукам, потому что сам купец Михеев с приказчиками своими хлопотливо занимался судопромышленностью и лесопромышленностью: имел довольно мукомольных мельниц и почти всегда находился в отсутствии, а если приезжал домой, то на самое короткое время, да и это время он употреблял на разгул по тогдашнему обыкновению; следовательно, некогда было ему пекшись обо мне, когда он и о своих дочерях не пекся...» [9, с.26].

Данный документ лишний раз подтверждает некоторые особенности менталитета, а так же взгляды на грамотность

и обучение у провинциального купечества первой половине XIX века: будучи в большинстве своем необразованными, купцы не видели смысла в том, чтобы дать достойное образование и своим детям.

Согласно Казанским губернским ведомостям в 1854 году в Козьмодемьянском уездном училище обучалось 42 человека, и только 2 из общего числа принадлежали к купеческому сословию, а приход из 63 человек посещал только 1 купеческий отпрыск [6, с.335]. Такое количественное соотношение говорит о том, что общая образованность купечества Марийского края в середине XIX века продолжала оставаться довольно низкой. Причины же исходят из особенностей сословного мировосприятия, так как в сознании человека традиционного общества, каковым было купечество, все было иерархизировано, каждое сословие должно было заниматься тем, что было изначально предопределено. Кроме того, в купеческой среде считалось, что главное для хорошего купца – это не столько грамотно, сколько красиво писать по-русски, знать некоторые арифметические правила, уметь считать и работать со счетами. А дальнейшее образование могло только навредить капиталу, так как «ученые» сыновья могли отойти от торговли, тем самым продолжать семейное торговое дело стало бы некому. Такое отношение к образованию было характерно для многих провинциальных купцов.

Но необходимо отметить и то, что купечество, несмотря на сильные традиционные устои, было чувствительно к общим тенденциям русской жизни, поэтому во второй половине XIX – начале XX веков купечество начинает меняться. Причем перемены охватывают самые разные сферы его существования, в том числе и отношение к образованию. Поддержание достоинства своей семьи стало выражаться в стремлении дать своим детям после домашнего более широкое образование.

Во второй половине XIX века образование молодого поколения в купеческих

семьях Марийского края стало приобретать систематические черты, проходя через несколько этапов. Сначала основы знаний давались в ходе домашнего обучения с помощью частных учителей, которые занимались подготовлением к дальнейшему образованию. Это было очень распространено, причем не только среди столичного, но среди провинциального купечества. Алексей Луговой в своей автобиографической повести пишет: «к 6 годам я самоучкой выучился читать и писать, и тогда отец пригласил учителя рисования из местного уездного училища..., позже отец пригласил для занятий со мной и моим братом гувернера швейцарца, француза, потом появился гувернер немец», который привил мальчику любовь к немецкой литературе и «научил любить книгу», позже «был гувернер бельгиец», преподававший «кроме французского, немецкого и других предметов теоретический и практический английский язык. Кроме гувернера у нас были учителя русского языка из студентов Казанского университета» [7, с.104].

Дальнейшее образование осуществлялось в рамках различных учебных заведений, как правило, дававших среднее образование – это гимназии и реальные училища городов Царевококшайска и Козьмодемьянска. Последние отличались естественным уклоном и имели коммерческое отделение. В учебных заведениях будущих предпринимателей приучали к дисциплине и прилежной учебе. Например, в 1880 г. второй сын царевококшайского купца Г.А.Корепова Иван окончил курс наук во второй Казанской гимназии, о чем и было указано в Уведомлении в царевококшайскую городскую управу [3].

Дети купцов не задерживались в учебных заведениях, так как после окончания народных училищ или гимназии следовала своеобразная практика в купеческой семье – как у родителей, так и у других купцов. Козьмодемьянские и Царевококшайские купцы знакомили с торговлей своих детей, брали их с собой на базары, возили на

ярмарки. Участвуя в различных семейных мероприятиях, юноши осваивали основы купеческой деятельности. Это объяснялось тем, что ребенок должен был постичь «торговую науку» на практике.

В дальнейшем предприниматели могли углублять свои знания путем самообразования. И пробелы в нем восполнялись чтением. Купеческий сын Алексей Луговой вспоминал, что «... отец мой, учившийся только в уездном училище, впоследствии с целью самообразования читал очень много, и все, что было наиболее интересного в литературе, выписывалось им и читалось...» [7, с.104]. В списке периодических изданий, выписываемых купечеством городов марийского края в 1881 году, встречаются следующие наименования: «Исторический Вестник», «Северный Вестник», «Вестник Европы», «Русская мысль», «Новь», «Биржевые Ведомости», «Русь», «Вокруг Света», «Волжско-Камский край», «Русские Ведомости», «Вестник иностранной литературы»...

Большому вниманию купцов к получению образования их детьми в конце XIX – начале XX века способствовали также особенности предпринимательской деятельности. Торговля только из лавки приносила мало прибыли, а при вступлении в оптовый торг усложнялись и масштабы и принципы работы, что требовало дополнительных знаний. Но даже в конце века многие из купечества городов Марийского края не имели ни общего, ни коммерческого образования [10, с.66-74].

Таким образом, можно сказать, что воспитанию и образованию в купеческих семьях Царевококшайска и Козьмодемьянска были присущи черты, характеризующие купеческое сословие в целом. Перемены, охватившие российское общество в II половине XIX века, коснулись не только столичного купечества, но и провинциального. Изменилось отношение к воспитанию и образованию, менялся духовный мир. Купцы принимали участие и в развитии образования – выделяли деньги на строи-

тельство школ, были попечителями гимназии, университетов. В то же время некоторые особенности сословного менталитета продолжали сохраняться вплоть до начала XX века. Духовно-нравственная сторона жизни купечества, как, впрочем, и других сословий, базировалась на принятом порядке вещей, на уважении к сложившимся устоям семейной и общественной жизни, нормам и обычаям, уходящим корнями к Домострою – «уставу русского быта». Сохранялись и некоторые особенности материальной основы купеческой семьи. В целом воспитание и образование в провинциальной купеческой семье на протяжении XIX века оставалось традиционным, в то же время в конце века в купеческую среду уже проникают многие явления, характерные для пореформенной России.

Литература

1. Государственный архив Республики Марий Эл (Далее ГА РМЭ), Ф. 165 Царевококшайского духовного правления. Оп. 1. Д. 66. Л. 19, Л. 53, 55-56, Л. 60-61. Д. 69. Л. 17, 19-20, 58. Д. 70а. Л. 4, 38-39, 57-58. и др.
2. ГА РМЭ Ф. 172 Козьмодемьянского духовного правления, Оп.1. Д. 48. Л. 3-5, 15-18, 53-54, 64(об). Д. 53. Л. 2-3, 20-21, 42-44, 53, 811-813, 827. и др.
3. ГА РМЭ Ф. 45 Царевококшайской городской управы. Оп. 1 Д. 131. Л. 32.
4. ГА РМЭ Ф. 149 Козьмодемьянского городского сиротского суда. Оп. 1. Д. 42. Л. 33.
5. Вистенгоф П. Русский очерк. 40–50-е гг. XIX в. / П. Вистенгоф. – М., 1986. – 325 с.
6. Иванов А.Г. Козьмодемьянск в конце XVI – начале XX веков. Документы и материалы по истории города / А.Г. Иванов. – Йошкар-Ола, 2008. – 616 с.
7. Йошкар-Оле – 420 лет (1584-2004). Документы и материалы по истории города. Йошкар-Ола, 2004. – 436 с.
8. Луговой А. Как росла моя вера / А. Луговой // Вестник Европы. – 1909. – № 7. – С. 154-194.
9. Михайлов С.М. Собрание сочинений / С.М. Михайлов. – Чебоксары, 2004. – С. 24
10. Тройницкий Н.А. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. XIV: Казанская губерния / Н.А. Тройницкий. – М:

Издание центрального статистического комитета МВД, 1903. – 284 с.

11. *Брянцев М.В.* Культура русского купечества: воспитание и образование / М.В. Брянцев. – МГПУ; Брянск, 1999. – 156 с.

12. *Гончаров Ю.М.* Купеческая семья второй половины 19 – начала 20 в. / Ю.М. Гончаров. – М., 1999. – 189 с.

13. *Гуревич А.Я.* Средневековый купец / А.Я. Гуревич // *Одиссей. Человек в истории. Личность и общество.* – М., 1990. – С. 97-132

14. *Козлова Н.В.* Организация коммерческого образования в России в XVIII в. / Н.В. Козлова // *Исторические записки.* – 1989. – Т. 117. – С. 289.

15. Козьмодемьянский городской голова П.Ф.Бычков / под ред. К.Н. Санукова. – Йошкар-Ола, 2002. – 55 с.

16. *Куприянов А.И.* Представления о труде и богатстве русского купечества дореформенной эпохи / А.И. Куприянов // *Менталитет и культура предпринимателей России XVII–XIX веков.* – М., 1990. – С. 83-93.

17. *Нилова О.Е.* Московское купечество конца XVIII – первой четверти XIX века: Социальные аспекты мировосприятия и самосознания / О.Е. Нилова. – М., 2002. – 250 с.

18. *Свердлова Л.М.* Купечество Казани: дела и люди / Л.М. Свердлова. – Казань, 1998. – 168 с.



УДК 378.14

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИРАНЕ

Мехди Вахеда (перевод М. Гибадуллин)

Аннотация

В данной статье представлено исследование, которое было проведено с целью предоставления ситуации в виртуальном образовании и в электронных университетах Ирана. В этом исследовании были использованы сведения и статистика, опубликованные в международных организациях, а также опубликованные в Иране отчеты организаций, ответственных за электронное образование.

Ключевые слова: электронное образование, виртуальный университет, дистанционное образование, информационные технологии.

Abstract

In given article research which has been spent for the purpose of situation granting in virtual formation and at electronic universities of Iran is presented. In this research data and the statistics, published in the international organisations, and also the reports of the organisations responsible for electronic formation published in Iran have been used.

Index terms: Electronic formation, virtual university, remote formation, information technology.

Стремительные экономические, социальные и технологические изменения, произошедшие в мире, ставят человека в ситуацию необходимости непрерывного образования. Сегодня в некоторых странах число абитуриентов превосходит количество мест в университетах. Поэтому в большинстве стран распространение дистанционного образования стало ответом на возникшую потребность в обучении. Слабой стороной дистанционного образования является отсутствие связей между студентами и преподавателями и недоступность необходимых материалов. Таким образом, с развитием новых технологий в области коммуникаций, появился новый вид дистанционного образования, который называют *виртуальным университетом* (Buford and Harper 2005).

В этой среде студент и преподаватель с точки зрения времени и места, либо и того, и другого отдалены друг от друга, и содержание образования передается студентам через программы управления уроками,

мультимедийные источники, видеоконференции, Интернет. Студент связывается с преподавателем, одноклассниками и с другими людьми для осуществления индивидуального, либо группового обучения, используя возможности компьютерных коммуникаций. Эти технологии предоставили университетской среде возможности внедрения и развития различных коммерческих вузов в совокупности с потенциалом улучшения качества обучения в университетах с очной формой обучения. Так, например, в Австралии с декабря 2001 по 2005 гг. появилось 67 университетов или электронных образовательных учреждений, которые предоставляли образовательные услуги (Siraguse 2005). В других странах, таких как США, европейских и азиатских государствах произошло аналогичное развитие в университетском образовании. Развивающиеся страны, такие, например, как Иран, в связи с увеличивающимся спросом среди молодежи к высшему образованию, и для того, чтобы не отставать от передовых тен-

денций в области образования, предпринимают шаги к формированию дистанционного и виртуального образования.

Дистанционное образование – это не новое явление. Появление дистанционного образования в письменном виде относится к 1850-м годам и связано с Европой. В США этот метод был принят в 1870-х гг. Американская модель дистанционного образования очень быстро развилась, и методы этого вида образования заняли свое достойное место в общей системе образования, таким образом, что смогли распространять свои источники образования через различные технические средства, в том числе радио, телевидение и компьютер.

В конце XX века идея заочного образования, которая считается исторической предпосылкой интернет образования, появилась в виде свободных университетов (Open university) в Англии. По этому проекту абитуриенты получали необходимые знания, а затем и диплом, используя телевизионные программы.

В 1970-х гг., с получением широкого доступа к компьютеру, в Америке получила распространение программа заочного образования «Buttltion board modem», и впервые одним из основателей виртуального университета в Америке был изобретен способ донесения обучающего материала в он-лайн режиме. В 1988 г. В Америке впервые получает распространение программа, которая стала основой революционных изменений в электронных системах, называлась «Professor digital», и была одним из методов использования телефонных компьютеров в образовании. С тех пор виртуальный университет претерпел серьезные изменения. Например, в 1995 г. Образовательные и научные центры США с внедрением изменений в эту систему и с ее усилением получили доступ к возможностям распространения образовательных методов виртуального образования на весь мир. Вначале общественное мнение считало образовательные сайты, как и другие Интернет ресурсы, чем-то преходящим и лишь

развлекательным. Но сегодня мы являемся свидетелями существования сотен образовательных сайтов в мировом Интернет пространстве с возможностями получения сотен недорогих образовательных курсов с очень различными научными темами.

Согласно последним исследованиям, на сегодняшний день более 60 млн. студентов обучаются в электронных университетах. Предполагается, что в 2010 г. Это число превысит 100 млн. чел., а в 2035 г. достигнет 160 млн. Количество действующих электронных университетов в 1980 г. составляло 35 единиц, в 1990 г. – достигло 400, в 1997 г. – 600, в 2002 г. достигло цифры в 18000 университетов, факультетов и иных образовательных учреждений и единиц.

В последние годы именно связи через компьютер стали основополагающими изменениями в технологиях связи. Эти связи поспособствовали коренным изменениям в традициях обучения и стали фундаментом виртуального образования. *Электронное образование в XXI веке вошло в различные образовательные уровни, и его развитие было получено из их достижений. Это устранило препятствия, связанные с ограниченностью времени и пространства и создало новые традиции в методах обучения.* Высшее образование в рамках виртуального образования может быть представлено в трех формах:

1) «умный» виртуальный университет – в этом виде виртуального университета в большинстве своем «умное» программное обеспечение выполняет роль учителя. Преподаватель не является источником знаний и средством их передачи, возможно, он действует в качестве советника;

2) виртуальный университет в форме коммуникаций лицом к лицу через канал связи – в этом виде виртуального университета преподаватель преодолевает пространственное ограничение с помощью Интернета и образовательная среда становится похожа на действительную среду учебной аудитории. Преподаватель

находится в поле зрения студентов через видеокамеру, то же самое относится и к студентам. Они могут сформировать класс, находясь в совершенно различных по географическому положению, точках;

3) виртуальный университет, основанный на неодновременных связях и частных переписках через канал связи – в этом виде виртуального университета преподавание осуществляется педагогом не одновременно и, предпочтительнее всего, в письменной форме. Этот вид преподнесения материала может быть схож с традиционным. Вместе с тем, в нем должна быть связь и двустороннее взаимодействие, и, как говорят многие знатоки электронных университетов, «создается новая парадигма в высшем образовании, которая поднимает студентов до уровня критического мышления (critical thinking)».

Kerveil в статье под названием «Внутренние машины, компьютерные изменения и их влияние в долгосрочной перспективе» предсказал революцию до конца XXI века в том виде, в котором она произойдет не только в воспитании, но и в человеческих отношениях. По его мнению, воспитание в 2029 году будет осуществляться с помощью компьютера и достигнет уровня самоуправления (Self directing). Обучение посредством беспроводных связей по типу Интернет станет доступным. Традиционные методы обучения через преподавателя в школах будут распространены, но сама школа изменится под нажимом, обусловленным появлением программного обеспечения. Согласно прогнозу Kerveil, в 2029 г. мы встретимся в школах с ситуацией, когда «умное» программное обеспечение будет играть роль преподавателя (Kerveil, 1991, с. 5). Согласно его прогнозу, «воспитание в 2029 г. достигнет состояния общества, основанного на перманентном обучении. Автоматические средства будут обучать без помощи человека. Машины смогут создавать знание без вмешательства человека, или участие человека в производстве знания становится минимальным.

Электронное образование (E-learning) предоставляет широкие возможности для нижеследующих особых групп:

1) самореализация *инвалидов* требует доступа к необходимым им навыкам, которые предоставляет электронное образование;

2) электронное образование предоставляет *безработным* возможность получать знания до того, как они найдут интересующую их работу;

3) *молодежи* требуется профессиональное образование, их вовлеченность в индивидуальное обучение через электронные системы позволит направить их в сферу производящей экономики, и электронное образование дает им эту прекрасную возможность;

4) в некоторых частях мира *женщины* с точки зрения использования права на образование находятся на периферии, но электронное образование предоставляет им новые возможности;

5) для оказания помощи *беженцам и мигрантам* необходимо создать с нуля и предоставить обучающие языковые программы и программы по обучению профессиям.

Принимая во внимание вышесказанное, можно перечислить следующие преимущества виртуального образования:

1) отсутствие необходимости в физическом присутствии преподавателя и студента в классе;

2) охват большого числа студентов в одном классе;

3) повышение уровня образования в обществе;

4) сокращение расходов на обучение;

5) контроль скорости обучения в соответствии со способностями обучающегося;

6) экономия средств, времени и других ресурсов;

7) наличие многочисленных мультимедийных источников и источников связи;

8) активное участие обучающегося в процессе обучения;

9) более легкое управление источниками, необработанной информацией и более простое обновление общей информации;

10) возможность привязки источников знаний к другим формам получения информации.

Рассмотрение истории исследований в области виртуального образования требует изучения двух областей: дистанционного образования и роли компьютера в образовании.

Screven 1991 классифицировал статьи, которые были представлены в журнале «Дистанционное образование» по девяти областям исследования:

- 1) студент и его особенности;
- 2) программа для специальных занятий;
- 3) дистанционные связи и средства образования;
- 4) опыт дистанционного образования в различных странах;
- 5) теории;
- 6) разработка и развитие уроков;
- 7) экономика и управление;
- 8) поддержка студентов и советы;
- 9) развитие человеческого ресурса.

Пандана (1992), рассмотрев 142 проблемы дистанционного образования в Индии, обозначил 9 объектов исследования:

- 1) понятие, развитие дистанционного образования;
- 2) учебные планы, разработка уроков и развитие учебных программ;
- 3) обучение;
- 4) учебные и технические средства;
- 5) обучение и обучающийся;
- 6) политика образования и управление;
- 7) экономика;
- 8) оценка;
- 9) развитие человеческих ресурсов.

Исследования Заваского – Рихтера (Zawaski – Richter, 2009), разделили исследования в области дистанционного образования на 3 уровня:

1) *высший уровень*: включает системы и теории дистанционного образования, доступ к дистанционному образованию, право, нравственность, глобализацию и обучение, методы исследования в дистанционном образовании и передачу знаний;

2) *средний уровень*: состоит из исследований в области управления, организации и технологий, расходов и доходов, образовательных технологий, новаторства и изменений, развития человеческих ресурсов, услуг поддержки обучающегося, гарантий качества образования;

3) *низший уровень*: включает исследования в области получения знаний в дистанционном образовании, проектирование процесса обучения, взаимодействие и коммуникации в системе образования и особенности обучающегося.

Согласно исследованиям Рустами Неджада (Rostamy Hedjad, 2009), основными исследовательскими приоритетами в области виртуального образования в Иране являются следующие:

- 1) технология и проектирование источников образования;
- 2) оценка знаний;
- 3) приспособление виртуального образования к условиям страны;
- 4) общественное образование и Web-обучение;
- 5) электронное образование и различные слои населения;
- 6) коммуникации, необходимые для виртуального образования;
- 7) обучение, основанное на мобильном телефоне;
- 8) гарантии качества;
- 9) электронное образование в различных дисциплинах;
- 10) развитие человеческих ресурсов для виртуального образования.

Развитие коммуникаций в области связи и доступ к информационному развитию стоят в числе наиболее важных эффективных факторов в развитии виртуального образования. С точки зрения информационного развития различных стран мира среди них можно выделить 5 основных групп:

1) *передовые* – эта группа включает 13% стран мира, в том числе, США, ФРГ и Сингапур, которые являются передовиками в информационном развитии и движутся в этом направлении с масштабными инвестициями;

2) быстро развивающиеся страны – эта группа включает в себя 17% стран мира, таких, например, как Италия, Венгрия и Кувейт, которые имеют четкий план и движутся с небольшим отставанием от передовых стран первой группы;

3) развивающиеся – эта группа насчитывает 20% государств мира, например, Россия, Чили, ЮАР, которые, понимая стратегическую важность информационных технологий, подготовили масштабные проекты для получения возможности формирования информационного общества;

4) начинающие – эта группа стран составляет 19% стран мира, в том числе КНР, Египет, Филиппины, которые находятся в начале пути по направлению к информационным технологиям;

5) отстающие – 37% стран мира, в том числе Кения, Ирак, Вьетнам и Сомали, у которых нет никаких планов по информационному развитию.

Иран имеет планы развития и применения информационных технологий, но по различным причинам, которые будут указаны ниже, не обладает необходимым положением с этой точки зрения, и причисляется к группе начинающих.

Первый дистанционный университет в Иране был образован в 1985 г. в очень сжатом виде, под названием Университет Пайоменур, который с самого начала осуществлял обучение через корреспонденции, а затем через использование телевидения и образования со свободным посещением. Но первый опыт внедрения виртуального университета по примеру того, что имеется в Америке и Европе, относится к 2003 г. В этом году был запущен Центр виртуального образования в Ширазском Университете, и это считается началом движения высшей школы Ирана к виртуальному образованию, хотя до сих пор в Иране не существует самостоятельного университета, который бы предоставлял образовательные услуги полностью в виртуальном виде. Однако за последние 7 лет число институтов и учреждений достигло 25. Почти все эти об-

разовательные центры считаются частями крупных университетов, образовательная система в которых является традиционной, однако институты и учреждения, прикрепленные к ним, проводят обучение в виртуальном виде. В действительности, можно сказать, что электронное образование в Иране прошло стадию зарождения и перешло в стадию развития. Но университет Пайоменур, будучи первым университетом, который применил дистанционное образование, занимает особое место в образовательной системе Ирана. Этот университет обладает самой большой сетью высшего образования в стране с точки зрения количества студентов, которая действует в виде открытой системы образования и дистанционного образования. Этот университет занимает 6 место среди свободных университетов (Open university) мира и 2 место в Азии по количеству студентов.

Университет Пайоменур насчитывает более 1,2 млн. студентов, которые получают образование в бакалавриате, магистратуре и докторантуре со свободным посещением занятий. В последние годы этот университет выпускает небольшое количество учебных курсов в виртуальном виде. В этом университете осуществляется обучение по 59 специальностям в бакалавриате, 54 – в магистратуре и 28 в докторантуре.

Этот университет имеет представительства в 458 городах и населенных пунктах Ирана, а также 5 представительств за рубежом (в Италии, Великобритании, Малайзии, ОАЭ и Афганистане).

Имея 25 институтов и образовательных учреждений виртуального образования в Иране и опыт дистанционного образования университета Пайоменур, исследователи в Иране полагают, что иранские стандарты виртуального образования отстают от мировых на 50%.

В таблице 1 приведены полные сведения относительно институтов и учреждений, которые предоставляют электронное образование на уровне высшего образования в Иране.

Таблица 1

№	Название факультета или института	Специальность	Степени
1	Центр виртуального образования Тегеранского университета	Коммерческий менеджмент	Бакалавриат и магистратура
		Финансовый менеджмент	Бакалавриат и магистратура
		Исполнительный менеджмент	Магистратура
		Менеджмент по созданию рабочих мест в организациях	Магистратура
		Бухгалтерский учет	Бакалавриат и магистратура
		Менеджмент по созданию рабочих мест в общественном секторе	Магистратура
		Экономика	Бакалавриат
		Интернет торговля	Бакалавриат
		Менеджмент по созданию рабочих мест в малых сегментах	Бакалавриат и магистратура
2	Центр виртуального образования Научно-промышленного университета Ирана	Компьютерная инженерия	Бакалавриат и магистратура
		Промышленная инженерия	Бакалавриат и магистратура
		Химическая инженерия	Магистратура
		Архитектура	Магистратура
3	Центр высшего виртуального образования Промышленного университета имени Амир Кабира	Менеджмент информационных технологий	Бакалавриат
		Менеджмент информационных технологий в области медицины	Бакалавриат
		Компьютерная инженерия	Бакалавриат
		Электро-инженерия	Бакалавриат
		Инженерия в сфере энергетики	Бакалавриат
		Медицинская инженерия	Бакалавриат
		Инженерия информационных технологий и компьютерная инженерия	Магистратура
		Промышленная инженерия	Магистратура
		Инженерия экономических и социальных систем	Магистратура
		Инженерия в области химии	Магистратура
4	Факультет электронного образования Ширазского университета	Английский язык	Бакалавриат
		Инженерия в сфере компьютерного оборудования	Бакалавриат
		Программное обеспечение	Бакалавриат
		Инженерия в сфере информационных технологий	Бакалавриат
		Электронная инженерия	Магистратура
		Право	Магистратура
5	Интернет университет Иранийан	Управление	Бакалавриат
		Персидский язык и иностранные языки	Бакалавриат

Продолжение табл. 1

№	Название факультета или института	Специальность	Степени
		Общественные науки	Бакалавриат
		Педагогика	Бакалавриат
		Математика	Бакалавриат
		Исламоведение	Бакалавриат
6	Электронные курсы Университета имени шахида Бехешти	Управления в сфере информационных технологий	Магистратура
		Бухгалтерский учет	Бакалавриат
		Стратегический менеджмент	Специалитет
7	Университет имени Пайоменур	Исполнительный менеджмент	Магистратура и докторантура
		Исламский мистицизм	Магистратура и докторантура
		Компьютер	Бакалавриат
8	Центр виртуального образования Университета имени Хаджи Насретдина Туси	Промышленная инженерия	Бакалавриат
		Компьютерная инженерия	Бакалавриат
		Информационные технологии	Бакалавриат
9	Виртуальный институт знания хадисов	Знание хадисов	Бакалавриат
		Исламоведение	Магистратура
10	Международный университет Ирана	Управление информационными технологиями	Магистратура
		Исполнительный менеджмент	Магистратура
		Виртуальная графика	Специалитет
		Информационные технологии	Бакалавриат
		Компьютерная инженерия	Бакалавриат
		Инженерия интернет каналов	Бакалавриат
11	Центр виртуального образования Мешхедского университета имени Фердоуси	Более 150 электронных уроков по различным специальностям	
12	Виртуальный университет исламской культуры	Исламская мистика	Магистратура и докторантура
13	Институт высшего образования Альборз	Управление информационными технологиями	Магистратура
		Менеджмент организаций	Магистратура
		Проектный менеджмент	Магистратура
		Управление банком	Магистратура
14	Тегеранский институт высшего образования в компьютерной сфере	Управление информационными технологиями	Бакалавриат
15	Институт высшего виртуального образования Туба	Финансовый менеджмент	Бакалавриат
		Промышленный менеджмент	Бакалавриат
		Право	Бакалавриат
		Исполнительный менеджмент	Магистратура
		Интернет торговля	Магистратура
		Стратегический менеджмент	Специалитет

Окончание табл. 1

№	Название факультета или института	Специальность	Степени
16	Виртуальный университет имени имама Хомейни	Исламоведение	Бакалавриат
		Исламская философия	Бакалавриат
17	Сахандский промышленный университет	Медицинская инженерия	Бакалавриат
		Инженерия материалов	Бакалавриат
		Химическая инженерия	Бакалавриат
18	Иранский центр виртуального образования в области биотехнологий	Биотехнологии	Магистратура
		Информационные технологии для биологии	Магистратура
19	Институт высшего образования имени Аббаспура	Управление и прибыльность	Бакалавриат
		Управление в сфере преобразования	Бакалавриат
		Исламские взгляды в управлении	Бакалавриат
		Формирование организаций	Бакалавриат
20	Центр виртуального образования Мешхедского медицинского университета	Более 90 электронных уроков по различным специальностям	
21	Исламский университет Азад	Управление информационными технологиями	Магистратура
22	Университет имени Джомеакуль-аль-Мостафо-аль-Олямия	Исламская мистика	Магистратура
		Знание Корана	Магистратура
		Исламоведение	Бакалавриат
		Персидский язык	Специалитет
23	Институт виртуального образования Нувин	Предоставление уроков по медицинской инженерии	Бакалавриат
24	Организация Магфо	Основы управления	Специалитет
		Стратегический менеджмент	Специалитет
		Английский язык	Специалитет
		Основы торговли	Специалитет

Согласно последним решениям и программам, принятым в Иране, государство намерено развивать электронные университеты в стране через развитие коммуникационных возможностей и каналов связи. По долгосрочным программам государство намерено довести количество студентов в электронных университетах до 1 млн. чел. Сейчас в системе высшего образования в Иране проходит обучение более 3,5 млн. студентов, однако из этого числа электронное образование получают лишь 20 тыс. чел. Но, в случае развития инфраструктуры и преодоления трудностей, связанных с компьютерным обору-

дованием и программным обеспечением, принимая во внимание большой спрос на высшее образование в Иране, стремительно будут развиваться электронные университеты в стране.

Сегодня в Иране запущены несколько информационных центров в больших городах, таких как Керман, Исфахан, Шираз, Тебриз и Тегеран, которые соединены между собой высокоскоростной волоконной сетью, находящейся вне общей Интернет сети страны, для того, чтобы заложить основы виртуального образования в Иране.

Согласно последним проведенным исследованиям, основными препятствиями

для развития виртуального образования в Иране являются следующие:

1) отсутствие национальной политики по использованию информационных технологий в высшем образовании;

2) промедление в развитии необходимой для виртуального образования инфраструктуры связи;

3) недостаточность финансирования для развития Интернет каналов связи;

4) отсутствие соответствующих программ для осуществления виртуального образования;

5) традиционные методы работы высшего образования;

6) отсутствие общего понимания об информационных технологиях и виртуальном образовании;

7) недостаточное внимание проблемам образования в решениях, принимаемых представителями высших эшелонов власти;

8) слабая Интернет поддержка;

9) низкая информационная культура среди руководителей и пользователей Интернет;

10) существование множества центров принятия решений;

11) дороговизна производства электронных обучающих источников.

Конечно, большинство из вышеперечисленных проблем – это те проблемы, с которыми встречается большинство развивающихся стран. Научное сообщество и университеты Ирана в последние годы

приложили большие усилия для создания источников и развития знаний в области виртуального образования, результатом чего стало проведение пяти национальных конференций на тему виртуального образования и электронных университетов, краткие сведения о которых представлены в табл. 2.

Информационные технологии и технологии в области связи за то небольшое количество времени, которое прошло с момента их появления, смогли внести существенные изменения в образ жизни человечества.

Развитие университетов, в которых необязательно физическое присутствие студента и преподавателя в одном месте и в одно время, в виде электронных университетов (Virtual university) вселило в мире надежду на то, что в будущем человек не будет лишен образования из-за проблем, связанных с недостатком времени, места, ограничением по возрасту и даже денег.

Новые потребности современного общества не могут быть удовлетворены только лишь традиционной системой высшего образования. Информационные технологии, формируя эти потребности в обществе, предоставляют и новые возможности для стран и систем высшего образования, и если их (информационные технологии) использовать правильным образом, то они смогут ответить на данные потребности.

Таблица 2

№	Название конференции	Место и дата проведения	Кол-во статей
1	Первая национальная иранская конференция по виртуальному образованию	Занджанский университет, 2005	16
2	Вторая национальная иранская конференция по виртуальному образованию	Университет Систана и Белуджистана, 2006	25
3	Третья национальная иранская конференция по виртуальному образованию	Университет имени Хаджи Насира Туси, 2007	47
4	Четвертая национальная иранская конференция по виртуальному образованию	Научно-промышленный университет Ирана, 2009	80
5	Первая национальная иранская конференция по виртуальным университетам	Педагогический университет, 2010	370

Литература

1. cai.au.edu/concept/glossary/html
2. en:Wikipedia.org/wiki/E-learning
3. *Scriven B.* «Ten years of distance education» 1991, 12(1), P.137-153.
4. *Panda S.* «Distance education research in India» 1992, 13(2) P.309-326.
5. *Zawaski-Richter O.* «Research area in distance education A Delphi study» International Review of Research in open and distance learning, 2009, volume 109, number 3.
6. *Rostaminejad M.* E-learning research vision in Iran 1404, 2009.
7. ICI policies of selected countries in the Asia-Pacific www.ictindex.org/program/indicator/june 2005.
8. *Аббас Базаргон.* Исследования по виртуальному образованию в Иране. – Тегеран: Сборник докладов Четвертой конференции по виртуальному образованию в Иране. – 2009.
9. *Лейло Сафо, Хусейн Фани.* Модель «Р-3» в виртуальном образовании. – Тегеран: Сборник докладов Второй конференции по виртуальному образованию в Иране. – 2006.
10. *Мохаммад Атторон.* Электронные университеты в Иране. – Тегеран: Сборник докладов Второй конференции по виртуальному образованию в Иране. – 2006.
11. *Коламали Монтазар.* Вызовы и ответы на них в информационном развитии Высшей школы в Иране. – Тегеран: Сборник докладов Второй конференции по виртуальному образованию в Иране. – 2006.
12. Веб-сайт университета Пайоменура// www.pnu.ac.ir

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреев В.И., Сибгатуллина Т.В. Изучение и диагностика «Я-концепции» саморазвития студента как интеллигентной и конкурентоспособной личности.....	3
Евсеева Е.А. Ориентация студентов на саморазвитие в условиях интерактивных методов обучения истории педагогики.....	10
Черникова Т.А. Барьеры профессионального саморазвития студентов в обучении педагогики	16
Зеленко Г.Н. Прогностический компонент профессионально-творческой деятельности педагога	21
Чурекова Т.М., Съедина Н.В. Формирование готовности студентов к самоконтролю	25
Мерзлякова Н.С. Учебно-методическое пособие как средство формирования профессиональной мобильности студента университета	30

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Камалиева Г.А. Модульная технология подготовки спортсменов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей.....	36
Иксанова И.А. Активизация познавательной деятельности сельских школьников в условиях экологического образования.....	43
Майорова М.П. Экспериментальная проверка эффективности технологии формирования профессионально значимых убеждений у студентов факультетов физической культуры.....	49
Жукова Л.П. Организация предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки.....	56

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Рыбакина Н.А. Компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса	62
Апарина Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития.....	69
Харитонова Ф.П. Формирование этнопедагогической компетентности будущего учителя.....	74

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Стенина Т.Л. Социальное проектирование как базовый элемент инновационного образования государственных служащих	80
Борисов А.Я. О типологии ценностей физической культуры	86
Никитин Г.А. Этноэстетические особенности формирования технологической культуры учащихся	92
Левенчук И.Б., Лурье Л.И. Культурологическая направленность языковой подготовки в системе международного образования.....	98

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Хайбрахманова Д.Ф. Мотивационный фактор общехимической подготовки учащихся профильной школы	104
Сильверсан-Максимов А.В. О психологических факторах развития творческих способностей.....	110
Харина Н.В. Педагогические условия реализации модели формирования индивидуальности школьника	115
Шмакова А.П. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к педагогическому творчеству средствами информационных технологий.....	121
Шамсутдинов Р.Р. Педагогическая полемика о влиянии личности преподавателя на нравственность учеников	127
Трошина Н.П., Фукин А.И. Характеристика структурно-уровневой организации профессионально важных качеств предпринимателей и менеджеров	133
Осипов П.Н., Фильченкова Е.В. Свободное время современного студента.....	139
Шварева Е.В. Семантические характеристики образа смерти у подростков из различных образовательных сред	145
Уткин В.Е. Концептуальные основы военно-патриотического воспитания курсантов военных вузов	152

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Педагогика М.Монтессори в условиях высшей школы	159
Домнин С.С. Воспитание и образование в купеческой семье городов марийского края в XIX веке.....	165

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Мехди Вахеда. Современные тенденции развития университетского виртуального образования в Иране.....	171
--	-----

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Andreyev V.I., Sibgatullina T.V. Studying and diagnosing the «I-concept» of a student's self-development as an intelligent and competitive person.....	3
Yevsetsova Ye.A. Students' orientation towards self-development in the context of interactive methods of studying history of pedagogics	10
Chernikova T.A. Barriers to professional self-development of students in teaching pedagogics	16
Zelenko G.N. The prognostic component in the educator's professional creative activity	21
Churekova T.M., Syedina N.V. Developing the students' readiness for self-control.....	25
Merzlyakova N.S. A textbook as a means of forming professional mobility of a university student	30

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Kamaliyeva G.A. Module technology of coaching athletes to overcome competitive obstacles and difficulties	36
Iksanova I.A. Enhancing cognitive activity of students at rural schools in the conditions of increased ecological consciousness of education.....	43
Mayorova M.P. Experimental assessment of the efficiency of a technology of forming vocationally relevant convictions in the case of students in physical education degree programs	49
Zhukova L.P. Setting up pre-vocational training of school students within the system of pre-university education.....	56

COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Rybakina N.A. Competence-driven model of educational process	62
Aparina Yu.I. Verbal ascendancy of an educator over the student's personality as the main factor of the student's comprehensive development.....	69
Kharitonova F.P. Forming the enthopedagogical competence of a student in the teacher training program	74

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Stenina T.L. Social design as a basic element of innovative education of civil servants.....	80
---	----

Borisov A.Ya. On the typology of values in physical education	86
Nikitin G.A. Ethno-aesthetic peculiarities of developing students' technology culture	92
Levenchuk I.B., Luriye L.I. Culture study orientation of linguistic training in the system of international education	98

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Haibrakhmanova D.F. Motivational factor in studying chemistry at a comprehensive school	104
Silversun-Maximov A.V. On the psychological factors of developing creativity	110
Kharina N.V. Pedagogical conditions of implementing a model of developing a schoolchild's individuality	115
Shmakova A.P. Pedagogical conditions of enhancing the future teacher's preparedness for pedagogical creativity by means of information technologies	121
Shamsutdinov R.R. Debate in pedagogy on the influence of the educator's personality on the student's morals	127
Troshin N.P., Fukin A.I. Characteristics of structural organization of vocationally relevant competences of managers and entrepreneurs	133
Osipov P.N., Filchenkova Ye.V. Leisure time of a contemporary student	139
Shvaryova Ye.V. Semantic characteristics of death in the minds of teenagers from different educational environments	145
Utkin V.Ye. Conceptual foundations of patriotic education of cadets at military academies	152

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Ratner F.L., Yusupova A.Yu. The Montessori pedagogics in higher education	159
Domnin S.S. Upbringing and education at merchant families in the cities of present-day Mari El in the 19 th century	165

PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Mehdi Vahedi A look at virtual university in Iran	171
--	-----

НАШИ АВТОРЫ

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

E-mail: andreev_v_i@inbox.ru

АПАРИНА Ю.И. – кандидат педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: Alikanice@rambler.ru

БОРИСОВ А.Я. – ассистент кафедры физического воспитания Поволжской государственной социально-гуманитарной академии г. Самара.

E-mail: oksana_1970@mail.ru

ДОМНИН С.С. – аспирант кафедры отечественной истории Марийского государственного университета.

E-mail: ss_domnin@mail.ru

ЕВСЕЦОВА Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, докторант кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Elena-evsecova@yandex.ru

ЖУКОВА Л.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления дошкольным образованием Нижегородского института развития образования.

E-mail: kudoniro@yandex.ru

ЗЕЛЕНКО Г.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и общетехнических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета.

E-mail: zelencko@rambler.ru

ИКСАНОВА И.А. – соискатель кафедры педагогики детства Бирской государственной социально-педагогической академии.

E-mail: iksanovairina@mail.ru

КАМАЛИЕВА Г.А. – старший преподаватель кафедры физической и специальной подготовки Альметьевского государственного нефтяного института.

E-mail: kamaliev.d@mail.ru

ЛЕВЕНЧУК И.Б. – аспирант кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета.

E-mail: leveninna@mail.ru

ЛУРЬЕ Л.И – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреат премии Уральского отделения РАО, заслуженный учитель Российской Федерации.

E-mail: lourieleonid@gmail.com

МАЙОРОВА М.П. – старший преподаватель кафедры физической и специальной подготовки Альметьевского государственного нефтяного института.

E-mail: margarita-titva@rambler.ru

МЕРЗЛЯКОВА Н.С. – старший преподаватель Оренбургского государственного университета.

E-mail: NatalyaS9@mail.ru

МЕХДИ ВАХЕДИ – аспирант кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета. Иран.

E-mail: zeleewy@rambler.ru

НИКИТИН Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

E-mail: GNikitin@mail.ru

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета.

E-mail: posipov@rambler.ru

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

E-mail: Faina.Ratner@ksu.ru.

РЫБАКИНА Н.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

E-mail: rybakina@yandex.ru

СИБГАТУЛЛИНА Т.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: sibgatullinatatiana@yandex.ru

СИЛЬВЕРСАН-МАКСИМОВ А.В. – аспирант кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, председатель ассоциации психологов Республики Саха (Якутия).

E-mail: silversan@mail.ru

СТЕНИНА Т.Л. – кандидат педагогических наук, проректор по работе с молодежью Ульяновского государственного технического университета, директор Малой академии государственного управления Ульяновской области.

E-mail: stl@ulstu.ru

СЪЕДИНА Н.В. – преподаватель кафедры социологии политических отношений и права Кузбасского государственного технического университета.

E-mail: n.sedina@rambler.ru

ТРОШИНА Н.П. – старший преподаватель Института экономики управления и права психологического факультета.

E-mail: trnatalia@rambler.ru

УТКИН В.Е. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Казанского высшего военного командного училища (военного института).

E-mail: ve_utkin@mail.ru

ФИЛЬЧЕНКОВА Е.В. – аспирантка кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета.

E-mail: elena-f05@rambler.ru

ФУКИН А.И. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и предпринимательства Института экономики управления и права г. Казань.

E-mail: aifukin@yandex.ru

ХАЙБРАХМАНОВА Д.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии Нижнекамского химико-технологического института Казанского государственного технологического университета.

E-mail: almaz-faiz@mail.ru

ХАРИНА Н.В. – соискатель УРАО «Институт развития образовательных систем», начальник отдела развития государственно-общественного управления образованием ОГУ «Региональный центр развития образования».

E-mail: kharina@sibmail.com

ХАРИТОНОВА Ф.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева.

E-mail: mgkhar@mail.ru

ЧЕРНИКОВА Т.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бирской государственной социально- педагогической академии.

E-mail: chernikova_ta@rambler

ЧУРЕКОВА Т.М. – доктор педагогических наук, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, заслуженный работник высшей школы РФ.

E-mail: churekova_t@mail.ru

ШАМСУТДИНОВ Р.Р. – преподаватель Казанского энергетического техникума.
E-mail: Shamsut124@mail.ru

ШВАРЕВА Е.В. – аспирант кафедры психологии развития Уральского государственного педагогического университета.
E-mail: lena_sh-85@mail.ru

ШМАКОВА А.П. – ассистент кафедры информатики, соискатель кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н.Ульянова.
E-mail: AnShmak@mail.ru

ЮСУПОВА А.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: Alexandra.Yusupova@ksu.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И. Андреева с 2006 г. на базе Казанского государственного университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают ФГАОУ ВПО «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.

С ноября 2006 года журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 года на журнал «Образование и саморазвитие» можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625, информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- «Ориентация образования на саморазвитие личности»,
- «Совершенствование качества образовательных систем»,
- «Компетентностный подход в обучении и саморазвитии»,
- «Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи»,
- «Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности»,
- «Проблема мониторинга качества образования»,
- «История образования и педагогической мысли»,
- «Проблемы зарубежной педагогики» и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала "Образование и саморазвитие" заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, К(П)ФУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- возможна годовая подписка по альтернативному счету;
- 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);

- аннотация к статье на русском и английском языке объемом не более 70 слов (12 шрифтом);
- ключевые слова статьи на русском и английском языке (12 шрифтом);
- 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 Mikrosoft 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 Mikrosoft Word, шрифт 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация** и **ключевые слова** (на русском и английском языке), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index term:

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово «таблица» пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

Таблица 2

Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово «рисунок» пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

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: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

Хабриева, О.А. Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386-389.

в) статья из журнала

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34-41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.
6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 233-74-26**
или по электронному адресу: pedagogika@ksu.ru