

**ГОУ ВПО «КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.И.Ульянова-Ленина»**

**ОБРАЗОВАНИЕ
и
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 2(18) 2010 г.

**Казань
Центр инновационных технологий
2010**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2(18) 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

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

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 19.04.2010.

Формат 70x100¹/₁₆.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 14,42.

Тираж 1000 экз. Заказ 04-10/08-3

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 государственного университета, председатель Поволжского отделения РАО, Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО

Зам. главного редактора

Ю.В. Андреева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного 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 государственного университета;

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского государственного университета;

Ф.Л. Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Казанского государственного университета;

Л.А. Казанцева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного 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 государственного университета.

Ответственный секретарь

Э.Г. Галимова

Тел. (843) 233-74-26.

e-mail: pedagogika@ksu.ru

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.02

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Е.А. Борисова

Аннотация

В статье представлены подходы к формированию готовности учащихся к самообразованию, анализируются концепции личностно ориентированного подхода к образованию, дополняются идеи учёных о сущности личностно ориентированного подхода к формированию готовности к самообразованию.

Ключевые слова: готовность учащихся к самообразованию, личностно ориентированный подход, личностные функции, культурологическое образование, личностный опыт.

Abstract

In article approaches to formation of pupils' readiness to self-education are presented, concepts of approach to education which is oriented towards person, scientists' ideas about essence of approach which is oriented towards person from the viewpoint of formation of pupils' readiness to self-education.

Index terms: pupils' readiness to self-education, personality-driven approach, personality functions, cultural education, personal experience.

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, возрастание роли знаний, распространение информационно-коммуникационных технологий, становление глобального рынка труда диктуют новые требования к выпускникам школ, что не может не сказаться на содержательных и процессуальных аспектах общеобразовательной подготовки.

Несмотря на то, что в научной литературе накоплен большой теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения сущности, содержания и методов формирования готовности личности к самообразованию, мы вновь обращаемся к проблеме формирования готовности учащихся к самообразованию.

Мы определяем готовность учащегося к самообразованию как целостное, личностное, системное образование. Сделаем необходимые в этой связи пояснения. Согласно гуманистической парадигме, «современное

образование исходит из общечеловеческих ценностей, согласованных с конкретными ценностями различных этнокультурных сообществ» [7, с.29], и, соответственно, самообразование опирается на определённые ценности. Другими словами, ценности принимают форму мотивов и определяют строение мотивационной сферы. Следовательно, необходимым компонентом готовности учащихся к самообразовательной деятельности является мотивационно-ценостный компонент.

Без чётких знаний о самообразовании вообще, о методах самообразовательной деятельности, о средствах самообразования учащиеся не смогут осуществлять осмысленную и целенаправленную работу по самообразованию. «Знание – внутренне дифференцированная совокупность представлений о действительности» [4, с.191]. Человек должен обладать определённым запасом знаний, чтобы найти свой путь в жизни и осознать себя высшей ценнос-

тью. Знания позволяют учащимся решать задачи, поставленные в ходе самообразовательной деятельности, планировать и осуществлять свою деятельность, контролировать её ход, оценивать её результаты. Следовательно, следующим необходимым компонентом готовности учащихся к самообразовательной деятельности является когнитивный компонент.

Знаниями необходимо не только овладевать, но и уметь ими пользоваться. В процессе усвоения знаний «умение родниться со знанием, понимание важности этого акта ложатся в фундамент культуры внутреннего труда, обеспечивают ровные, долгие, глубокие и обильные радостью отношения с постигаемым миром» [5, с.107]. Однако только знаний, чтобы заниматься самообразовательной деятельностью, ещё недостаточно, необходимо обладать определёнными умениями, обеспечивающими «включение подростков в соответствующую деятельность в ходе учебного процесса и их овладение интеллектуальными операциями» [9, с.75]. Следовательно, следующим необходимым компонентом готовности учащихся к самообразовательной деятельности является деятельностный компонент.

Таким образом, структура готовности учащихся к самообразовательной деятельности представляет собой взаимосвязь следующих компонентов: мотивационно-ценостного, когнитивного, деятельностного компонентов. Все эти компоненты функционируют, развиваются, формируются в процессе самообразовательной деятельности в рамках целостности, какой является готовность учащихся к самообразованию как личностное образование.

Для достижения высокого уровня подготовки учащихся необходимо решить такие проблемы, как обеспечение возможности получения учащимися глубоких фундаментальных знаний, определение подходов к организации самообразовательной деятельности учащихся. Для этого требуется повышать качество обучения, развивать творческие способности учащихся, их

стремление к непрерывному приобретению новых знаний, учитывать приоритетность жизненных интересов учащихся.

Исследование проблемы формирования готовности учащихся к самообразованию предполагает выявить подходы, необходимые для формирования готовности учащихся к самообразованию.

Подход помогает увидеть предмет исследования в общем виде, представить стратегию и направленность научной и практической деятельности исследователя. Э.Г. Юдин подчеркивает, что подход является «принципиальной методологической ориентацией исследования, точкой зрения, с которой рассматривается объект изучения, понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [13, с.69]. Ориентация задает общую направленность деятельности, а ориентир указывает на путь, на направление этого пути. «Термин «путь» как педагогический термин означает движение в направлении ориентира, который как «маяк» указывает на путь» [1, с.17].

Анализ научной литературы показывает на наличие подходов, которые могут быть использованы в процессе формирования готовности учащихся к самообразовательной деятельности в целом. Мы отбираем такие подходы, которые, во-первых, «вписываются» в теоретические положения о содержании понятия «самообразование»; во-вторых, о готовности как целостном системном личностном образовании, структурными компонентами которого являются мотивационно-ценостный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Нас, следуя логике нашего исследования, интересует самообразовательная деятельность учащегося, а, следовательно, учащийся рассматривается нами как субъект самообразования. Поэтому подходы к формированию готовности учащихся к самообразованию обосновываются нами в свете самообразовательной деятельности. Такими подходами, с нашей точки зрения, являются личностно ориентированный, деятельностный, ценностный, системный

и диалоговый подходы. В данной статье мы останавливаемся на личностно ориентированном подходе к формированию готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения в школе.

Личностно ориентированный подход к образованию (самообразованию – Е.Б.) связывается в современной педагогике с уникальностью, неповторимостью личности каждого человека и направлен на развитие каждого учащегося с учётом его индивидуальных особенностей. Уже в педагогической системе Я.А. Коменского человек предстаёт как «микрокосм». Классик русской педагогики К.Д. Ушинский разработал обширную методику педагогических приёмов индивидуального подхода к детям и подчёркивал, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [12, с.16]. В своей гуманистической педагогике В.А. Сухомлинский указывал на то, что «без знания ребенка – его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей – нет воспитания. Воспитание – это, прежде всего, человековедение» [11, с.9].

Личностно ориентированный подход к образованию нередко рассматривают как одну из разновидностей развивающего образования (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и Д.Б. Эльконин), то есть построенного на основе ведущей деятельности конкретного возрастного периода. Personally oriented approach to education is often considered as one of the forms of developmental education (V.V. Davydov, L.V. Zankov and D.B. Elkonin), that is, built on the basis of leading activity of a specific age period.

У Б.Ф. Ломова мы находим ретроспективный анализ понятия «субъективность». В идеалистически ориентированных направлениях психологии, – пишет Б.Ф. Ломов, – субъективное понимается как «внутреннее, открывающееся лишь интроспективно, как обращенное внутрь субъекта». В марксистской психологии речь идет о

субъекте жизнедеятельности. Именно в жизнедеятельности человек формируется и развивается как субъект. При таком подходе психическое, субъективное раскрывается не как направленное на самого себя, не внутрь субъекта, а вовне, в действительность [8, с.110].

Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни [6, с.144].

Анализ научной литературы выявил, как минимум, три концепции личностно ориентированного подхода к образованию.

В концепции И.С.Якиманской ученик рассматривается как субъект познания. Признается, что в образовании происходит не просто интериоризация ребёнком заданных педагогических воздействий, а «встреча» заданного и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его приращение, преобразование [14, с.31], что и составляет «вектор» индивидуального развития [14, с.37]. Осмысление идей И.С. Якиманской показывает, что при формировании готовности учащихся к самообразованию необходимо брать за основу субъектный опыт самообразовательной деятельности учащегося, его способности и интересы, «личностные смыслы и ценности, жизненные планы и намерения» [14, с.33], давать ему возможность реализовать себя в познании, в самообразовании. Экстраполируя идеи И.С. Якиманской о двух равноправных источниках образовательного процесса (обучения и учения), последнее из которых является не просто дериватом первого, а является самостоятельным, личностно-значимым, а потому очень действенным источником развития личности, мы исходим из признания «самообучения», «самонаучения», «самосозидания» (по определению М.Л. Князевой) главными движущими силами самообразовательной деятельности.

Формирование готовности учащихся к самообразованию начинается в процессе самообучения, самонаучения, когда воспроизводится общественно-исторический опыт (приобретаются знания), а завершается процессом самосозидания (усваиваются методы самообразования), когда можно говорить о готовности к самообразованию как целостном личностном системном образовании, в котором мотивационно-ценостный, когнитивный и деятельностный компоненты находятся в единстве. Готовность к самообразованию характеризуется активностью учащегося, его стремлением выйти за пределы заданного, расширить область своих знаний, преобразовать их сквозь призму своей субъективности и опираясь на свой субъектный опыт, используя для этого разнообразные методы самообразовательной деятельности.

На основании всего вышеизложенного можно, как нам представляется, утверждать, что овладение методами самообразовательной деятельности является главным направляющим фактором на пути формирования готовности учащихся к самообразованию.

Вотличие от концепции И.С.Якиманской, в которой учащийся рассматривается как субъект познания, В.В.Сериков в своей концепции рассматривает личностные функции учащегося как субъекта жизнедеятельности и предлагает брать за основу жизненный опыт учащегося (не только опыт познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества и т.п.).

Личностные функции – это те проявления человека, которые и реализуют социальный заказ «быть личностью». С нашей точки зрения, позиция В.В. Серикова при рассмотрении личностных функций человека [10, с.21-22] сопоставима со структурой готовности учащихся к самообразованию, как личностного системного образования.

Так, функцию ответственности как фундаментальную личностную характеристику можно соотнести с мотивационно-ценостным компонентом готовности учащихся к

самообразованию, где проявляется личностная ответственность «за всё, всем и всеми» [10, с.27]. К этой области личностных функций В.В. Сериков относит функции нравственного выбора, мотивационного обоснования жизнедеятельности и др., чему в нашем исследовании соответствует выбор учащимися ценностей самообразования как мотивов самообразовательной деятельности.

Далее В.В. Сериков выделяет спектр функций, условно определяемых им как самореализация (функции творчества, свободы, индивидуальности, самостоятельности, состязательности с различными жизненными препятствиями, обеспечения духовного уровня культуры, жизнедеятельности, несводимости её к веществу, к повседневности), что, на наш взгляд соответствует когнитивному компоненту готовности к самообразованию, включающие знания, образующие его содержание.

И наконец, группа – рефлексивные функции личности, обеспечивающие её смыслопоисковую деятельность, развитие «Я»-образа, автономность целеобразования, соответствующие деятельностиному компоненту готовности к самообразованию, включающему совокупность умений, обеспечивающих выполнение самообразовательных действий, необходимых для решения самообразовательных задач в деятельности и, соответственно, способность проанализировать и оценить выполнение поставленных перед собой самообразовательных задач, то есть способность к рефлексии.

В концепции личностно ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревская рассматривает учащегося в широком понимании, как субъекта жизни, его личность – как главную ценность, и предлагает брать за основу «жизненный опыт личности, а не отдельные (предметные) умения и навыки [2, с.39], что объединяет её с позицией В.В. Серикова. Е.В. Бондаревская называет культурологическим личностно ориентирован-

ным образование, обращённое к человеку и ориентированное на культуру и личные смыслы, целью которого является «человек, познающий и творящий культуру. Такое образование обеспечивает личностное смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, её способность к самоизменению культурному саморазвитию» [2, с.38]. Е.В. Бондаревская предлагает следовать специфике конкретных возрастных периодов (природосообразности), а также рассматривает педагогический процесс каккультурообразный: ребёнок развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры – её носитель, хранитель, пользователь, творец.

Культурологический аспект в личностно ориентированном образовании означает следующие положения: ребёнок – субъект жизни, способный к культурному саморазвитию и самоизменению; педагог – посредник между ребёнком и культурой, вводящий его в мир культуры и оказывающий помощь и поддержку каждой детской личности в её индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей; образование – культурный процесс, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития; школа – культурно-образовательное пространство, где осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [3, с.251]. По отношению к учащемуся культурологическое личностно ориентированное образование выполняет гуманитарную, культурообразующую (культурообразующую) функции и функцию социализации [3, с.257-258], которые способствуют: обретению ценностей и смыслов жизни; осуществлению развития учащегося как человека культуры и целостной личности; поддержке его индивидуальности и творческой самобытности.

Мы разделяем точку зрения Е.В. Бондаревской в том, что в «качестве глобальной

цели личностно ориентированного образования рассматривается человек культуры» [3, с.253]. Это означает «такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру её свободы, гуманности, духовности, жизнетворчества» [3, с.253]. Данная позиция, с точки зрения формирования готовности учащихся к самообразовательной деятельности, расширяет область развития субъекта, подчёркивает необходимость повышения его образовательного уровня, рост культурного потенциала каждого субъекта образовательной и, соответственно, самообразовательной деятельности.

Осмысление представленных выше точек зрения о личностно ориентированном образовании, позволяет выделить общее и различное во взглядах учёных относительно личностно ориентированного подхода к образованию.

Общее во всех трёх подходах заключается в том, что: 1) учащийся признаётся всеми авторами главной действующей фигурой всего образовательного процесса; 2) берётся за основу субъектный жизненный опыт учащегося.

Различное во взглядах учёных заключается в видении ими результата личностно ориентированного образования: учащийся – субъект познания у И.С. Якиманской; у В.В. Серикова учащийся – субъект жизнедеятельности; у Е.В. Бондаревской учащийся – человек познающий и творящий культуру.

На наш взгляд, концепция Е.В. Бондаревской наиболее полно представляет идеи личностно ориентированного образования целостной человеческой личности, включая в себя первые две.

Мы дополняем идеи учёных о сущности личностно ориентированного подхода с точки зрения нашего исследования. Основанием для такого дополнения мы считаем то, что учёные не в полной мере рассматривают условия, пространство выбора для полноценного проявления и развития самообразовательной деятельности уча-

щегося и, как следствие, – для проявления и развития личности. Суть дополнения заключается в том, что реализация данного подхода, связанного с созданием условий для самообразования, обеспечивает личностный рост учащегося, развитие его индивидуальности на основе субъектного жизненного опыта и опыта самообразовательной деятельности учащегося, его интеллектуальное развитие, формирование в его сознании целостной картины мира.

Идея В.В. Серикова о «реализации и полноте личностных функций, их представленности в деятельности субъектов учебного процесса» [10, с.22] позволяет говорить о выполнении социального заказа «быть личностью». В нашем исследовании формирование готовности учащихся к самообразованию позволит учащимся стать субъектами («хозяевами») своей самообразовательной деятельности и своей жизни – настоящей и будущей.

Литература

1. Бездухов, В.П., Гуртовская, Р.Н. Моральный выбор студента: теория и практика / В.П. Бездухов, Р.Н. Гуртовская. – М.: МПСИ, 2007. – 198 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
3. Бондаревская, Е.В., Кульnevich, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
4. Ильин, В.В. Философский словарь / под ред. И.П. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
5. Князева, М.Л. Ключ к самосозиданию / М.Л. Князева. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 255 с.
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
7. Кулюткин, Ю.Н., Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
8. Ломов, Б.Ф. Методологические и психологические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
9. Райский, Б.Ф., Скаткин, М.Н. Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы / ред.-сост. Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.
10. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1998. – 228 с.
11. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
12. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 3: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Дрофа, 2005. – 557 с.
13. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
14. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.

УДК 37.041

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И БАРЬЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В САМООБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЯ

Л.А. Скопцова

Аннотация

Профессиональное самообразование учителя представляет собой сугубо индивидуализированное явление. С позиций индивидуально-типологического подхода, для успешного самообразования необходим ряд педагогических условий. Эффективность самообразовательной деятельности учителя зачастую снижается вследствие определенных препятствий, барьеров самообразования. В статье приводится анализ педагогических условий эффективности индивидуально-типологического подхода в самообразовании и перечень наиболее распространенных проблем, затрудняющих самообразование учителя.

Ключевые слова: самообразование, индивидуально-типологический подход, факторы самообразования, барьеры самообразования.

Abstract

Professional self-education of a teacher is a highly individualised phenomenon. From the standpoint of the individual-typological approach, a number of pedagogical conditions are required for successful self-education. Efficiency of self-educational activity of the teacher frequently decreases owing to certain obstacles to self-education. The article presents an analysis of pedagogical conditions of efficiency of the individual-typological approach in self-education and the list of the most widespread problems complicating self-education of the teacher.

Index terms: self-education, individual-typological approach, self-education factors, barriers to self-education.

Профессионально-личностное совершенствование учителя обусловлено наличием его личной заинтересованности в результате данного процесса, включением в профессиональное и творческое саморазвитие и самообразование. В современной педагогике рассматривается множество подходов к изучению процесса самообразования учителя. Так, по мнению Е. Комарова, «самообразование – это целенаправленный и определенным образом организованный процесс приобретения необходимых в профессиональной деятельности знаний, формирования умений и навыков путем самостоятельных занятий на рабочем месте и/или вне него» [3, с. 32–36].

С.Вершловский отмечает, что «подлинно непрерывным образование становится тогда, когда «заданность извне» сменяется внутренней потребностью взрослого в постоянном обновлении своих знаний, ценностных представлений» [2].

В исследованиях М. Николаевой отмечается, что наиболее перспективным направлением современного образования становится развитие «образования самодеятельного, самоустремленного (предельно индивидуализированного) субъекта, способного к саморазвитию» [4, с.93].

В работах В. Андреева вопросы самообразования рассматриваются через призму творческого саморазвития конкурентоспособной личности. Закон творческого саморазвития гласит, что непрерывное профессиональное образование неизбежно переходит в самообразование, а индивидуально-личностное развитие – в творческое саморазвитие личности в том случае, если человек активно овладевает философской, психологической и педагогической культурой, то есть сам для себя становится в некоторой степени философом, психологом, и педагогом. В этом случае можно говорить о педагогике творческого саморазвития [1, с. 37-39].

Анализ приведенных выше определений позволяет выделить следующие подходы к определению понятия самообразования педагога: *во-первых*, самообразование изучается как непрерывный целенаправленный процесс, полностью или частично организованный и регламентированный руководством образовательного учреждения, обусловленный спецификой профессиональной деятельности и способствующий повышению ее качества.

Во-вторых, самообразование может рассматриваться как независимая самостоятельная деятельность личности, обусловленная мотивацией (самомотивацией) профессионального роста и личностного развития с использованием спектра образовательных технологий, освоенных обучавшимся.

В-третьих, самообразование определяется как система умственного и мировоззренческого саморазвития, влекущая за собой личностное (волевое и нравственное) самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью. Основной же целью самообразования при этом являются общественно-значимые профессиональные результаты, такие как повышение квалификации и качества преподавания дисциплины.

В-четвертых, под самообразованием понимают высший уровень организации образовательной деятельности, который характеризуется личностной мотивацией непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования, активностью и самостоятельностью при постановке целей, определении содержания, построении и реализации индивидуальной программы самообразования, обусловленной стремлением личности к творческому саморазвитию и повышению конкурентоспособности.

Профессиональное самообразование – это не массовое и даже не типичное, а сугубо индивидуализированное явление, потому что не все педагоги обладают качествами, которые необходимы для целенаправленной работы над собой. Истинное

самообразование происходит только у тех педагогов, которые обладают необходимыми внутренними факторами, главными из которых являются:

- внутренняя мотивация на профессиональные задачи, достижение высоких результатов в их решении;
- способность к самоменеджменту индивидуальной самообразовательной деятельности;
- понимание содержания и методических основ самообразования;
- владение разнообразными методами самообразования;
- навыки работы с современными информационными технологиями;
- рефлексия самообразовательной деятельности;
- систематическое обобщение и обсуждение результатов самообразования в профессиональном сообществе.

Эффективность самообразования педагога зависит и от *внешних факторов*:

- организационных и социально-психологических условий профессиональной деятельности (корпоративная культура, традиции и стимулы самообразования конкретного образовательного учреждения);
- доступности современных информационных систем, а также подготовленности к работе с ними;
- методического обеспечения условий профессионального развития;
- организации профессионального общения педагогов;
- поддержки и стимулирования самообразования со стороны администрации образовательного учреждения;
- учет индивидуально-типологических особенностей при организации самообразования.

Таким образом, для того, чтобы педагог эффективно занимался самообразованием, необходимо, чтобы у него были как внутренняя мотивация профессиональной деятельности и способность к саморазвитию, так и соответствующие внешние организационно-методические условия.

Отметим, что у каждого педагога процесс самообразования обладает своими характерными особенностями, обусловленными наличием мотивации и способности к самообразованию, которые являются индивидуальными и в то же время подлежат типологизации по совокупности отдельных характеристик. Следовательно, процесс самообразования педагога будет эффективен только в том случае, если осуществляется с позиций индивидуально-типологического подхода.

Анализ научной литературы по проблеме использования индивидуально-типологического подхода в образовании и самообразовании (А.В. Хоторской, В.П. Тарантьев, В.И. Андреев, Е.В. Гаврилова и др.) позволил сделать вывод о том, что индивидуально-типологический подход в организации самообразовательной деятельности педагогов характеризуется наличием следующих педагогических условий:

1. *Диагностика (самодиагностика) индивидуально-типологических характеристик педагога* – важнейший признак индивидуально-типологического подхода в самообразовании педагога – выявление и осознание его индивидуальных особенностей (физиологических, психологических, личностных, профессиональных), которое позволяет объективно оценить индивидуальные возможности педагога при организации самообразовательной деятельности. Данное положение предполагает наличие пакета диагностических методик, доступных для самостоятельного использования педагогом на любом этапе самообразования.

2. *Наличие типологической карты*, которая позволяет производить типологизацию педагогов в рамках педагогического коллектива или учебной группы. Эффективность индивидуально-типологического подхода в значительной степени зависит от качества системы типологических характеристик (структуры типологической карты), положенной в основание типологии.

3. *Разработка индивидуальной траектории самообразования*. Использование

типологического подхода связано с ориентацией процесса самообразования на постепенное расширение профессионально-личностного потенциала педагога. При этом цели, содержание, объемы, интенсивность и предполагаемые результаты данного процесса определяются с учетом индивидуальных потребностей и возможностей педагога и ложатся в основу его самообразовательной траектории.

4. *Самоменеджмент реализации индивидуальной образовательной траектории*. Применение типологического подхода позволяет преодолеть пассивность педагогов в организации самообразования. Самоменеджмент – это последовательное и целенаправленное использование эффективных методов работы в повседневной практике с оптимальным использованием своих ресурсов для достижения своих целей.

5. *Гибкость и динамика типологического группирования*. Состав типологических групп не является статичным: по мере повышения уровня профессионально-личностной компетентности педагоги переходят в следующую группу. Гибкость проявляется в условности типологического группирования. Создание постоянных групп часто оказывает демотивирующее воздействие на педагогов с более низким уровнем развития профессиональных компетенций, приводит к возникновению отрицательного отношения к процессу самообразования, тьютеру, иногда к коллегам.

5. *Систематичность и последовательность*. Применение типологического подхода в самообразовании не должно пониматься как «ситуативно-коррекционная» деятельность. Выступая в виде системы самостоятельных образовательных действий педагога, типологический подход требует реализации последовательных этапов (самодиагностики индивидуальных особенностей, самоидентификация с группой педагогов сходных типологий, определения стратегических задач самообразования и организации самостоятельного обучения),

применяется по отношению ко всем компонентам учебного процесса.

6. *Двусторонний характер взаимодействия.* Типологический подход требует организации обратной связи, с помощью которой можно контролировать эффективность применяемых стратегий обучения всех типологических групп, а также отношение педагогов к самообразованию. Это возможно при создании системы педагогического мониторинга профессионально-личностных достижений педагогов и темпа продвижения к более высокому уровню потенциальных возможностей в профессиональной деятельности и самообразовании.

8. *Самоконтроль качества.* Под качеством самообразования подразумевается соответствие результатов самообразовательной деятельности потребностям и запросам как самого педагога, так и других субъектов образовательного процесса. С позиций качества самообразования оценивается качество целей, содержания, результатов самообразования, их актуальность и способность повысить профессиональный и личностный потенциал педагога. Для самоконтроля качества самообразования необходим постоянный объективный самоанализ недостатков и достижений, корректировка самообразовательной траектории с учетом данных самоконтроля.

Эффективность самообразовательной деятельности педагога зачастую снижается вследствие определенных препятствий, барьеров самообразования. Ниже приводится перечень наиболее распространенных проблем, затрудняющих самообразование педагога (по результатам анкетирования учителей базовой школы данного диссертационного исследования).

Дефицит времени. Чаще всего дефицит времени связан не с его прямым недостатком, а с неправильным распределением резерва времени, обусловленным недостаточной мотивацией самообразования. Самообразование воспринимается педагогом как нечто необязательное, поэтому и время для него выделяется по остаточному принципу.

Недоступность, территориальная удаленность учреждений дополнительного и непрерывного педагогического образования. Многие образовательные учреждения непрерывного профессионального образования сейчас используют дистанционные формы обучения (кейсовые методы, обучение через интернет), а также тытутерство. Профессиональное общение, посещение интернет-сайтов образовательных учреждений, консультации руководства школы позволяют решить эту проблему и выбрать наиболее доступную форму самообразования.

Не подходит метод обучения, который предлагают учреждения дополнительного и непрерывного педагогического образования. Метод обучения может служить начальным индикатором при поиске оптимальной формы самообразования, однако он может превратиться в ограничитель, если педагог самостоятельно не расширяет диапазон традиционных и инновационных методов самообразования, использует их изолированно, а не в комплексе. Необходимо помочь педагогу проанализировать всю совокупность доступных методов обучения и определить индивидуальный комплект наиболее подходящих методов самообразования, который не является статичным, может постоянно дополняться и изменяться в соответствии с ростом потребностей педагога в самообразовании.

В образовательном учреждении не созданы оптимальные условия для самообразования. Несмотря на это, следует помнить, что самообразование, прежде всего, направлено на профессионально-личностное самосовершенствование педагога, на повышение его собственной конкурентоспособности. Следовательно, педагог занимается самообразованием, в первую очередь, для самого себя, и эффективность самообразования зависит от внутренних условий в большей степени, чем от внешних..

Возраст. Ни для кого не секрет, что средний возраст педагогического коллектива среднестатистической школы

составляет 45-50 лет. Многие педагоги считают, что самообразование – это удел молодых специалистов, а не представителей среднего и старшего поколения. Не подлежит сомнению, что с возрастом клетки головного мозга постепенно отмирают, однако более важным следует считать то обстоятельство, что даже половина неповрежденных нервных клеток – это гораздо больше, чем нам нужно. Если вы не ищете способов активно использовать свой мозг, то он может немного «заржаветь», но это относится к связям между нервыми клетками, а не к их количеству. Здравый смысл подсказывает, что если вы перестанете практиковаться в той или иной деятельности, то утратите навык. Если взглянуть на это с другой стороны, то можно сделать вывод, что обучение помогает сохранить здоровье в старости. Некоторые врачи в Соединенных Штатах вместо таблеток даже прописывают обучение – причем результаты получаются в высшей степени обнадеживающие! К тому же при столь интенсивном развитии науки и техники информация очень быстро устаревает и требует постоянного обновления. И не имеет значения, каков возраст педагога, он должен быть знаком как с новыми сведениями из области преподаваемого предмета, так и с инновациями в области педагогики и методики преподавания.

Страх не справиться с поставленной задачей. Подобного рода страх в определенной пропорции присутствует в каждом из нас. Мы обладаем врожденной способностью к обучению. Мы естественным

образом учимся всю свою жизнь. Необходимо активно и сознательно работать над собственной самооценкой и саморазвитием познавательных способностей.

Следует отметить, что все перечисленные выше барьеры самообразования носят субъективный характер и обусловлены индивидуальными особенностями познавательной деятельности, мотивации и способности педагога к самообразованию.

Литература

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев – Казань, 1994. – 237 с.
2. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Г. Вершловский. – <http://www.znanie.org/docs/Vershli.html>
3. Комаров Е.И. Организация, психология и технологии самообразования человека рабочего / Е.И. Комаров // Управление персоналом. – 2001. – № 4. – С. 32-36.
4. Николаева М.В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: монография / М.В. Николаева. – Волгоград : Перемена, 2006. – 387 с.
5. Тарантей В.П. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования / В.П. Тарантей, С.А. Сергейко, О.В. Солдатова, И.И. Капалыгина; учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы»; под общ. ред. В.П. Тарантая. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 157 с.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

УДК 37.13.98

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ЦЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ф. Габидуллин

Аннотация

В статье рассмотрены этапы формирования демократической гражданственности, раскрывает-ся понимание «гражданского-правового образования».

Ключевые слова: гражданское общество, гражданское образование, правовое сознание и са-мосознание студентов.

Abstract

This article is devoted to the consideration of some stages of the democratic citizenship formation and to the understanding of the citizenship education.

Index terms: civil society, citizenship education, legal consciousness, self-consciousness of the students.

Система профессионального образо-вания способствует наращению че-ловеческого, личностного капитала, выражающемся в воспитанности человека, для которого важно наличие высокой граж-данской культуры и правового сознания, которая противостоит правовому нигилизму и непатриотичности личности. Показа-телем такого образования выступает мера свободы студента в сегодняшнем учебном процессе, мера его познавательной само-стоятельности и самоактуализации, его действия и деятельности как гражданина.

Результатом такой деятельности мо-жет стать изменение понимания «граж-данского-правового образования». В новом переложении оно воспринимается как бо-льше сложное направление деятельности и охватывает все сферы социально-коллек-тивной жизни, в том числе и непрерыв-ное образование. Современное понимание гражданственности включает в себя сферу «объективной гражданственности» (инс-титуциональные и юридические аспекты статуса гражданина и механизмы его ре-ализации), а также сферу «субъективной гражданско-правового образования» (индивидуальное или коллективное проявление солидарности с другими членами общества). Граждан-ско-правовое образование должно бази-роваться на развитии и реализации прав

и ответственности гражданина, а форми-рование демократической гражданствен-ности должно осуществляться в профес-сиональной школе и вне школы в течение всей жизни, через накопление жизненного опыта. При таком подходе этот целенап-равленный процесс становится элементом, ха-рактеризующим демократическое обще-ство. Приобщение студентов к миру цен-ностей образования выступает основным направлением становления современного гражданина, который в данном процес-се приобретает способности к самореализа-ции во всех жизненных сферах, особенно в сфере приложения свои жизненных сил. Гражданско-правовая позиция личности, на-личие ярко выраженного чувства патри-отизма становятся определяющим и ха-рактеризующим всю траекторию построения общественных отношений личности, и ее самочувствие и ориентацию в социальном взаимодействии.

Необходимо отметить, что проблема формирования гражданина на основе фор-мирования в первую очередь его граждан-ско-правовой активности является предме-том общей заботы государств всего мира.

Основной идеей в области образования в Европе является создание открытого и динамично развивающегося пространства европейского образования с тем, чтобы

Таблица 1

Измерения европейского образовательного пространства

Измерения	Сущность измерений
Знания	Чтобы принимать активное участие в текущих процессах изменений, граждане Европы должны уметь постоянно совершенствовать свой запас знаний, непрерывно расширяя и обновляя его
Гражданственность	Эта часть образовательного пространства должна содействовать укреплению ценностей гражданского общества через понимание общих ценностей, а также развития чувства принадлежности к общему социальному и культурному пространству. Она должна способствовать широкому пониманию гражданственности, основанному на действенной солидарности и взаимном понимании культурного многообразия, которое составляет своеобразие и богатство Европы
Умения	Это, в первую очередь, развитие способности к постоянной занятости посредством приобретения умений, в которых имеется потребность из-за изменений в характере работы и ее организации. Необходимо на постоянной основе содействовать развитию творческих, гибких, адаптивных умений, а также способности «учиться учиться» и решать проблемы, требования, которым мы должны соответствовать, чтобы не допустить быстрого морального износа навыков

предложить всем своим гражданам больше возможностей для доступа к знаниям, независимо от их возраста и социального положения. Поэтому общее образовательное пространство сегодня опирается на три измерения европейского образовательного пространства: знания, гражданственность, умения (табл. 1).

Указанные изменения не только идут вместе, но и взаимообуславливают друг друга. В определенной степени это связано с тем, что за последние десятилетия Совет Европы в качестве центрального направления своей деятельности определил *формирование демократической гражданственности*. Этот длительный процесс состоит из нескольких этапов, которые приведены в интерпретации одного из исследователей [2, с.35-36].

В первый этап (1949–1968 гг.) приоритетной задачей являлось становление и консолидация государств Западной Европы в противовес «Восточному блоку». Развитие деятельности происходило на уровне всех институтов Совета Европы, создавались программы по распространению знаний о правах человека и уважении европейских институтов. Изначально в этот период в школах предлагалось организо-

вать гражданское воспитание, целью которого являлось развитие патриотизма в духе консолидации сил защиты. При этом подчеркивалось, что на международном уровне должен развиваться дух уважения и позитивных контактов между народами, институтами и культурами разных наций.

Второй этап (1968–1980 гг.) характеризуется повышением роли общественности в осуществлении политики и в организации демократической жизни общества. Расширяется внешкольная сфера деятельности: образование взрослых, участие в деятельности предприятий, социально-культурная сфера, распространяются идеи плюрализма, уважения разнообразия, борьбы за мир, гуманитарной солидарности с жертвами конфликтов, катастроф и авторитарных режимов, возникают идеи международного гражданского дома и национального гражданского дома.

Третий этап (1980–1989 гг.) характеризуется фундаментальным изменением концептуальных подходов в деятельности Совета Европы. Это было вызвано кризисом идеи о государстве благодеяния, исчезновением иллюзий о возможности с помощью государственного управления установить желаемую демократию, распро-

странением идей защиты социально-культурных и экономических завоеваний. В этот период формируется концепция активного гражданского долга, т.е. активного участия граждан в местном управлении и солидарной деятельности. Распространяется альтернативный опыт решения проблем бедности, охраны здоровья, окружающего мира, жилья, развития образования. Солидарность понимается как основа современной гражданственности.

С 1990 года по настоящее время стратегия деятельности Совета Европы в области образования определяется рядом новых факторов. Результатом такой деятельности стало то, что возникли новые движения в гражданском обществе: за демократическую безопасность (за функционирование демократических институтов, борьба с насилием, за неприкосновенность границ); за улучшение ситуации национальных меньшинств (уважение каждым государством прав национальных меньшинств), возникновение понятий «культурные права» и «поликультурная гражданственность» (борьба против социального исключения, обеспечение экономического роста и улуч-

шение рыночной экономики, распространение новой парадигмы индивидуального развития и коллективного окружения, признание социальной и культурной идентичности).

Образование такого порядка, ориентированное на формирование гражданско-правового сознания человека, может быть развернуто только в условиях гражданского общества. Существуют особые, системообразующие признаки социума, которые не могут не влиять на процесс формирования гражданско-правового сознания [1, с.44], что приведено в табл. 2.

Необходимо обратить внимание на то, что среди функций гражданского общества особое место принадлежит функции трансляции накопленного социального опыта гражданско-правовых отношений подрастающим поколениям. В таком понимании гражданское общество – это «система обеспечения жизнедеятельности социальной, социокультурной и духовной сфер, их воспроизведение и передача от поколения к поколению, система самостоятельных и независимых от государства общественных институтов и отношений, которые призыва-

Таблица 2

Системообразующие признаки социума

Иерархия признаков	Содержательные характеристики
Первое	В обществе отношения основаны на целенаправленной совместной деятельности людей, в процессе которой они не только приспосабливаются к окружающей среде, но и изменяют ее в соответствии с интегральной целью выживания и развития. Коллективный характер деятельности является фактором развития человека и общества, так как в процессе этой деятельности опыт, приобретенный индивидом, становится достоянием всех
Второе	Деятельность общества носит сознательный характер, зависит от его целей, идей, идеалов, морально-этических представлений людей. Сознание определяет целостность социальных явлений, выступает определяющим фактором генезиса любого общественного явления. Сознание как системообразующий фактор проявляется и в том, что коллективная деятельность специально организуется, а общество наделяет управлеченческими функциями специально подготовленных людей
Третье	Общество имеет целостную природу, так как оно не может выполнять какую-то часть задач, функций: оно может существовать, выполняя лишь весь комплекс функций, более широким спектром, нежели государство, поэтому общество не сводится к государству

ны обеспечить условия для самореализации отдельных индивидов и коллективов, реализации частных интересов и потребностей».

В условиях демократического государства гражданское общество имеет и другие функции: объединение свободных граждан с целью организации и управления их деятельностью посредством формальных и неформальных организаций, общественного настроения, мнения и других средств; социализация индивида, осуществляемая в трех сферах; деятельности, общении, самосознании, в процессе которой происходит становление личности гражданина, усвоение им ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу; отстаивание и защита прав личности, поиск путей и средств упорядочения отношений гражданина и государства; с помощью гласности, свободы слова осуществление оценочной, нормативно-регламентирующей, контролирующей, координирующей функций, регулирующих общественные отношения; сохранение и обогащение общечеловеческих ценностей, гармонизация общего и особенного в существовании различных социальных групп, национальных культур; возвышение общечеловеческих интересов, путей прогресса, развития цивилизации над узкими интересами отдельных групп, индивидов, государств.

Модернизация и совершенствование образовательного процесса, его научно-методическое обеспечение должны происходить в соответствии с учетом ценностных ориентаций всего студенчества, исходить из задач и приоритетов развития целостной системы профессионально-педагогического образования и ее подсистем в виде высшей и средней специальной. Образовательная деятельность, имеющая гражданики наполненные установки, позиции, имеет большие педагогические возможности. Процесс формирования гражданско-правового сознания студента в образовательном процессе включают в себя следующие направления педагогической деятельности:

- решение задачи качественного обновления и развития современной профессиональной школы в условиях ее непрерывной модернизации с ориентирами на формирование гражданско-правового сознания обучающихся;
- стремление вывести профессиональную школу на европейский уровень, создать условия для обучения и воспитания в русле общечеловеческих, глобальных метаценностей с учетом общероссийской и региональной специфики формирования и деятельности образовательных систем;
- обоснование необходимости формирования гражданско-правовой направленности воспитательной работы в системе профессиональной школы;
- эффективное построение образовательного процесса по изначально заданной педагогической траектории в соответствии с определенной социальной миссией, ориентированной на формирование гражданско-правового сознания на основе разработанной программы.

Проблема формирования гражданско-правового сознания – проблема, касающаяся развития всей мировой системы образования. Если ранее предметом общественной заботы было формирование гражданских качеств в их совокупности, то сегодня на первый план выдвигается проблема обеспечения компетентности личности в такой важной сфере как гражданско-правовая. С этим связан и имеющийся за рубежом опыт гражданско-правового образования и формирования гражданско-правовой компетентности и сознания. К вопросам формирования и развития профессиональной компетентности специалиста отводится особое внимание зарубежных ученых (G. Moskowitz, R.L. Oxford, R.S. Scarcella, E.W. Stewick, E. Tarone, D. Yule). При этом важно одно: сегодня происходит активное смещение акцента к требованиям современного работника с формальных факторов его квалификации и образования к социальной ценности его личностных качеств (США, Англия, Германия, Франция и др.).

Гражданское образование в европейских странах вводится в содержание школьного образования в качестве отдельного обязательного школьного предмета или факультатива («Граждановедение», «Гражданские отношения», «Человек и общество», «Политическое образование»). Основу этих программ составляют политico-правовые, нравственные знания, т.е. знания об обществе и человеке, которые помогают учащимся подготовиться к жизни в современном обществе. В Европе, особенно после принятия Плана действий на Десятилетие образования в области прав человека (1995–2004 гг.), усилился интерес к вопросам преподавания дисциплин в области прав человека. Основное в образовательных программах по правам человека состоит в развитии осознания учащимися всеобщих прав и свобод человека и подготовке их к защите этих прав посредством условий, обеспечиваемых демократическим сообществом.

В Российской Федерации определились некоторые теоретические и методические разработки по проведению уроков мира, прав человека, по формированию мироустройства, как важного свойства личности. Московской школой прав человека (А. Азаров), Молодежным центром по правам человека (В. Луховицкий), движением «Педагоги за мир» (М. Кабаченко), издательством «Вита-Пресс» (А. Антонов) сделана попытка, обобщить имеющийся в зарубежных странах опыт и адаптировать к условиям России. В Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы действует Центр «Культура мира» (руководитель – профессор А.С. Гаязов), который активно внедряет идею формирования правосознательного гражданина на основе выработки общечеловеческих культурных кодов деятельности. В составе Центра, который является нашей опытно-экспериментальной базой, исследованием различных сторон данной проблемы занимаются более 10 докторов и 20 кандидатов наук различных специальностей (педагоги,

психологи, культурологи, филологи и др.), представители педагогической практики региона, установлены тесные связи с аналогичными научными сообществами зарубежных стран (Германия, Франция, Швейцария и др.).

Результаты наших исследований показали, что на их основе можно сделать вывод о том, что изучение и освоение правовых знаний у обучающихся должны быть направлены и ориентированы на формирование конкретных умений, которые могут быть использованы в широкой гражданской деятельности и непосредственно в учебно-познавательной. Обучающиеся должны уметь:

- создавать для себя нормы деятельности и поведения на основе действующих в обществе норм и правил, пользоваться или критически относиться к нормам, созданным другими, обществом и государством;

- строить индивидуальную и коллективную деятельность в полном ее цикле и в соответствии с установками общества: постановка целей, анализ ситуации, планирование и проектирование, практическая реализация, получение готового продукта, анализ результатов, рефлексия и самооценка;

- строить коммуникацию с другими людьми – выделять основной смысл текста, события, явления, соотносить со своим опытом и ценностями, т.е. придавать им и формировать свой личностный смысл;

- вести диалог в паре, малой группе, учитывать сходство и разницу позиций, взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата;

- ориентироваться во времени, уметь соотносить факты и события прошлого и настоящего с эпохой, временем и другими событиями, высказывать предположения о тенденциях;

- понимать, создавать, сохранять, изменять уклад жизни малой группы, класса (группы), школы (вуза), города, области (республики), региона, страны;

- занимать в соответствии с собственной оценкой ситуации, ценностями, целями

различные позиции и роли, не противоречащие позиции других, и понимать позиции и роли других людей;

– освоения способов критического мышления (выдвижение оснований для суждения, поиск и пути разрешения противоречий, выдвижение гипотез);

– отбирать, перерабатывать и осмысливать информацию в сфере общественной жизни;

– делать выбор позиции, роли, темы, объекта для гражданского действия;

– проводить самооценку собственных знаний и умений, трудовых усилий, продвижений в своем развитии;

– принимать решения, принимать ответственность за себя;

– реализовывать индивидуальные и общественные права и обязанности;

– использовать механизмы защиты прав человека на местном, региональном, государственном и международном уровнях;

– устанавливать конструктивные отношения с людьми;

– работать в группах и участвовать в дискуссии, слушать и слышать другого человека;

– определять предвзятое мнение, стереотипы, предрассудки;

– участвовать в дискуссии (толерантность, уважение к доводам собеседника вне зависимости от согласия или несогласия с ним).

Такое образование может быть названо правовым, и оно представляет собой процесс целенаправленной передачи знаний, умений и формирование устойчивых навыков в области гражданско-правовой действительности, которые позволяют иметь не только теоретические представления об определенных юридических нормах жизни, законах страны, но и применять эти знания в практической деятельности.

Таким образом, длительный и сложный процесс, включающий в себя гражданское и правовое воспитание, имеет ориентиры на формирование гражданско-правового сознания активного участника образовательного процесса.

Литература

1. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 1997. – 351 с.

2. Гаязов А.С. Образование как пространство формирования гражданина. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 284 с.

УДК 378:37.01

СТИМУЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА КАК КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

И.Н. Богданова, Х.Р. Кадырова

Аннотация

В статье анализируются педагогические условия, стимулирующие профессиональное становление студентов технического вуза на примере Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий через преобразование самого образовательного учреждения. Авторы рассматривают целостную систему педагогических действий и условий, оптимизирующих профессиональное и творческое развитие студента.

Ключевые слова: студент, профессиональное становление, конкурентоспособный специалист, стимулирование, интеграция.

Abstract

The article analyses pedagogical conditions contributing to professional growth of the students a polytechnical institution of higher education (in the case of Zelenodolsk institute of engineering and information technologies) through transformation of the educational institution itself. The authors take an overview of the entire system of pedagogical operations and conditions optimizing professional and creative development of the student.

Index terms: student, professional growth, competitive professional, inducing, integration.

Современные социально-экономические условия развития общества настоятельно требуют подготовки конкурентоспособных специалистов, формирование которых осуществляется под влиянием многих самых разнообразных факторов. Проследить их влияние и значимость позволяет анализ опыта подготовки будущих инженеров в Зеленодольском институте машиностроения и информационных технологий КГТУ им. А.Н.Туполева (до недавнего времени его филиала), выпускники которого сегодня успешно трудятся на промышленных предприятиях города и района. Их востребованность на рынке труда определяется тем, что Зеленодольск обладает значительным потенциалом машиностроительной промышленности, в городе имеются: ФГУП «ПО «Завод имени Серго», ОАО «Зеленодольский завод им. А.М. Горького», ОАО «КМПО» филиал ПГ ГЭУ – Зеленодольский машиностроительный завод, ОАО «Зеленодольское проектно-конструкторское бюро», ООО «Регион-Промтех». Город является уникальным проектно-техническим центром в сферах ВПК, бытовой техники, судостроения.

Решение проблемы кадрового обеспечения предприятий стало возможным благодаря интеграции учебных заведений разного уровня: НПО, СПО, ВПО, промышленных предприятий, что гарантирует подготовку рабочих, техников, инженеров в едином образовательном пространстве; позволяет работодателю формулировать требования к качеству подготовки специалистов.

С каждым годом предприятия предъявляют все более жесткие требования к профессиональной подготовке специалистов разных уровней. С этой целью в институте разработана «Программа повышения качества подготовки и переподготовки специалистов», отличительными особенностями которой являются:

- тесная интеграция процесса обучения с производством;
- создание и внедрение адаптивной образовательной системы, способной гибко реагировать на потребности рынка труда;
- ориентация учебного процесса на современные информационные технологии.

Предприятия своевременно вносят корректиры в учебные планы, организуют все виды практик, высказывают предложения

по преподаванию профильных для компании предметов на английском языке, введению факультативных занятий в учебный план «Патентование».

Для реализации интегрированного учебного плана в настоящее время с предприятиями заключены двусторонние договоры о партнерстве по целевой подготовке специалистов различных уровней профессиональной подготовки. Предприятия города принимают участие в формировании материальной базы учебного процесса, организации производственной практики, а ведущие специалисты предприятий непосредственно участвуют в учебном процессе.

Определив актуальную потребность общества в активных, творческих, свободных личностях, чья независимость от стереотипов способна обеспечить технический прогресс, мы попытались создать в ходе длительного эксперимента такую модель образовательно-воспитательной системы, которая позволяет достичь соответствия этим требованиям времени. Сущность экспериментальной деятельности сводилась к моделированию педагогической системы, которая, повышая уровень свободы и активности ее субъектов, открыла бы широкие возможности в повышении профессиональной адаптации студента. С учетом этого были определены педагогические условия, стимулирующие профессиональное становление студентов через преобразование самого образовательного учреждения.

Анализ созданной нами среды высшего технического образовательного учреждения, включенного в пространство образовательно-производственного комплекса, свидетельствует о его перспективных возможностях в воспитании творчески активной, свободной личности при условии внесения выявленных в ходе эксперимента изменений в систему внутренних связей, существующих в самом учреждении образования. Так, значимой частью управляемской деятельности, связанной с усилением вектора активности и творческой направленности личности в достижении

равновесия с требованием социальной и профессиональной среды, является изменение педагогических установок в методике преподавания предмета и реализации воспитывающей и развивающей функций образования. В реализации заданной цели управления учебным заведением должно предусматриваться создание условий, способствующих, прежде всего, компетентностному развитию самих педагогов (как показывает опыт, проблема педагогической компетентности не зависит от стажа или научной степени).

Основными педагогическими компетенциями (конкретными педагогическими навыками и умениями), которые мы считаем определяющими в работе педагога по решению задач подготовки инженерных кадров, соответствующих требованиям современности, выступают:

- обеспечение условий продуктивного, творческого развития и саморазвития студента через систему обновления технологий обучения;
- построение преподавания любого предмета с учетом будущей профессиональной деятельности студентов;
- овладение рефлексией собственной деятельности и деятельности обучающихся (это невозможно без необходимого уровня психологической грамотности);
- владение культурой прогнозирования перспектив развития общества и связанных с ними потребностей; видение роли конкретного учебного предмета в происходящем; прогнозирование возможных направлений технического прогресса;
- умение соотносить содержание тем своего предмета с содержанием тем других предметов (это, с одной стороны, формирует у студентов понимание единства знаний как отражения единого мира, с другой, – постоянно актуализируются пройденные знания, что усиливает возможность сохранения их в памяти студента).

Способами организации условий для повышения данных уровней педагогических компетенций мы считаем:

- пересмотр учебных программ всех курсов с учетом их воспитательных возможностей в рамках конкретного профиля;
- проведение методических семинаров по современным технологиям обучения;
- проведение ежегодных научно-педагогических конференций по проблемам образования и воспитания с участием в них членов профессорско-преподавательского состава независимо от области научной принадлежности каждого;
- организация публикаций по проблемам технологического обеспечения учебного процесса;
- обеспечение условий целеориентированной подготовки к преподавательской деятельности аспирантов всех кафедр с использованием интерактивных форм обучения.

Значимым для повышения педагогической компетентности преподавателей в овладении конкретными умениями может быть семинар, построенный на основе проективной методики. В ходе данного семинара идет проектирование лекции (семинара, практикума). В проектировании участвуют все собравшиеся. В совместных действиях выбирается определенная тема (из конкретного курса); цели занятий; области пересечения с другими учебными дисциплинами. При конструировании содержания занятия делается анализ учебной деятельности, её механизмов, здесь обязателен анализ мыслительной деятельности с точки зрения законов логики (какие методы: дедуктивный, индуктивный или традуктивный, т. е. метод аналогий, использованы), а также психолого-педагогический анализ деятельности студентов.

В процессе эксперимента впервые была апробирована идея создания портфолио студента. Появление идеи использования метода портфолио в оценивании достижений студента связано с модернизацией среднего образования. При этом разработчики эксперимента по переходу к профильной школе заимствовали эту идею у зарубежной школы. В наиболее принятом

сегодня определении, которое взято нами при внедрении метода в работу со студентами, портфолио рассматривается как целенаправленное собрание работ обучающегося, которые показывают его усилия, его развитие и достижения в одной или более областях учебной деятельности, его достижения в спорте, художественном творчестве. Именно кураторам была поручена организация сбора информации о достижениях студента в учебной, научно-исследовательской, спортивной, художественной деятельности. В ходе эксперимента разрабатывалась идея привлечения самих студентов к оцениванию своих достижений. В качестве оценки достижений использовались следующие отметки: «Максимально соответствует требованиям»; «Соответствует требованиям»; «Минимально соответствует требованиям»; «Не соответствует требованиям».

Работа над портфолио формирует у студента навыки самопонимания и самооценки, открывая путь к постижению себя. Как показало наблюдение, даже первая информация, данная студентам о значении и сущности портфолио в осуществлении профессиональной карьеры, стимулирует проявление активности студентов в жизни института и социума. Формирование портфеля достижений в разнообразных областях деятельности (здесь и достижения в учебе, успехи исследовательской деятельности, спортивная активность, участие в жизни вуза) по окончании вуза должно стать основой его резюме, учитываясь работодателем как значимый показатель выбора специалиста при приеме на работу.

Одним из каналов педагогического стимулирования профессиональной адаптации студентов в современном вузе является развитие системы кураторства. Кураторы могут сыграть важную роль в педагогической поддержке профессионального самосознания студентов, сущность которой в оказании помощи студенту в формировании у него внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, кор-

ректировать и реализовывать перспективы своего развития. Обеспечение данной поддержки в реализации профессиональных перспектив предполагает:

- постоянное воодушевление студента на пути к профессиональным целям («разговор по душам»);
- организацию и контроль участия студента в деятельности, приближающей его к профессии;
- формирование у студента установок на постоянное расширение своих возможностей и максимальную их реализацию.

Важным стратегическим направлением совершенствования педагогической системы вуза стало принятие программы, ориентированной на профессиональное и личностное развитие каждого студента (Программа «Студент»). Реализация данной программы, с одной стороны, обеспечивает возможность более успешной адаптации к требованиям вуза через овладение первокурсниками актуальными навыками учебной деятельности, а с другой, включает в себя систему педагогической деятельности, благодаря которой быстрее проходит идентификация вчерашних школьников с ролью студента технического вуза.

Не менее важной составляющей программы эффективной профессиональной адаптации студента стала возможность индивидуальных образовательных траекторий в получении высшего профессионального образования. Свои образовательные траектории создаются для тех студентов, чье обучение оплачивает промышленное предприятие. Финансируя учебу студента, предприятие, как непосредственный заказчик, предъявляет и определенные требования к профессиональным знаниям и умениям, личностным и профессиональным качествам. Образовательная траектория студента в этом случае основывается на достаточно конкретных требованиях к знаниям и умениям. Оптимизация индивидуальных достижений в освоении профессиональных знаний предусматривает обязательное написание курсовых и дипломных исследований

ний на материалах предприятия-заказчика; установление системы индивидуального шефства над будущим специалистом. В качестве индивидуальных шефов в ходе эксперимента привлекались инженерно-технические специалисты ФГУП «ПО «Завод им. Серго», руководство системой шефских связей осуществляло заводской Совет молодых специалистов. Использование в качестве шефов молодых специалистов, на наш взгляд, позитивно, так как, будучи еще недавно студентами, они хорошо помнят те сложности, с которыми сами столкнулись, приходя на производство.

Создание такой системы индивидуального шефства привело к появлению координационного совета, куда вошли члены студенческого совета филиала и члены совета молодых специалистов ФГУП «ПО «Завод им. Серго». Все данные действия осуществлялись в соответствии с программой «Специалист», реализация которой целенаправленно осуществляется в работе со студентами, начиная с IV курса. Программа «Специалист» направлена на приближение студентов к осознанию самих себя носителями конкретной профессии и той деятельности, которая будет востребована при несении профессиональных ролей.

Осуществление идеи содружества завода и вуза обеспечивает и эффективность реализации культурологического подхода к образованию, когда конкретные традиции, ценности, доминирующие на конкретном предприятии, принимаются теми, кто только еще учится в университете КГТУ им. А.Н. Туполева. Так, студенты филиала участвуют в традиционных праздниках производственного объединения завода им. Серго («День завода», «Праздник семьи и семейных династий»), спортивных праздниках.

Создавая педагогические условия ориентации профессионального образования студентов на знания, умения, навыки, вос требованные конкретным производителем, институт открыл новые каналы интеграции науки и практики. Проведение студентом

курсового исследования и разработка в рамках этого исследования технических и управленческих нововведений проходит под руководством преподавателя вуза, деятельность которого неразрывно связана с исследовательской. Соответственно, осуществляя первую, он незримо осуществляет и вторую, а исследовательская деятельность преподавателя вуза, выходя на первые позиции, может стать началом значимого исследования в области технического производства.

Как возможные пути подготовки человека умелого, мобильного, владеющего способами и технологиями добывания знаний и их применения, отрабатывались разнообразные подходы к организации учебной и внеучебной деятельности. Представим одну из форм внеаудиторной работы со студентами. Разработка и апробирование данной формы показали необходимость использование её как традиции. Идея проведения данной формы работы со студентами возникла на основе популярной телевизионной программы «Пока все дома», привлекательной страницей которой являются «Очумелые ручки». Открывая программу «Очумелые ручки» в Зеленодольском филиале КГТУ им. А.Н. Туполева, ее ведущие обращали внимание на смекалку и умения, которые не раз приходили на помощь представителям старших поколений города Зеленодольска, при этом демонстрируются некоторые изобретения, созданные зеленодольцами и в свое время использованные в быту. Желающим предлагалось проверить себя на верность традициям и способность быть не менее креативным, чем родители, дедушки и бабушки.

Для пропаганды ценности креативных (творческих) способностей организовалось ознакомление с информацией из истории мира технических открытий, студенты знакомились с методом синектики (сравнение несравнимого). Роль данного метода раскрывается на примере технических открытий 70-х годов XX века, сделанных на его основе. Сам метод, используемый

для создания технических изобретений и во многом ускоривший процесс их разработки, может быть широко использован и в учебной деятельности. Его экспериментальная апробация в преподавании учебных дисциплин позволяет сделать вывод о хороших возможностях метода для стимулирования интеллектуального и творческого развития личности.

В рамках учебных предметов организуется проведение исследований, направленных на выявление необычного в мире технических открытий и изобретений. Психологической службой организуется система тренингов, направленных на развитие эмпатийности, аналитического мышления. Так, в рамках тренинга студентам предлагается перевоплотиться в механический станок, компьютер, паровую машину или придумать и нарисовать прибор ... (для измерения чего-либо; для выполнения каких-либо действий).

Важной частью работы по повышению креативных способностей студентов и формированию у них творческого отношения к деятельности становятся встречи с молодыми рационализаторами; конкурс «Очумелые ручки», защита проектов-преобразований по теме «Если бы я был ...» (руководителем вуза, руководителем предприятия, главой администрации).

Таким образом, создается целостная система педагогических действий и условий, оптимизирующая профессиональное и творческое развитие студента. Реализация идеи диалектического единства практической и теоретической направленности высшего образования предопределяет необходимость особого внимания к научно-исследовательской деятельности студентов. Мы убеждены, что проведение ежегодных конкурсов на лучшее курсовое исследование с последующим награждением победителей – действенный стимулирующий фактор профессионального развития студента. Его использование на практике обеспечило хорошую возможность не просто оценить курсовые иссле-

дования студентов, но и провести рейтинг данных исследований, благодаря чему в конкретное направление учебной деятельности, которое до этого носило индивидуальный характер, были введены элементы состязательности. Итоги рейтинга представлялись в группах, а победителей знал весь филиал. Это в свою очередь стимулировало изменение отношений студентов к выполнению курсового исследования, способствуя повышению качества студенческих работ.

Балльно-рейтинговая система оценки курсовых исследований студентов имеет значение и для определения уровня качества владения студентами учебными навыками и умениями. Она позволяет выявить слабые звенья в умениях студентов, которые требуют дополнительных педагогических коррекционных по характеру действий.

Свою роль в повышении уровня мобильности молодежи может сыграть система рейтинга для выявления самого активного студента, самой активной студенческой группы. Интеграция творческих способностей и привычки к творчеству в сочетании с социальной активностью способствует формированию у студента таких качеств личности, которые повысят и уровень его адаптивных возможностей, снижая энергозатраты входления в профессию.

Показатели рейтинга студента оцениваются по следующим направлениям: показатели его успеваемости (средний балл семестра), участие в научно-исследова-

тельской деятельности (диапазон оценки – балл за каждое участие), участие в спортивной, самодеятельной жизни (балл за каждое мероприятие и дополнительный балл за особые успехи, победы в состязаниях и конкурсах), выполнение постоянных поручений, участие студента в учебной и внеучебной деятельности (методики оценки могут быть самыми разными) и оценка педагогами и сокурсниками.

Ежегодное подведение рейтинга успехов для «выявления студента года», «группы года» может сыграть роль одного из факторов, инициирующих активность. Традицией в жизни вуза стали итоговые конкурсы «Студент года», «Группа года», встреча победителей конкурсов с представителями предприятий и учреждений города.

Актуализация личностных успехов и достижений может осуществляться через информацию о студентах (группах) – победителях конкурса на страницах газетных изданий. Доска победителей конкурса «Студент года», «Группа года» отражает ценностное отношение в социальной и личностной активности человека.

Об эффективности проводимой в институте работы по формированию конкурентоспособных специалистов свидетельствуют не только высокий процент трудоустройства выпускников, но и уровень выступления студентов в общегородских, республиканских, Всероссийских олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, смотрах.



УДК 37:372.8; 371

ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В.А. Дмитриев

Аннотация

На системном уровне рассмотрена связь экологического состояния общества с процессами развития самосознания студентов. Показана ведущая роль творческой деятельности человека и возможность становления его личности в системе профессионального образования на основе эффективной творческой деятельности. Выявлена возможность творческого обучения студентов в инженерно-педагогических вузах путем введения в программу обучения технологии инновационного проектирования.

Ключевые слова: экология самосознания, развитие, образование, творческая деятельность, технология инновационного проектирования.

Abstract

On the systemic level, the article considers a relationship between the ecological situation of society and the process of the development of students' consciousness. The leading role of creative activity of the person is asserted, as well as the possibility of the personality development within the system of vocational training on the basis of efficient creative activity. A possibility of creative education of students majoring in teaching engineering is created through introducing a course of innovative design into the curriculum.

Index terms: ecology of self-consciousness, development, formation, creative activity, innovative design technology.

Вопрос развития в обществе экологического самосознания людей постоянно обсуждается в прессе, на международных конференциях, форумах и ассамблеях. Это свидетельствует о сложившейся, на данный момент времени актуальнейшей проблеме, суть которой сводится к тому, что человеческая цивилизация вплотную подошла к той самой опасной черте, переступив которую ставится под сомнение само выживание человечества. Речь идет об обострившемся в последнее время противоречии между достижениями научно-технического прогресса, направленными на повышение уровня жизни людей, и природой. Не секрет, что научно-технический прогресс, направленный на удовлетворение объективно возрастающих потребностей людей, часто приводит к уничтожению природных ресурсов. Поэтому, между природой и производством возникает противоречие, когда, с одной стороны, общественное производство, потребляющее природные ресурсы, необходимо для удовлетворения потребностей людей и обеспечения их ком-

фортного выживания, а с другой стороны, потребление природных ресурсов и загрязнение природы отходами общественного производства неизбежно приведет к уничтожению самого человечества вследствие уничтожения самой природы. Возникает странная ситуация, когда общественное производство нужно и оно не нужно, когда оно спасает и одновременно уничтожает человечество.

Из противоречия возникает цель – как, используя, развивая и совершенствуя общественное производство, полноценно удовлетворять объективно возрастающие потребности людей и при этом не уничтожать природу? Здесь речь идет не о поиске компромисса между конфликтующими компонентами – общественным производством, потребностями людей и природой, речь идет о формировании в сознании будущих специалистов доминирующих ценностей, способствующих появлению экологического сознания, как основы самосохранения не только отдельно взятой личности, но и всего общества в целом. Что имеется в

виду? Под экологическим самосознанием мы понимаем совокупность свойств и качеств личности, обеспечивающих ей возможность выживать и саморазвиваться, удовлетворяя свои потребности не столько за счет потребления природных и духовных ресурсов, сколько за счет их возобновления и создания новых.

Как нам кажется, способом разрешения этого противоречия может быть разработка новой концепции развития техники. В основе такой концепции должны быть заложены новые подходы развития научно-технического прогресса, в котором удовлетворение будущих потребностей человека должны удовлетворяться за счет доминирования духовных потребностей над материальными. При этом сама техника и технологии должны будут развиваться по законам, согласованным с законами природы. Для этого необходимо разработать механизм согласования этих законов и создавать новую технику, которая бы функционировала не столько за счет привлечения надсистемных природных ресурсов, а использовала, прежде всего, – скрытые подсистемные, уже имеющиеся ресурсы.

На пути к открытию законов такого согласования и разработке новых технологий и технических систем имеется серьезная проблема. Новую технику и технологии создают ученые и инженеры. Здесь уместно вспомнить, что новое никогда не может быть старым, следовательно, основой появления более совершенной техники является более совершенная мысль человека. Что под этим следует понимать? Такая мысль не должна противоречить основополагающим законам природы (в частности – существующим законам физики, химии, математики и т.д.), она должна разрешать сложившееся противоречие в функционировании совершенствуемых технических систем (удовлетворять основным законам диалектики) и быть более идеальной, по сравнению с уже существующими системами. То есть, при всех прочих условиях, новая техническая система должна обладать большим по

сравнению с существующими аналогами, набором полезных для человека функций при одновременном снижении потребляемой энергии, занимаемого пространства и материала, затраченного на его изготовление. Эти критерии достаточно хорошо обоснованы в работах Г.С. Альтшуллера, который является создателем уникальной эвристической технологии «Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ)» [1, 2]. Именно в ТРИЗ, как прикладной диалектике и эвристике, заложены объективные критерии оценивания новых идей на уровне «мыслительного эксперимента» и имеются инструменты преобразования информации с целью получения новых знаний, фактически – без перебора вариантов. Согласно ТРИЗ не всякая мысль человека хороша, а потому – она во благо, хороша лишь та мысль, которая в конфликте взаимодействующих компонентов системы разрешает противоречие между ними, тем самым, устранивая нежелательную сторону этого взаимодействия и усиливая положительную. Суть главных положений теории сводится к тому, что в основе успешного решения проблемных задач лежат объективные, познаваемые законы развития технических систем – их можно изучить, им можно научить и их можно использовать для создания новых знаний. Таким образом, творческий процесс превращается в «точную науку». Мышление человека опирается на объективные законы существования и развития систем, перестает быть хаотичным и спонтанным, становится управляемым и системным. Результатом такого мышления является появление мысли, направленной на достижение парадоксальной цели (того, чего не может быть), связанной с развитием и повышением степени идеальности систем (технических, социальных, биологических и т.д.). Повышение идеальности совершенствуемых систем всегда связано со снижением затратности их функционирования и расширения их функциональных возможностей. А следовательно, приводит к снижению экологической нагрузки на

природные комплексы при одновременно более качественной возможности удовлетворения новых потребностей человека.

Справедливо возникает вопрос: «Что надо делать, чтобы еще на стадии подготовки будущего инженера формировать у него новое, антизатратное, экологическое мышление?». Для этого необходимо понять, почему сегодня не удается сформировать в стенах инженерного вуза у студентов такое мышление.

Существующая во всем мире подготовка в вузах будущих инженеров построена на принципах эффективного усвоения (потребления) уже имеющегося опыта со-здания технических систем. Именно этот опыт осваивается будущими инженерами, привязывая мышление к уже только имеющимся знаниям, формируя в сознании будущего инженера устойчивые стереотипы (фактор психологической инерции мышления). Опыт эффективного потребления инженерных отраслевых знаний никогда не бывает адекватен опыту создания принципиально новых знаний. Именно опыт эффективной творческой, изобретательской деятельности не приобретается будущими инженерами в вузе. Что неизбежно приводит к желанию создавать технику и технологии 21 века под уже готовый образец. Естественно, такая инженерная деятельность молодого выпускника инженерного вуза не имеет ничего общего с процессами развития и совершенствования материальной и духовной культуры. Это неизбежно приводит к колossalному научно-техническому отставанию нашей страны от развитых стран. Сегодня крайне важно перейти от потребительства знаний к их производству. Будущих инженеров необходимо, опираясь на системно-деятельностный подход, обучать эффективной изобретательской деятельности на основе технологии ТРИЗ.

Таким образом, находясь еще в стенах вузов, будущий инженер приобретен уникальный опыт производства объективно новых знаний, обеспечивающих разрешение противоречий и повышение степени

идеальности любой совершенствуемой технической системы и еще на стадии мыслительных экспериментов оценивать качество полученных идей, отфильтровывая заранее затратные, а потому – экологически опасные. Следует отметить, что здесь речь идет не о поиске компромисса (решение оптимизационной задачи) путем нахождения «золотой середины», а поиске таких решений, при которых оба противоречивых требования выполняются одновременно. То есть когда и «волки сыты и овцы целы». Именно такие мысли представляют общественно значимую ценность и отражают обостренную потребность людей. Вопрос лишь только в том, насколько студент умеет это делать, то есть находить такие идеи.

Но всякая ли мысль – благо для человечества. История развития науки и техники изобилует множеством примеров, когда творческий потенциал человечества и результаты его творчества работают и работали не столько на созидание и совершенствование жизни на земле, сколько были направлены на ее уничтожение.

Поэтому, очень важно понять, что есть творчество человека во благо, а что во зло. Существует ли та разделительная черта, тот объективный критерий, который позволит каждому человеку всегда творить во благо, а не во зло?

Можно ли понять, хороша ли идея с точки зрения блага для всего человечества, или представляет ценность только лишь для конкретного человека или группы заинтересованных людей? Да и как оценить новую, ранее не известную мысль, если критерием ее оценивания является ее практическое воплощение? Да еще сделать это на стадии «мыслительного эксперимента»?

А это во многом зависит от качества высшего профессионального образования. Здесь особая роль отводится не только преподавателю, но и в первую очередь вопросу содержания образования, целям, технологии обучения. Известно, каков уни-

тель, таков и продукт его труда – человек. И если общество не развивается, а находится в состоянии кризиса, то это значит, что сформированный учителем и всей системой общего и профессионального образования человеческий потенциал не может обеспечить это самое развитие.

Исходя из того, что всякое развитие неизбежно связано с понятием «система», которое является ключевым и существует объективно всегда во времени. К этому понятию в своих исследованиях обращались Е.В. Бондаревская, Е.Н. Богданов, Э.Ф. Зеер, М.С. Каган, Е.А. Климов, В.В. Краевский, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Л.Д. Столяренко, В.Н. Руденко, А.В. Хуторской.

Для этого рассмотрим систему образования не как статическую изолированную от реальной жизни и замкнутую саму на себя систему, а как динамическую структуру, функционирующую во времени. Ее смысловой сущностью является не только освоение студентами культурного наследия предшествующих поколений, но и применение этого опыта в реальной жизни. Именно опыта целенаправленного применения отраслевых знаний в различных жизненных ситуациях не приобретают наши студенты за период обучения их в вузе.

Чтобы соединить систему образования непосредственно с жизнью, надо подойти к этому вопросу на основе системного подхода. Для этого определим ее системообразующую функцию. С позиции системного подхода системообразующая функция профессионального образования должна удовлетворять требования надсистемного элемента, «заказывающего» это образование. Таким элементом является студент, который в иерархии взаимоподчиненности должен стоять выше самой системы образования. Без студентов система ВПО теряет всякий смысл. Каково же главное требование студента к системе образования? Очевидно, что это требование должно быть согласовано с системообразующей функцией самого человека – его главной полезной

функцией (ГПФ), – которую можно определить как деятельность, связанную с переработкой информации в объективно новые знания с целью совершенствования материальной и духовной культуры общества и развития личности.

Реализация главной полезной функции человека невозможна без его эффективной творческой деятельности, в результате которой появляется общественно-полезный продукт – новые знания в виде изобретений и открытий. Следовательно, эффективная творческая деятельность человека в пространстве профессиональной системы образования – и есть реальный механизм формирования экологического сознания, становления личности человека и профессионала (не за счет потребления, а преимущественно за счет создания). Для этого в существующем профессиональном образовании имеются все необходимые ресурсы: творческая потребность, объективная внешняя информация, мыслительная функция человека, его воображение, фантазия, неисчерпаемый объем накопленных человечеством знаний, глобальная потребность в развитии окружающих систем и проблемность бытия каждого. Однако перечисленные компоненты не образуют функциональной, работоспособной системы, обеспечивающей подготовку человека к выполнению им его главной полезной функции.

Согласование всех частей системы становится возможным, если изменить тип ведущей деятельности в образовании, обеспечить управление всеми этими компонентами и перейти к открытому образовательному процессу.

Для этого необходимо в существующую систему профессионального образования включить надсистемные компоненты: природу, самого человека, культуру и общество. Они образуют иерархическую структуру «природа – человек – культура – образование – общество». В этом случае система высшего профессионального образования обретает иную смысловую

сущность развития, а не только потребления. Для этого необходимо, чтобы учебный процесс подготовки студентов охватывал все три временные координаты – прошлое, настоящее и будущее. Это становится возможным, если изменить тип ведущей деятельности в процессе подготовки инженерно-педагогических кадров. Если речь идет о генерировании новых знаний, то это уже не традиционная учебная деятельность, а деятельность, связанная с главной полезной функцией человека, которая обеспечивала бы производство знаний для будущего, путем решения проблем настоящего с привлечением знаний и опыта прошлого. Мотивирующим началом такой деятельности в учебном процессе является противоречие между объективно изменяющимися потребностями человека и возможностями их удовлетворения. Разрешается оно за счет изобретательской деятельности, которая в образовательном процессе студентов может быть определена как особый вид творческой деятельности, возникающей в ходе обучения и представляющей собой целенаправленный процесс переработки внешней информации в открытую проблемную задачу с последующим ее решением. Изобретательская деятельность студентов связана с получением объективно новых знаний в ходе учебного процесса, направленных на разрешение противоречия между потребностью человека и возможностью ее удовлетворения, интегральным результатом которой является развитие культуры, общества и сознания самого студента [3, 4].

В связи с этим предлагается изменение цели высшего инженерно-педагогического

образования, которое должно воспитывать творческих, саморазвивающихся людей, способных в условиях неопределенного будущего принимать адекватные решения и обеспечивать развитие материальной и духовной культуры. Творческая личность всегда в гармонии с окружающим миром, так как она не просто в него встраивается или вместе с ним проживает эту жизнь, присваивая опыт предшествующих поколений, а, активно созиная, изменяется сама, изменения и развивая общество в направлении повышения его степени идеальности, а потому и – экологичности. Именно в созидании новой культуры, а не в присвоении ее, видятся принципиальные различия между существующим образованием и тем, которое должно быть создано в ближайшее время. Таким образом, «главный производственный процесс» системы профессионального образования заключается в создании условий формирования в студенте системы качеств творческой саморазвивающейся личности.

Литература

1. Альтшулер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука. Сиб.отд-ние, 1991. – 225 с.
2. Альтшулер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
3. Подготовка инженеров и педагогов профессионального образования к творческой деятельности на основе инновационного проектирования. – Томск: СТТ, 2006. – 260 с.
4. Дмитриев В.А., Таюрский А.И., Степанова-Быкова А.С. Опережающее обучение. Монография. Российская академия образования. Сибирское отделение. – Красноярск: 2002. – 145 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 378

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Е.А. Евсецова

Аннотация

Рассматриваются возможности реализации полипарадигмального подхода к развитию творческого потенциала студентов в истории педагогики.

Ключевые слова: полипарадигмальность, полипарадигмальный подход, полипарадигмальное мышление студентов, история педагогики.

Abstract

The article considers some possibilities of attaining a polyparadigm approach to development of students' creative potential in the history of pedagogics.

Index terms: polyparadigmality, polyparadigm approach, polyparadigm thinking in students, history of pedagogics.

Aктуальность полипарадигмально-го подхода в развитии творческого потенциала студентов в обучении «истории педагогики» обусловливается синергетическим хаосом педагогической реальности, многовариатностью, альтернативностью путей эволюции педагогических парадигм, идеями выбора из этих альтернатив, способствующих творческой активности, креативному мышлению как на индивидуально-личностном уровне, так и на коллективном уровне.

Полипарадигмальный подход в научном познании и в образовании приобретает статус междисциплинарного исследования нелинейных явлений социально-гуманистического характера.

Сущность полипарадигмального подхода следует определять исходя из смысла термина «полипарадигмальность», который, на наш взгляд, в первую очередь означает относящийся к множественности парадигм. Это дает основание предполагать, что в основе этого подхода находится синергия. Синергия – в буквальном смысле этого слова согласованное действие энергий, в контексте нашего исследования

согласованное действие энергий различных парадигм, способствующих развитию, проявлению, всплеску творческого потенциала студентов. Синергетика допускает определенную долю хаоса, внутренней подвижности и гибкости парадигм в «интерактивных связях» и на основе правил резонансного встраивания в педагогическую реальность, конструктивных принципов коэволюции и нелинейного синтеза частей в устойчиво эволюционирующее целое, которое способствует гармонизации различных педагогических парадигм. Синергетика помогает увидеть «мир изнутри», мир как он видится познающим его и действующим в нем человеком и как он может строиться, конструироваться человеком. Синергетика раскрывает особую, решающую роль человека, который, будучи встроен в сложные системы, может оказывать непосредственное влияние на ход эволюции, выводить их на предпочтительные будущие состояния. Конструирующий субъект и объект его преобразований находятся в отношении нелинейной обратной связи, взаимной детерминации, циклической причинности. Субъект конс-

труирует действительность, и возможности этого конструирования видятся с позиции синергетики в разных планах. Эти положения синергетики предопределяют право на существование полипарадигмального подхода в развитии творческого потенциала личности. Функционирование креативного мышления протекает на подсознательном или бессознательном уровнях, порой не контролируемых сознанием. Синергетические механизмы действуют в процессах творческой деятельности независимо от намерений творческих личностей, но в пропаганде нового знания, обработки результатов эксперимента, обоснования гипотезы лежит естественно сознательная целенаправленная работа.

Будущие педагоги должны научиться реализовывать полипарадигмальный подход в развитии собственного творческого потенциала чтобы, во-первых, преодолеть инерцию парадигмального сознания;

во-вторых, выбирать из альтернатив педагогические решения;

в-третьих, развить полипарадигмальное мышление, способствующее активному и творческому применению парадигм в педагогических ситуациях.

Все-таки наше педагогическое мышление остается линейным, узко профессиональным, примитивным и пассивно отражательным. Изменив мышление в направлении нелинейности, осознания духовных ценностей, коэволюции, интерактивности и партнерства с универсумом, осознаем, что только творческий человек может конструировать себя и свое будущее, и это жизненно необходимо, что активно пропагандировал Сергей Павлович Курдюмов – один из основателей синергетики.

Но следует отметить, хотя инерция парадигмального сознания – это своеобразный иммунитет ученого, педагога на парад парадигм. Она защищает парадигмальное мышление от хаоса, от разнообразия непрофессиональных мнений, от восприятия альтернативных позиций и оппозиций. Уче-

ные-педагоги, творящие в рамках парадигмального подхода, смотрят на мир сквозь «очки», и все, что не укладывается в их сознание, например, новые идеи, гипотезы, мнения все первоначально отвергается, как непроверенные и недоказанные и вообще все новое воспринимается как инакомыслие. Действительно, сегодня реализация полипарадигмального подхода в социально-гуманитарном познании именно, так и воспринимается. К примеру, в социологии не прекращается дискуссия: либо полипарадигмальный подход отождествляется с новой методологической стратегией современного социологического исследования (В.А. Ядов), либо является методологической эклектикой и приводит к гносеологическому хаосу и агностицизму (А.Н. Малинкин). Хотя, если понимать полипарадигмальный подход только как практическое руководство к выбору в условиях существования множества парадигм социологической методологии, предметно адекватной в данном историческом времени и социокультурном пространстве, соглашается А.Н. Малинкин, то эту исследовательскую стратегию можно только приветствовать. Действительно, исследователь правомерен использовать ту исследовательскую стратегию, которая субъективно значима.

Авторская исследовательская стратегия изменилась не только благодаря кризису марксистско-ленинской методологии, одного общеобязательного мировоззрения в советской науке, который привел к философскому плюрализму, но и потому, что в современной России ученый вынужден сам разрабатывать и решать методологические и методические вопросы, начиная с онтологии, гносеологии изучаемого явления. Отечественный ученый вынужден сам развивать свою собственную методологическую культуру, проделывать методологический анализ всего комплекса общегуманитарного знания, касающегося объекта его исследования. Хотя в западной науке исследователь может просто черпать методологические идеи из смежных гума-

нитарных областей, так как границы между гуманитарными науками прозрачнее и подвижнее, чем в России. В итоге у автора появился прикладной результат – развитие полипарадигмального мышления и сознания.

В современной педагогике и образовательной практике Е.Н. Шиянов и Н.Б. Ромаева также пытаются выяснить полипарадигмальность: это педагогический эклектизм или педагогическая мудрость? Анализируя, подходы В.Я. Пилиповского, Г.Б. Корнетова, И.А. Колесниковой, Е.В. Бондаревской, Е.Н. Шиянова, Н.Б. Ромаевой к построению парадигм, приходим к выводу о правомерности их существования. Результаты исследования позволили им рассмотреть полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики, который «позволит снять имманентное различие парадигм, их оппозиционность и конфликтность» [9].

Принцип полипарадигмальности считают исследователи проявлением педагогической мудрости, а не педагогическим эклектизмом. Полипарадигмальность на уровне стратегии, гарантирующей высокое качество высшего профессионального образования, рассматривается В.И. Андреевым. Так в книге В.И. Андреева «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности» (1988), читаем: «Что еще сдерживает разработку педагогического творчества как науки и развития творческих способностей личности в практике обучения и воспитания? Многолетние размышления по этому вопросу дают ответ: педагогические парадигмы!» [1]. Позднее, теоретически обосновывая принцип полипарадигмальности в контексте проблемы саморазвития конкурентоспособной личности, В.И. Андреев уточняет, что в последние годы мы являемся свидетелями возникновения все новых и новых педагогических теорий, или, как это принято сейчас называть, новых педагогических парадигм: «В образовательной деятельности смена научных парадигм не только неиз-

бежна, но и необходима для эволюционных и революционных преобразований, ибо цивилизация и культура не стоят на месте, а требуют от подрастающего поколения всех новых знаний, компетенций развития и саморазвития профессионально-творческого потенциала» [2, с.8]. Поэтому принцип полипарадигмальности, т.е. опора на все ранее существующие педагогические концепции и парадигмы, уверен В.И. Андреев, будет в перспективе отражать те реальные процессы управления качеством высшего образования, которые системно, на основе принципа дополнительности и аппликации теорий будут развиваться и реализовываться.

Но Е.В. Бондаревская убеждена, что не уместно вести речь о полипарадигмальности современного образовательного пространства, а лучше всего нужно создавать поливариативное образовательное пространство, в котором возрастает роль именно парадигмального подхода как методологического регулятива инновационной деятельности. Благие намерения ученого подкрепляются положением о том, что ориентация на парадигмальный подход поможет преодолеть противоречия между установками парадигмы науки и конкретной инновационной практикой, использующей ту или иную образовательную стратегию [3; 4].

Действительно, педагогическая картина мира многими учеными-педагогами воспринимается через призму парадигмального линейного взгляда. Традиционный взгляд, т.е. парадигмальный, на развитие педагогического знания исходит из представлений о линейном характере научного прогресса. Известен, например, принцип кумулятивности, когда прирост научного педагогического знания осуществляется постепенно и непрерывно. Отброшенные в результате развития педагогической науки гипотезы являются её пройденным этапом и представляют интерес лишь для историков науки. Линейные представления о научном прогрессе неправомерно упрощают

ход развития педагогической науки. Поэтому в концепциях известных философов науки Т. Куна, И. Лакотоса и других критиковалась и преодолевалась эта модель кумуляции, перманентного и линейного накопления научного знания. И, несмотря на их несомненные удачи, как считает Е.Н. Князева, несмотря на широкое распространение в философии науки предложенного ими языка описания, в этих концепциях остаются нерешенными существенные вопросы. Например, вопрос о механизмах возникновения нового знания: появления новой научной парадигмы у Куна, формирование новой исследовательской программы у Лакотоса. Согласно Куну, имеет место выбор между старой и новой научной парадигмой, между конкурирующими научными теориями, этот выбор может быть объяснен психологическими и социальными, но не логическими факторами. Согласно Лакотосу, появление новой исследовательской программы происходит вне сферы действия «положительной эвристики» [7; 8]. Поэтому применение синергетических принципов коэволюции сложных систем, нелинейного синтеза частей в устойчивое целое становится приоритетным и в социально-гуманитарных науках. Эти синергетические принципы глубоко содержательны и ориентированы также на прогнозирование развития творческого потенциала человека. Ведь только творческий человек не только активно конструирует самого себя как личность в своей жизни, культуре, в образовании и самообразовании, которое длится всю жизнь, но и берет ответственность за все. Человек активно встраивает себя в социум и находит подобающую ему «когнитивную, культурную, политическую, профессионально-творческую и т.п. нишу», что связано с его адекватной творческой самореализацией.

Несмотря на антропологическое единство человечества, в настоящее время обосновывается великое множество модификаций педагогических парадигм. Как отмечает И.А. Колесникова, «принципиально новые

научно-практические подходы открываются в связи с перспективами использования в педагогическом процессе философского знания о множественности форм постижения бытия, при помощи метода межпарадигмальной рефлексии» [6, с.17]. Существование различных парадигмальных пространств не только не нарушает целостности педагогической реальности, но через увеличение разнообразия способствует ее развитию, уже известно всем, если нарушается принцип необходимого разнообразия элементов, то система вырождается и идет к гибели. Поэтому вопрос, возможна ли универсальная парадигма, снимается до следующей научной революции в сознании людей.

А вопросы: имеется ли инвариантное основание парадигмы, как происходит интерактивное взаимодействие парадигм, требуют ответа.

Инвариантным основанием парадигмы, как показывают исследования автора, могут быть ценностные универсалии, которые организуют парадигмы в целостность, давая принцип взаимосвязи элементов. В ценностных универсалиях парадигмы закодирована обобщенная программа мировидения и деятельности человека.

Универсальные ценности отражают вечные проблемы существования человека, педагога, которые каждая парадигма решает по-своему, меняются только смыслы универсальных ценностей.

Смысл универсальной ценности возникает как постижение внутренней связи человеческого существования со временем.

Исходя из анализа философской, социологической и психолого-педагогической научной литературы, в рамках нашего исследования выделяются ценности, которые могут быть названы универсальными [5]. Это:

- ментальные, жизненные ценности человека и человечества для разных стран и народов;
- общечеловеческие ценности, проверенные общественной практикой многих

Матрица взаимосвязи универсальных ценностей

Ментальные ценности	Общечеловеческие ценности	Педагогические ценности
Менталитет, толерантность	Человек, любовь, совесть, свобода, счастье	Цели как ценности Средства как ценности
Культура – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности	Добро, красота, справедливость, долг, равенство, честь, труд	Отношения как ценности
Профессиональная компетентность	Образование, воспитание, обучение	Знания как ценности
Образованность и грамотность	Педагогическая деятельность	Личностные и профессиональные качества как ценности

поколений людей, пропущенных через «сито» всемирной истории;

- педагогические, складывающиеся исторически в ходе развития общества, системы образования, фиксированные в педагогической науке.

В связи с тем, что целостный педагогический процесс это продукт интеграции ментальных, общечеловеческих и педагогических ценностей, то и задачей истории педагогики, как учебного предмета, становится ориентация студентов на открытую систему универсальных ценностей, которые позволяют педагогическому сообществу способствовать конвергенции и духовной интеграции различных обществ. В открытой системе универсальных ценностей приоритетна идея свободного ценностного самоопределения личности с опорой на гуманистическое мировоззрение.

Система универсальных ценностей понимается как непосредственно переживаемая студентами форма их отношения к социально-педагогической реальности на основе гуманистической личностно значимой позиции в процессе обучения истории педагогики.

Особо укажем на то, что общечеловеческие, педагогические и ментальные ценности взаимосвязаны и находятся между собой в иерархических (соподчиненных) отношениях. Общечеловеческие и педагогические ценности являются базовыми для формирования индивидуального менталитета личности педагога. Категорию

«индивидуальный менталитет личности» в аксиологии образования ввёл Б.С. Гершунский, понимая её как интегральную характеристику мировоззренческих установок и ожидаемого поведения каждого человека.

Как известно, поступками, поведением человека движет менталитет, который, складываясь исторически, является производным от культуры народа, его религии, уклада жизни, образования. Поэтому и ментальные ценности обладают повышенной устойчивостью и инерционностью по сравнению с общечеловеческими и педагогическими ценностями.

Необходимо осознавать, что по мере изменения условий социально-педагогической деятельности, развития потребностей личности, общества изменяются и переоцениваются педагогические ценности. Поэтому процесс профессионально-педагогической подготовки необходимо ориентировать на открытую систему универсальных ценностей.

Оперируя в рамках одной парадигмы, педагог, студент становится ее пленником, способным воспринимать малую часть спектра культурных традиций, ценностей, опыта, иных мироощущений, иных парадигм. Но человек не столько отражает, сколько строит окружающий мир, организует его в соответствии с установками своего сознания, ценностей, мышления.

Выращивание парадигмального знания на поле сознания ведет к снижению кре-

тивного потенциала к служению, а иногда и вырождению сознания. В этой ситуации нужно полипарадигмальное знание, которое является нелинейно организованным импульсом, позволяющим вырваться за пределы одной парадигмы, перейти в иное состояние, хотя бы немножко подсмотреть новое.

Литература

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1988.
2. Андреев В.И. Принципы полипарадигмальности и гарантированности качества образования в контексте саморазвития конкурентоспособной личности / В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1.
3. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6.
4. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульевич // Педагогика. – 2004. – № 10.
5. Евсецова Е.А. Ориентация студентов на универсальные ценности в обучении истории педагогики / Е.А. Евсецова // Педагогика. – 2008. – № 5.
6. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство Пресс, 2001. (Серия «Педагогическое образование»).
7. Князева Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2006.
8. Философия науки: учеб. пособие / А.И. Липкин. – М.: Эксмо, 2007.
9. Шиянов Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9.

УДК 378

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ПРИОРИТЕТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА¹

В.Г. Иванов, П.Н. Осипов, Ф.Т. Шагеева

Аннотация

За последние годы в вузах России накоплен определенный опыт организации дополнительной подготовки студентов. Особое значение она имеет для технологических вузов. В статье представлен конкретный опыт организации дополнительного профессионального образования студентов в Казанском государственном технологическом университете.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование студентов, факультет дополнительного образования (ФДО), рынок труда, конкуренция, образовательные технологии.

Abstract

Some experience in organizing supplementary training of students has been accumulated at institutions of higher education in the Russian Federation over the recent years. It is especially significant for technological universities. This article presents a particular amount of experience in organization of supplementary professional education at Kazan State Technological University.

Index terms: continuous education, supplementary professional education of students, faculty of supplementary education (FDO), labor market, competition, educational technologies.

Образование в современных условиях рассматривается не только как средство получения знаний и не сводится лишь к интеллектуальным аспектам, оно становится общекультурным условием воспроизведения человеком своего образа жизни, обеспечивая ему возможность деятельности в меняющихся условиях труда и производства. Цель современного высшего образования – не подготовка узких специалистов для конкретной области деятельности, а развитие личности каждого человека, расширение его профессиональной и социальной компетенции и повышение общей культуры.

Чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда и рабочей силы, выпускникам вузов недостаточно иметь высокий уровень профессиональной подготовки, они должны владеть дополнительными качествами и навыками, которые, помимо подготовки в рамках базовой специальности, способствовали бы расширению профессиональ-

ных возможностей специалистов и повысили их шансы трудоустройства.

Сегодня в вузах России ведётся поиск новых путей повышения конкурентоспособности выпускников. Это связано с переходом экономики к рыночным отношениям. Рыночная экономика обуславливает не только постоянно меняющуюся конъюнктуру рынка, в том числе и рынка труда, но и новые требования, предъявляемые к выпускнику вуза. Разумеется, от вузов по-прежнему ждут хороших профессионалов, специалистов в определенной сфере профессиональной деятельности. Но в современных условиях этого мало: выпускнику необходимо разбираться в процессах, происходящих в экономике и политике; уметь оценивать плюсы и минусы сложившейся ситуации и находить оптимальные решения возникающих проблем.

В этой связи задача технологического вуза на современном этапе состоит в том, чтобы его выпускники были не только хо-

¹ Статья подготовлена в рамках НИР № 012009614470 АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы».

рошими профессионалами в инженерной сфере деятельности, но и свободно владели иностранными языками, обладали навыками самообразовательной деятельности, использования различных видов коммуникаций. Подобный набор знаний и навыков позволяет студенту адекватно оценить свои способности и привести их в соответствие со своими желаниями, а обществу получить специалиста, подготовленного как к сугубо профессиональной деятельности, так и к работе в постоянно меняющихся условиях (т.е. воспринимающего эти изменения как априори заданные).

В государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.» содержится установка на необходимость получения образования в течение всей жизни. Поэтому в условиях перехода на многоуровневое высшее профессиональное образование все большее значение в развитии человеческого потенциала приобретает дополнительное профессиональное образование (ДПО) как часть системы непрерывного образования.

В современных условиях экономическая и социальная значимость системы ДПО все больше возрастает, оно становится основой процесса формирования трудовых ресурсов и воспроизводства интеллектуального капитала страны. Вместе с наукой оно воспроизводит сложившуюся профессиональную структуру рынка труда и вносит в нее инновационные изменения. ДПО, являясь одной из стремительно развивающихся форм непрерывного образования, становится одним из стратегических приоритетов государственной образовательной политики.

ДПО становится единственным инструментом, несущим основную нагрузку по адаптации студентов к выполнению новых функциональных обязанностей. С одной стороны, оно, как неотъемлемая часть системы непрерывного образования, нацелено на развитие личности, а с другой – наиболее тесно связано с реалиями профессио-

нальной деятельности, подвержено влиянию конъюнктуры рынка, краткосрочных экономических приоритетов.

Система ДПО, более гибкая и результативная, превращается в завершающую ступень профессионального образования. В отличие от высшего профессионального образования, которое создает базу фундаментальных знаний, умений и навыков специалиста, ДПО дает возможность надстроить уже имеющимся, новых навыков, являющихся востребованными на рынке труда, что делает его более конкурентоспособным. Особенно актуально это в современных российских условиях, когда достаточно большой процент выпускников вузов не трудоустраивается по своей специальности.

Дополнительное профессиональное образование – это ответ времени на требования изменившейся социальной, экономической и культурной ситуации в стране, его значимость и роль в вузе трудно переоценить.

Целью дополнительного профессионального образования студентов является подготовка к конкретным актуальным и перспективным видам профессиональной деятельности по дополнительной специальности, востребованной в обществе с учётом долгосрочного прогноза, а значит, и повышение конкурентоспособности выпускников вуза на региональном рынке труда.

За последние годы в вузах России уже накоплен определенный опыт организации дополнительной подготовки студентов. Особое значение дополнительная подготовка студентов имеет для технологических вузов. Одним из таких вузов, где накоплен определенный опыт организации дополнительной подготовки студентов, является Казанский государственный технологический университет (КГТУ). Сегодня КГТУ – это 15 институтов и два филиала.

С учётом того, что современный инженер должен быть успешным в профессиональном плане, владеть знаниями не только в области техники и технологии, но

и экономики, менеджмента и практического маркетинга, психологии, социологии, иностранного языка, информационных технологий, в составе университета с 1994 года работает факультет дополнительного образования (ФДО). Его цель – дать возможность студентам получить параллельно с основным еще и дополнительное образование [2].

Программы дополнительного профессионального образования охватывают практически все направления, реализуемые в университете, и могут осваиваться в несколько этапов за время получения основного высшего образования (как на внебюджетной основе, так и за счет средств вуза). По выбору студента это может быть дополнительная языковая, естественно-математическая, социально-гуманитарная, инженерно-техническая подготовка.

Занятия проходят по вечерам, в свободное от основной учёбы время, два раза в неделю. Каждый этап завершается выдачей соответствующего документа (сертификат, удостоверение, диплом КГТУ, государственный диплом о профессиональной переподготовке).

Всего на студенческом факультете дополнительного образования реализуется свыше 40 программ протяжённостью от двух до восьми семестров. Этой формой в вузе ежегодно охвачено более трех тысяч человек. Наиболее популярны такие программы, как «Управление персоналом», «Менеджмент организации», «Правовые основы хозяйственной деятельности», «Экономика и управление на предприятии», «Профессиональный перевод», «Психология профессиональной деятельности», «Педагогика общего и профессионального образования», «Информационные системы и технологии», «Маркетинг промышленной продукции», «Избранные главы дисциплин», «Дизайн и проектирование изделий из древесины», «Социальные коммуникации» и др.

Приведем пример реализации программы ДПО «Менеджмент организации».

Первые три семестра студенты, избравшие данное направление, занимаются в потоке, осваивая такие дисциплины, как «Основы менеджмента», «Основы маркетинга», «Экономическая теория», «Теория организаций», «Основы предпринимательской деятельности», «Основы психологии управления». Завершается этап выдачей *удостоверения КГТУ*.

На втором этапе студенты выбирают одну из нескольких специализаций (управление инновациями, управление персоналом, финансовый менеджмент, предпринимательство, маркетинг) и осваивают ее в соответствии с учебными планами, занимаясь в течение трех семестров в небольших группах (15-20 человек). По окончании обучения на данном этапе сдается междисциплинарный экзамен и выдается *диплом КГТУ*.

Следующий этап – профессиональная переподготовка. Учебные планы рассчитаны на два семестра и наполняются, в соответствии с выбором студентов, различными дисциплинами, предлагаемыми деканатом из числа авторских курсов, разработанных высококвалифицированными преподавателями университета и специалистами-практиками. Все дисциплины соответствуют стандартам по направлениям подготовки 080507 «Менеджмент организации», 080505 «Управление персоналом», 080111 «Маркетинг». Учебный процесс становится полностью индивидуализированным, количество студентов в группе составляет 5-10 человек, и состав такой группы меняется.

Выпускная квалификационная работа выполняется на тему, соответствующую выбранной сфере профессиональной деятельности (производственный менеджмент, инновационный менеджмент, инвестиционный менеджмент, маркетинг промышленной продукции, управление персоналом, предпринимательство, финансовый менеджмент), после ее защиты выдается *государственный диплом о профессиональной переподготовке*.

С учетом специфики подготовки в области менеджмента, связанной, в первую

очередь, с практической составляющей деятельности менеджера, в программу внесены корректизы, предусмотрено использование активных методов обучения в сочетании с работой над серией реальных проектов или над разрешением реальных проблем, возникающих на предприятии или в организации. При этом преподаватели исходят из того, что для полноценного функционирования студенческой команды необходимо осуществление всех этапов инновационного процесса, начиная с маркетинговых исследований, разработки коммерчески привлекательного инновационного продукта и заканчивая этапом реализации продукта с последующим проведением маркетинговых мероприятий, обеспечивающих более глубокое внедрение инновационного продукта на рынке. Кроме того, немаловажно то, что при таком подходе неизбежным следствием является углубление теоретических знаний в специальных областях управления [4].

Подобный подход позволяет осуществлять специализацию дополнительной менеджерской подготовки, получаемой будущими инженерами. Для них становится возможным приобретение опыта практической менеджерской деятельности, а в случае успешности инновационного проекта – формирование прибыльного бизнеса, собственниками которого являются члены команды.

Долгое время дополнительное образование по отношению к основному выполняло компенсаторную, факультативную функцию. Сегодня отношения между ними все более явственно меняются: ведущую роль начинает играть образование дополнительное. Обусловлено это обстоятельство не только тем, что дополнительное образование буквально «вплетено» в жизнь человека и общества, но и тем, что в его рамках протекают процессы, связанные с разработкой новых форм, методов и технологий обучения, которые затем распространяются и на другие звенья системы образования. Дополнительное образование

выступает инициатором и катализатором педагогических процессов во всей образовательной системе.

Дополнительное профессиональное образование в современных условиях приобретает самостоятельную ценность как основной способ приобретения конкурентных преимуществ, выстраивания карьерной перспективы выпускника инженерного вуза на рынке труда в силу того, что оно в наибольшей степени характеризуется инновационностью. Здесь происходит поэтапное формирование компонентов профессиональной компетентности инженера. В процессе получения основного профессионального образования формируются компетенции, характерные для всех работников на рынке труда определенной отрасли, наличие которых является обязательным условием профессиональной деятельности. Компетенции, сформированные при получении основного профессионального образования, актуализируются и развиваются в условиях ДПО, приобретая характер **стержневых**, отличительных для конкретного человека компетенций [3]. Именно они являются основой конкурентного преимущества выпускников на рынке труда.

Основой образовательного процесса в условиях ДПО инженерного вуза являются образовательные технологии. Однако теория и практика проектирования и реализации образовательных технологий в условиях ДПО, основанные на традиционных подходах и не учитывающие специфики ДПО, находятся в противоречии с современными тенденциями развития высшей профессиональной школы – технологизацией образования и возрастанием значимости ДПО как компонента системы непрерывного профессионального образования. Процесс проектирования и реализации образовательных технологий в условиях ДПО должен носить **адаптивный** характер [3], позволяющий оперативно реагировать на любые изменения – как внутренние, так и внешние, сохраняя при этом целостность и эффективность технологии, соответствие

результата требованиям потребителей и рынка труда.

Главной прогностической целью адаптивного проектирования и реализации образовательных технологий в условиях ДПО инженерного вуза выступает обеспечение эффективности подсистемы ДПО как компонента системы непрерывного профессионального образования, достигаемое за счет использования элементов обобщенных технологий [1].

Характерными чертами технологии адаптивного проектирования и реализации образовательных технологий в условиях ДПО инженерного вуза являются учет решающего влияния состояния образовательного климата и образовательного потенциала, предвидение развития рынка труда, использование элементов обобщенных технологий, разработка множественных альтернативных решений и необходимая корректировка образовательной стратегии в соответствии с требованиями потребителей, а также миссией и образовательными целями организации.

Основными методологическими подходами при проектировании и реализации образовательных технологий в условиях ДПО инженерного вуза являются: системный, компетентностный, интегративный, личностно-деятельностный. Особое место в методологическом базисе занимают подходы стратегического планирования и управления как основа современного управления образовательными технологиями в условиях постоянных изменений окружающей среды и усиливающейся конкуренции.

Процесс адаптивного проектирования и реализации образовательных технологий в условиях ДПО инженерного вуза регулируется совокупностью: социально-политических, системных и специфических принципов. Первые отражают целевую установку общества и государства на развитие системы образования и повышение конкурентоспособности выпускников, вторые определяют целостность формируемой у них профессиональной компетентности, третьи

раскрывают особенности процесса проектирования и реализации образовательных технологий, адаптированных к условиям ДПО инженерного вуза [1].

Безусловно, при этом учитывается, что в основе функционирования системы дополнительного профессионального образования в вузе лежат и общедидактические принципы: взаимосвязи базового и дополнительного образования, профессиональной направленности, интеграции и дифференциации, интеллектуализации профессиональной подготовки, рефлексии профессиональной деятельности, развития личности через деятельность, общение, гуманитаризацию обучения и ряд специфических принципов: системности, научности и прагматической ориентации, информационности и прогнозируемости, непрерывности, индивидуализации и дифференциации обучения.

Решающее влияние на процесс адаптивного проектирования и реализации образовательных технологий в условиях ДПО инженерного вуза оказывают состояние образовательного климата и образовательного потенциала, а также предвидение развития рынка труда. Поэтому адаптивное проектирование образовательных технологий должно включать в себя разработку множественных альтернативных решений, из которых, с учетом образовательного потенциала и конкретных условий реализации, будет выбираться та или иная образовательная технология.

Одним из ключевых условий эффективности адаптивного проектирования и реализации образовательных технологий является высокий уровень развития образовательно-технологической компетенции преподавателя. Поэтому преподаватели, участвующие в учебном процессе в условиях ДПО инженерного вуза, должны обладать компетенцией, позволяющей им осуществлять поэтапное проектирование конкретной образовательной технологии и ее внедрение с учетом изменяющейся внешней и внутренней обстановки.

В ходе длительной проверки технологии адаптивного проектирования и реализации образовательных технологий, осуществленной на факультете дополнительного образования КГТУ, разработано и апробировано комплексное учебно-методическое и организационное обеспечение процесса ДПО инженерного вуза, включающее в себя: учебные программы, учебные планы, учебно-методические комплексы, проекты разноуровневых образовательных технологий, учебные пособия, методические рекомендации для студентов и преподавателей.

Дополнительная профессиональная подготовка студентов является по сути элитарной, она рассчитана на лучших студентов университета, ее можно рассматривать как элемент «карьерной перспективы» выпускников вуза.

Студенты ФДО руководствуются мотивами, связанными с учебной деятельностью и будущей инженерной профессией, а также стремлением удовлетворить духовные запросы, выходящие за рамки основной образовательной программы. Отличительной особенностью факультета является привлечение к педагогическому процессу ведущих преподавателей университета, имеющих двойную компетенцию (инженерную и гуманитарную) и обладающих положительно привлекательными и востребованными личностными качествами. Обучение на ФДО наиболее приближено к педагогике сотрудничества, так как студент здесь воспринимается не как

объект педагогических воздействий, а как активный субъект, равноправный участник образовательного процесса.

В настоящее время среди почти трёх тысяч студентов, обучающихся на факультете дополнительного образования КГТУ, есть студенты и других вузов Казани. Все они хорошо понимают, что на региональном рынке труда очень востребованы выпускники, обладающие двойной компетенцией: основной – инженерного профиля и дополнительной – гуманитарной или экономической. И получение дополнительного профессионального образования существенно расширяет возможности их трудоустройства и обеспечивает более успешную профессиональную и личностную карьеру.

Литература

1. Шагеева, Ф.Т. Проектирование и реализация образовательных технологий в условиях ДПО / Ф.Т. Шагеева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 97-101.
2. Шагеева, Ф.Т. Дополнительное профессиональное образование как фактор карьерной перспективы студентов / Ф.Т. Шагеева // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 92-95.
3. Шагеева, Ф.Т. Технологии дополнительного профессионального образования будущих инженеров / Ф.Т. Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 5. – С. 258-266.
4. Шагеева, Ф.Т. Инновационные технологии дополнительной подготовки инженеров / Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов // Известия МАН ВШ. – 2008. – № 4. – С. 93-104.

УДК 373.1

ДОСТИЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

А.А. Майер, С.Я. Ромашина

Аннотация

В статье обсуждаются вопросы эволюции педагогического управления, основные достижения которого отражаются в изменениях субъекта учебной деятельности. Раскрыты пути преобразования воздействия педагога на обучающихся во взаимодействии субъектов в процессе организации совместной деятельности и общения в образовании.

Ключевые слова: управление, руководство, организация, менеджмент, учебная деятельность, субъект, дидактическое воздействие.

Abstract

The article discusses some questions of evolution in pedagogical management, the basic achievements of which are reflected in the changes of the subject of educational activity. New are opened to transform the teacher's influence on the subject trained in interaction in the process of organization of joint activity and dialogue in educational activity.

Index terms: management, guidance, organization, educational activity, subject, effect, impact, influence, teacher, student.

Управлению образованием в современной ситуации развития отводится ведущая роль, поскольку именно управление обеспечивает контролируемость процессов усвоения и передачи опыта. Организация учебной деятельности субъекта требует наличия в образовании управляемой системы с дифференцированной структурой, адекватной возможностям учителя, требованиям образования и интересам ученика.

Важным вопросом в определении потенциала педагогического управления в процессе организации учебной деятельности субъекта становится определение структуры управления, способствующей формированию учебной деятельности обучающегося. Для решения этого вопроса требуется выявить сущность педагогического управления, особенности его проявления в процессе организации учебной деятельности субъекта.

Понятие «управление», по определению В.И. Кнорринга, – «это непрерывный и целенаправленный процесс воздействия на управляемый объект, которым может быть технологическая установка, коллектив или отдельная личность» [1, с.2]. Исследова-

тель, раскрывая методологические основы управления как процесса, называет две его основные составляющие: управляющая система и объект управления. В любой организационной системе основной задачей является динамическое управление совокупностью взаимосвязанных объектов с изменяющейся структурой.

Педагогическое управление рассматривается нами в контексте общей теории управления и социального управления. Мы определяем его как специфический вид управления образовательным процессом, существенной характеристикой которого является взаимодействие субъектов в форме общения [2].

Функции управления, структура организаций, иерархия отношений и другие характеристики концепции управления разрабатывались учеными еще в XX веке в трудах Ф. Тейлора, А. Файоля, а также в трудах других зарубежных авторов (М.П. Фоллет, Д. Макгрегор, А. Маслоу), объединенных общими названиями «теории человеческих отношений», «поведенческие концепции менеджмента».

Из названия зарубежных концепций вытекает, что рационалистический подход,

с присущим ему жестким управлением, меняется в 30-е годы на поведенческий, в котором акцентируется внимание на мотивацию, межличностные отношения, поведение человека в организации и другие моменты. В 60-е годы наблюдается объединение рационалистических и поведенческих концепций. В 70–80-е годы на смену рационалистическим и поведенческим концепциям пришли системные, ситуационные теории, а также «теории организационного развития» (В. Кинг, Г. Кунц, С.О. Доннел, С. Янг и др.) [3, с.27-28].

В отечественной теории управления современным образованием достаточно полно представлена специфика проявления общих подходов управленческой науки. В наших исследованиях раскрыта эволюция видов управления, которые развиваются по линии «от простого к сложному» – от преобладания преимущественно внешних воздействий к внутренним, от ориентации на коллективные требования к примату самопрограммирования и управления собственным развитием [4]. Нами рассмотрены следующие концепции управления: традиционное управление, мотивационное программно-целевое управление, соуправление, рефлексивное управление, самоуправление.

Достижения педагогического управления в рамках организации учебной деятельности субъекта обусловлены взаимосвязью подходов в реализации управленческих воздействий:

- традиционное управление, в нашей интерпретации обогащенное социально-психологической стратегией и тактикой, обеспечивает воздействие на учебную деятельность в рамках реализации всех функций – анализа, планирования, организации, контроля и регулирования учебной деятельности обучающегося. По существу, подобная форма управления трансформируется в мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ), которое можно рассматривать как переходный этап к соуправлению и самоуправлению: она создает

предпосылки формирования основ самоорганизации и позволяет стимулировать совместно-распределенную познавательную деятельность в парах, подгруппах;

- соуправление и рефлексивное управление (как механизмы взаимовоздействия) реализуют управление учебной деятельностью на основе процессов самоуправления педагога и ученика в системе управляющий-управляемый (педагог (педагоги)-ученик (ученики)) и инициируют соуправление в различных вариантах взаимодействия в системе «педагог-обучаемый». Рефлексивное управление в данном аспекте может рассматриваться как переходная к самоуправлению форма, поскольку способствует интериоризации обучающимися образцов самоанализа, самопланирования, самоорганизации, самоконтроля и саморегулирования со стороны педагога;

- самоуправление рассматривается как само/анализ-планирование-организация-контроль-регулирование собственного развития субъекта учебной деятельности в образовательном процессе.

Таким образом, обогащая традиционное управление стратегией и тактикой, обеспечивающих интериоризацию нормы-образца на ценностно-смысловом уровне, мы переводим его в форму мотивационного программно-целевого управления (И.К. Шалаев) и рефлексивного управления (Т.М. Давыденко, Г.П. Звенигородская, Е.В. Ильина, Т.И. Шамова) как способа взаиморегуляции, взаимодействия управляемой и управляющей подсистем образовательного учреждения. С опорой на описанную выше модель управления покажем возможности ее применения с позиции личностно-ориентированного подхода.

Кризис традиционного управления в педагогической системе связывается нами с парадигмальными изменениями в образовании, определяющими приоритет личностно-ориентированного образования (И.С. Якиманская), личностно-деятельностного подхода к его организации

(И.А. Зимняя), компетентностной модели его результатов (А.Г. Бермус, И.Д. Фрумин, А.В. Хупорской, С.Е. Шишов) и ограниченным потенциалом имеющихся технологий управления, не способных обеспечить переход к развитию и взаиморазвитию участников педагогического взаимодействия как субъектов. Смена концепций управления сопровождается изменениями ведущих управлеченческих воздействий: переход от субъект-объектной схемы управления к субъект-субъектной модели взаимоотношений и, наконец, к самоуправлению – самовоздействию.

Инновационный аспект управления учебной деятельностью субъекта заключается в переводе основных воздействий педагога во внутренний план действий самого субъекта учебной деятельности. Для этого учитель реализует такие воздействия, которые способствуют переводу обучающегося на позицию субъекта собственной учебно-познавательной деятельности. В этом смысле управление учебной деятельностью подразумевает, в первую очередь, формирование самого субъекта учебной деятельности, способного реализовывать функции управления относительно своей активности в обучении.

В настоящее время в управлеченческом механизме образования еще не обеспечены условия для полноценного развития подлинного соуправления и самоуправления, что снижает качество образовательной деятельности. Предоставление реальной, а не декларируемой самостоятельности, ответственности, свободы выбора действия и принятия решений основным субъектам развития представляется перспективным направлением демократизации и гуманизации управления, повышения качества образования в целом. Это возможно на основе организации субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии участников образовательного процесса, их равноактивного участия в управлении, а также повышения инициальной роли каждого субъекта.

Раскроем процесс взаимодействия с позиций управления. Для этого введем понятие субъекта – как активное, инициирующее взаимодействие начало, оказывающее воздействие на объект. Объект, в свою очередь, является пассивной, испытывающей на себе воздействия субъекта, стороной во взаимодействии. Итак, любое взаимодействие, в том числе и педагогическое, начинается с воздействия активной стороны на пассивную.

Это можно представить в виде следующих этапов.

1-й этап (уровень) традиционного воздействия (субъект-объектные отношения). Данная система характерна для традиционного образования, где педагог выступает в роли ведущего, а обучающийся – в роли ведомого. Доминирующие субъект-объектные отношения не способствуют полноценному взаимодействию участвующих сторон, однако содержат предпосылки к нему. В частности, от способностей педагога активизировать объект воздействия и от меры сопротивления последнего будет зависеть переход на следующий уровень взаимодействия в процессе формирования учебной деятельности. Для этого этапа характерна постановка задач по овладению обучающимися основными действиями познавательного характера (умение слушать и слышать, анализировать информацию, работать с источниками информации, выполнять элементарные учебные действия).

2-й этап (уровень) переходного воздействия (субъект-объект-субъектные отношения). В педагогике данные позиции характерны для либерального и попустительского стиля в работе педагога, когда обучающемуся может предоставляться свобода действий и поведения, но в рамках, изначально заданных педагогом. В данном случае создается видимость полноценных и равноправных отношений, если не афишируется максима «Учитель всегда прав (педагог знает все)». Тем не менее, организация коллективной учебной деятельности

обучающихся при стимулирующей роли педагога позволяет создать модель групповой работы, направленной на взаимную организацию учебной деятельности учащихся.

3-й этап (уровень) ответного воздействия (объект-субъектные отношения). На данном этапе обучающийся выступает как полноправный субъект педагогического взаимодействия: за ним признается право не только самовыражения, но и влияния на педагога. Тем самым создаются предпосылки для того, чтобы ученик мог реализовать себя из позиции субъекта: такой путь возможен только при реализации воздействия на другую сторону взаимодействия – в данном случае на педагога. В данном процессе самостоятельная работа, как высший уровень учебной деятельности, является ведущим компонентом формирования полноценной структуры учебной деятельности субъекта.

4-й этап (уровень) взаимовоздействия (субъект-субъектные отношения). Вершиной взаимодействия является полноценная реализация каждой стороной своей субъектности – способности и возможности реализовать свою активность в направлении взаимодействия с другим субъектом. Такая ситуация достижима при условии, что сторона, которая оказывается под воздействием субъекта, занимает позицию объекта. Например, событие, когда обучающийся становится учителем (для других учеников) при скрытой организующей роли педагога.

Достижение 3 и 4 уровней связывается со способностью объекта оказывать обратное воздействие, а не только ответную реакцию в форме обратной связи на стимулы педагога. Таким образом удается перейти от манипулирующих (скрытых) влияний педагога, характерных для третьего этапа взаимодействия, к способности педагога быть полноценным участником взаимодействия, занимая по отношению к обучающемуся позицию объекта.

Как мы видим из представленной технологической схемы развития педагогическо-

го, взаимодействия каждый этап (уровень) обеспечивает новое качество формирования учебной деятельности. Выпадение любого из них приводит не только к нарушению взаимодействия, его деформации, но и не позволяет достичь конечного результата – становления подлинных субъект-субъектных отношений.

Проиллюстрируем выделенные этапы в развитии педагогического взаимодействия на примере технологии дидактического коммуникативного воздействия (ДКВ) педагога в процессе формирования учебной деятельности обучающегося. ДКВ рассматривается нами как гибкая форма управления учебной деятельностью на фасилитативной основе, структурные компоненты которой (речевые действия, выполняющие разные коммуникативные функции) объединяются в систему со сложными многоуровневыми связями, эффективно влияющими на развитие личности.

В гуманистической образовательной парадигме учитель, являясь ключевой фигурой педагогического процесса, характеризуется в большей степени демократическим стилем общения с классом и рассматривается как инициальное звено субъект-субъектного обучающего взаимодействия. В этих условиях ДКВ призвано обеспечивать демократизацию управления учебной деятельностью класса через равнопартнерские отношения общающихся субъектов, проявляющиеся в коммуникативных речевых действиях учителя.

Необходимым психологическим условием реализации субъект-субъектных отношений является диалог, а диалогизация становится залогом активности собеседников, их обоюдности и целенаправленности, присущих равнопартнерскому диалогу (Е.Н. Шиянов).

Рассмотрим технологию ДКВ на примере формирования продуктивной учебной деятельности обучающихся. В процессе обучения учащийся прямо или косвенно попадает под влияние педагога (педагогическое воздействие), который в соответ-

твии с учебными целями организует направленность речевых действий учащихся, дозирует учебный материал, контролирует и стимулирует процесс его усвоения, оценивает и корректирует результаты обучения. Характер реализуемых функций и способ их реализации определяют меру фасилитации (со-действия) педагога становлению самостоятельной деятельности обучающихся. Иными словами, дидактическое коммуникативное воздействие – это технология формирования развернутой внешней структуры учебной деятельности обучающегося и ее перевода во внутренний план действий – основу самостоятельной учебной деятельности субъекта.

Комплексный подход к управлению самостоятельной учебной деятельностью предусматривает переход внешнего воздействия во внутреннее по всем основным функциям дидактического коммуникативного воздействия.

Чем больше в процессе обучения заложено возможностей для самореализации обучающихся, тем выше ценность управления учебной деятельностью, то есть, залогом повышения эффективности управления учебной деятельностью является уровневая структура управления (от организации к управлению, к соуправлению и далее к самоуправлению).

Полифункциональная структура дидактического коммуникативного (речево-

го) воздействия педагога на обучающихся как совокупный объект управления и субъект учебной деятельности, рассматривается в контексте фасилитативного управления (помощь, облегчение, со-действие) учебной деятельностью и положительно влияет на взаимовоздействие субъектов в образовании. В управлении важно учитывать направление фасилитации, которая может трактоваться как оптимальное соотношение активности педагога и обучающихся во взаимодействии. С изменением роли педагога (от прямого управления к косвенному, опосредованному) направленность, характер и степень фасилитации также будут изменяться от уровня воздействия в следующей последовательности:

- на первом этапе воздействия фасилитация педагогом учебной деятельности обучающегося актуализирует внутреннюю познавательную потребность, обеспечивает внутреннюю мотивацию учения обучающихся;

- на втором этапе взаимовоздействия воздействия педагога носят поддерживающий характер, способствуют сохранению интереса и побуждают проявление познавательной активности учащихся;

- на третьем этапе самовоздействия происходит фасилитация педагогом развития субъекта самоуправления: воздействия носят скрытый, имплицитный характер,

Таблица

Стратегия управления учебной деятельностью

Традиционное управление (педагог)	Коллективное управление (группа)	Самоуправление (учащийся)
воздействие	взаимовоздействие	самовоздействие
Функции ДКВ:		
информирующая	взаимоинформирование (обсуждение)	самоинформирование (поиск)
организующая	взаимоорганизация	самоорганизация
контролирующая	взаимоконтроль	самоконтроль
стимулирующая	взаимостимулирование	самостимулирование
оценочно-корrigирующая	взаимооценка/коррекция	самооценка/коррекция
фасилитативная	взаимная фасилитация	автофасилитация

обеспечивают условия для самостоятельной учебной деятельности и выполняют поддерживающую функцию развития качества личности обучаемого (самостоятельность, инициативность, рефлексивность мышления, творчество и т.д.) [5].

Таким образом, потенциал управления учебной деятельностью обучающихся более полно раскрывается при учете этапов и уровней педагогического взаимодействия учителя с обучающимися, управлентических подходов, определяющих степень активности педагога и обучающегося, а также особенностей дидактического коммуникативного воздействия педагога, направленного на гибкое управление учебной деятельностью посредством реализуемых речевых функций.

Литература

1. Кнорринг, В.И. Искусство управления: учебник [Текст] / В.И. Кнорринг. – М., БЕК, 1997. – 288 с.

2. Ромашина, С.Я. Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога: Учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / С.Я. Ромашина. – М., Изд-во УРАО, 2005. – 172 с.

3. Поташник, М.М. Управление современной школой. (В вопросах и ответах): пос. для руководителей обр. учреждений и органов образования [Текст] / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М., Новая школа, 1997. – 352 с.

4. Ромашина, С.Я. Управленческий потенциал дидактического коммуникативного воздействия в деятельности учителя начальных классов [Текст] / С.Я. Ромашина, А.А. Майер, Ю.И. Апарина // Вестник Московского городского педагогического университета: серия «Педагогика и психология». – 2008. – № 4 (29). – С. 42-48.

5. Ромашина, С.Я. Обоснование уровневого подхода к формированию самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся [Текст] / С.Я. Ромашина, И.И. Субботина, А.А. Майер // Самостоятельная работа в подготовке учителя начальных классов: современные подходы к организации и управлению: Сборник научных статей / Сост. и редактор Т.И. Зиновьева. – М., Экон-Информ, 2009. – С. 254-259.

УДК 372.881.1

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ

Н.Н. Рогова

Аннотация

Основной целью использования метода проектов в обучении родному или неродному языку является возможность в овладении учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. практическому овладению языком.

Одной из отличительной чертой проекта по языку является активное использование средств изучаемого языка. Это выражается в том, что учащиеся знакомятся с текстами и выполняют задания на неродном или родном языке, попутно повторяя уже пройденный и усваивая новый лексический и грамматический материал.

Задания проекта предоставляют учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями решения этих проблем.

В ходе выполнения проектных заданий учащиеся успешно усваивают учебный материал, а также развиваются в интеллектуальном плане.

Ключевые слова: проектная методика, толерантность, обучение языкам.

Abstract

The main aim of using the method of projects in the process of teaching a first or second tongue is the possibility for students to become proficient in communicative competence, which is practical way of studying the language.

One of distinctive features of a project in language study is the active use of the means of the language. It can take the form of students studying texts and doing tasks in their first or second language, at the same time recapitulating acquired knowledge and working on new lexical and grammatical material.

The tasks of the project give the students a chance to think, to discuss the ways of solving problems solution and actually solve some of them

Working on the tasks of the project, the students successfully study the material and have an opportunity for intellectual development.

Index terms: language training, tolerance, project methods.

Современный этап развития образования в России можно назвать переходным от традиционного, авторитарного обучения, знания центристского типа к личностно ориентированному подходу, отражающему концепцию гуманистической педагогики, культурообразованию диологовому типу обучения.

Основной акцент в системе образования делается на интеллектуальное и нравственное, коммуникативное развитие личности, что предполагает необходимость формирования критического мышления, умения работать с информацией.

Поворот к новому подходу в обучении связан с новыми общественно-экономи-

ческими условиями и с новыми задачами в системе образования: современные условия развития общества требуют переориентации обучения с усвоения готовых знаний, умений и навыков на развитие личности ребенка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности как нравственной характеристики личности. А также необходимость организовать учебный процесс таким образом, чтобы максимально учесть возможности развития личности ребенка, его интересы, потребности, устремления.

В такой педагогической теории обучения ученик становится центральной фигу-

рой, а его деятельность приобретает активный, познающий, инициативный характер.

Переход на новый метод обучения в современной школе обуславливается необходимостью применения новых технологий обучения. Среди разнообразия технологий, адекватной поставленным целям, является проектная методика. Поскольку проект легко вписывается в учебный процесс, не затрагивая содержания обучения, определенного Государственным Образовательным Стандартом, метод проектов, гуманистический по своей сути, формирует языковую толерантность, обеспечивает интеллектуальное, нравственное, коммуникативное развитие наряду с успешным усвоением учебного материала.

Использование проекта позволяет расширить профессиональный инструментарий современного учителя продуктивным методом обучения. Именно поэтому обращение к интерактивной методике, в рамках которой можно рассматривать и метод проектов, представляется сегодня достаточно современным и своевременным.

Такие известные педагоги, как М.Ю. Амонашвили, В.В. Давыдов, В.Ю. Сухомлинский, П.И. Лиймете стремились организовать учебный процесс таким образом, чтобы максимально учесть возможности развития личности ребенка, его интересы, потребности, устремления. Метод проектов, как одно из эффективнейших средств современной педагогики, позволяет решить данные задачи.

Сущность метода проектов

Понятие проекта предполагает разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта, изделия и т.д., при этом имеется в виду разработка не только главной идеи, но и условий ее реализации.

Метод – дидактическая категория; совокупность приемов, операций, действий овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью; путь познания, способ организации процесса познания.

Если говорить о методе проектов, то следует понимать способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. Разработка должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи. В основу метода проектов положены: идея, составляющая суть понятия проект; его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из различных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

Метод проектов предполагает использование различных проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на практический результат и разработку проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов.

Типология проектов

Выделяют следующие типологические признаки проектов:

1) доминирующий в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

3) характер координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (невидный, имитирующий участника проекта);

4) характер контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, региональный, международный;

5) количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

6) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности: один-два месяца, долгосрочный: до года).

В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода можно обозначить следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролевые-игровые, информационные, практико-ориентированные. Рассмотрим каждый из перечисленных проектов подробно.

Исследовательские проекты. Требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов. Они содержат аргументацию актуальности принятой для исследования темы, обозначения задач и методов исследования, указание источников информации. Содержание проекта, его сложность должны соответствовать уровню языковой подготовки школьников определенного типа обучения.

Творческие проекты. Предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Каждый из задействованных в проекте выполняет ту часть творческого задания, которая соответствует его интересам. Результаты проекта могут быть представлены в написании газеты, сочинения, в видеофильме, в драматизации и т.д.

Ролевые-игровые проекты. Участники проекта принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения.

Информационные проекты. Направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении. Участники проекта изучают найденную информацию, анализируют ее, выделяют факты, которые и являются

результатом заданий. Информационные проекты требуют продуманной структуры, которая складывается из цели проекта, предмета информационного поиска, источника информации, способа обработки информации, представления результата информационного поиска, презентации.

Практико-ориентированные проекты.

Отличаются четко обозначенным результатом деятельности его участников, который ориентирован на их социальные интересы.

Результатом проведения таких проектов может стать создание документа на основе полученных результатов исследования по экологии, биологии, географии; сбор справочного материала, составление словаря, например, обиходной школьной лексики; создание дизайна дома и т.д. Практико-ориентированный проект требует хорошо продуманной структуры, четкого определения деятельности каждого из участников. Важно поэтапное обсуждение и корректировка совместных и индивидуальных усилий в презентации полученных результатов.

Монопроекты. Как правило, проводятся в рамках одного учебного предмета с использованием знаний из других областей для решения той или иной проблемы. Подобный проект требует разработки тщательной структуризации по урокам, а также четкого обозначения целей, задач и тех знаний, умений, предположительно которые ученики должны приобрести в ходе выполнения заданий проекта. Необходимо спланировать логику работы на каждом уроке по группам, форму презентации.

Межпредметные проекты. Как правило, выполняются во внеурочное время. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, а также достаточно объемные, продолжительные, общешкольные, планирующие решить ту или иную проблему.

На уроках по отдельному предмету чаще всего проводятся краткосрочные проекты, иногда с привлечением знаний из других учебных дисциплин. Проекты средней про-

должительности и долгосрочные являются междисциплинарными и содержат достаточно значимую проблему или несколько взаимосвязанных проблем.

В реальной практике чаще приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки нескольких видов проектов (например, сочетание исследовательского и творческого проектов). Такие проекты имеют тот или иной вид координации, различные сроки исполнения, этапность, количество участников различное [7, 20, 21].

В проектной методике роль учителя значительно сложнее, чем при традиционном обучении. В основу учебно-воспитательного процесса положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитителя сводится к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. Создается ситуация, в которой ученик учится сам, а учитель осуществляет всестороннее управление его учением [3].

На разных этапах выполнения заданий проекта роль учителя различна. Из инициатора проведения проекта учитель превращается в источник информации, консультанта, помощника и порой даже наблюдателя [4].

Перед использованием проекта в обучении учитель должен все тщательно продумать, разработать, просчитать. Если предполагается, что учащиеся сами формируют проблемы, то учитель должен спрогнозировать несколько возможных вариантов. Учащиеся могут назвать некоторые из них, к другим учитель подводит ребят наводящими вопросами, ситуациями. Учитель должен четко определить учебные задачи для учащихся, подобрать необходимый материал или дать рекомендации школьникам, где его можно найти. Учителю необходимо продумать, какую помочь он может оказать ученикам, не предлагая готовых решений. Учителю желательно спланировать всю серию уроков, на которых предполагается выполнение заданий проекта. Важно также прослеживать деятельность

каждого ученика на всех этапах работы над проектом. Характер внешней оценки со стороны учителя зависит от типа проекта и его темы; а также от условий проведения. Исследовательский проект включает этапность проведения, причем успех всего проекта зависит от правильно организованной работы на этапах.

Поэтому необходимо отслеживать деятельность учащихся поэтапно, оценивая шаг за шагом. При этом не обязательно оценивать деятельность учащихся отметками, можно использовать разнообразные формы поощрения, включая самое обычное: «Все правильно» или «надо бы еще подумать». В ролево-игровых проектах, предполагающих соревновательный характер, учитель при оценке результатов может использовать балльную систему. В творческих проектах трудно оценить промежуточные результаты. Тем не менее учителю необходимо отслеживать работу, чтобы вовремя прийти на помощь, если она потребуется. Главная задача учителя состоит в передаче способов работы, а не конкретных знаний, то есть акцент делается не на преподавание, а на учение. Основной отличительный момент в роли учителя в проектной методике от традиционных уроков заключается в том, что хотя учитель очень тщательно подготавливается к применению проекта в обучении, в ходе выполнения учащимися заданий проекта, он выступает в роли наблюдателя и координатора. Тогда как на традиционных уроках учитель в большей степени, чем учащиеся, задействован в учебном процессе.

В ходе выполнения проектных заданий учащийся оказывается вовлеченым в активный творческий познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Он погружен в процесс выполнения творческого задания, а вместе с ним и в процесс получения новых и закрепления старых знаний по предмету, в рамках которого и проводится проект.

В ходе выполнения проектных заданий каждый из учеников является участником

одной из творческих групп. Группы формируются с учетом интересов и потребностей учащихся.

Группа выбирает одно задание, но при его выполнении возможно распределение ролей. В процессе выполнения проекта учащиеся приходят к выводу, что от успеха каждого зависит успех всего проекта, поэтому каждый ученик включается в поиск новой информации, в «добытие» знаний. А это огромный стимул к активному усвоению знаний.

Овладевая культурой выполнения проектных заданий, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы. Работая над проектом, школьники учатся работать в команде, ответственно относится к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей.

И более того, в процессе совместного выполнения заданий, учащийся видит, что по каждой проблеме существует не

одна (собственно его), а несколько точек зрения, и совсем необязательно, что его вариант решения проблемы единственно правильный и лучший. Ребенок учится самостоятельно анализировать, сравнивать и оспаривать другие точки зрения, доказывать свое видение решения данной проблемы. Ученик готов спорить со своими товарищами, т.к. положение сверстников одинаковое. В результате спора он осознает, что есть и другие способы решения поставленной задачи, что его товарищи тоже могут быть правы. Со временем школьник начинает контролировать самого себя, искать другие варианты действия.

Умение сопоставлять, анализировать и прогнозировать влияет на формирование самостоятельности и овладение способами самообразования.

В ходе выполнения проектных заданий учащиеся успешно усваивают учебный материал, а также развиваются в интеллектуальном плане. У учеников формируются такие качества личности, как самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг другу.



УДК 377.5

КОЛЛЕДЖ КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

А.Г. Мальчик

Аннотация

В статье раскрывается сущность эффективной деятельности ресурсного центра как модели многоуровневой непрерывной подготовки, способствующей повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Автором предлагается модель профессиональной подготовки специалистов в колледже через интеграцию начального и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: ресурсный центр, многоуровневая подготовка, модель, интеграция.

Abstract

The article reveals the essence of effective activity of a resource centre as a model of continued multilevel training, promoting competitive capability of graduates at the labour market. The author proposes a model of professional training for specialists at a college by means of integration of the secondary and primary professional education.

Index terms: resource centre, multilevel training, model, integration.

Модернизация российского образования предполагает решение следующих задач:

- обеспечить адаптацию образовательных структур к современной системе социально-экономических отношений;
- создать условия для диверсификации ответственности за развитие образования между государством, работодателями, гражданским обществом.

В этом контексте центральным звеном определена модель ресурсного центра. Применительно к системе профессионального образования ресурсный центр – это инновационный объект, целью которого является удовлетворение социально-образовательных потребностей личности, работодателей, общественных организаций и государственной власти. Появление ресурсных центров необходимо рассматривать как объективный процесс, соответствующий новым социально-экономическим изменениям и отвечающий запросам потребителей образовательных услуг и индивидуальным интересам молодежи, не занятого населения. Осуществляемая связь внешних и внутренних факторов, обеспечивающих развитие профессионального образования, интеграцию профессий, про-

ектирование новых типов образовательных учреждений и создание модели будущих специалистов, обеспечивает объективную необходимость развития основных сфер деятельности, внедрения интенсивных педагогических систем обучения.

Учреждения начального и среднего профессионального образования, являясь составной структурой непрерывного профессионального образования, выполняют важнейшие социальные, экономические, образовательные, научно-технические, культурологические, личностно-профессиональные, воспитательные функции, в совокупности имеющие целью формирование особого социально-интегративного типа работника, являющегося субъектом социально-профессиональной деятельности.

Высокий уровень профессиональной мобильности требует совершенно другого подхода к организации процесса обучения: программы должны быть максимально интегрированы и обеспечивать деятельность-проектную направленность, где формирование и развитие необходимых профессионально важных умений и качеств обучаемого становится основой для организации учебного процесса. Только это может обеспечить подготовку специалиста,

способного мобильно адаптироваться к быстрым изменениям развития общества и производства, быстрой смене профессий и сфере деятельности, и, если надо, эффективно осваивать специальности в режиме самообучения, самообразования.

Существующие в регионе (Кемеровская область) типы профессиональных образовательных учреждений, включающие и допрофессиональную подготовку молодежи, новые образовательные структуры, ведущие переподготовку и повышение квалификации кадров, являются составными профессионального образования. Все они должны тесно взаимодействовать в системе непрерывного профессионального образования, обеспечивающего на выходе профессионально компетентных кадров разных уровней квалификации в той или иной сфере профессиональной деятельности.

Создание образовательного учреждения непрерывного многоуровневого профессионального образования (Юргинский технологический колледж) обусловлено следующими требованиями: переход к массовому возникновению малых и средних предприятий различных форм собственности; ориентация на требования мировой экономической системы; повышение профессионализма и квалификации; формирование потребности общества в резком повышении уровня общей и профессиональной культуры рабочих и специалистов; совершенствование психолого-педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки с учетом индивидуальных способностей личности; развитие культурно-творческой деятельности; широкое внедрение информационных технологий; подготовка по интегративным профессиям; овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками на уровне высшей рабочей квалификации; способность к самообразованию, переобучению в течение всей профессиональной деятельности; овладение несколькими профессиями; ориентация на требования рынка труда.

Многоуровневая система профессионального образования позволяет решить задачу интеграции и дифференциации образовательных услуг, обеспечивающих подготовку рабочих и специалистов различного профессионально-квалификационного уровня. Создание модели профессиональной подготовки специалистов в колледже, многоуровневого непрерывного профессионального образования связано с определением новой организации взаимодействия элементов, приводящих к принятию решений, постановке задач, выбору способов, средств и контроля за реализацией целей профессионального образования.

Организационная структура модели профессиональной подготовки специалистов в колледже охватывает процесс профессионального обучения в целом (цели, методы, функции, этапы, уровни, технологию обучения, управление, результат). Содержание образования ориентируется не только на получение профессиональных знаний, умений, навыков, но и на достижение социально активного, творческого уровня, который соответствует потенциалу каждого человека, обеспечивая продуктивную деятельность в границах выбранного профессионального поля. Именно идея профессионально-социального, творческого развития рабочего и специалиста является исходной методологической предпосылкой обновления содержания образования в колледже.

Реализация данной идеи обеспечивается за счет следующих компонентов содержания образования: стандартизации как универсального процесса по обеспечению интегрированного содержания, позволяющего компетентно решать социальные и профессиональные задачи; социализация и профессионализация личности на основе развития способностей; формирования социально-профессиональных качеств личности; индивидуализация профессионального обучения в целях выработки умений, навыков, творческих способностей

по самостоятельному решению производственных задач, по формированию индивидуального стиля деятельности; широкая общеобразовательная и культурная подготовка личности.

Для того, чтобы ресурсные центры могли эффективно реализовывать образовательные потребности различных социально-профессиональных групп граждан, работодателей, региональных органов государственной власти и муниципальных образований они должны иметь ресурсы для реализации следующих **инновационных функций**, среди которых:

- реализация профессионального (практического) обучения различных возрастных групп граждан по сложным и новым профессиям, специальностям, видам профессиональной деятельности;
- профессиональный отбор, формирование профессиональной кадровой элиты для кадрового обеспечения высокотехнологичных производств, ведение регионального реестра победителей конкурсов профессионального мастерства;
- проведение маркетинговых исследований территориального рынка трудовых ресурсов и образовательных услуг. Осуществление прогнозно-аналитической деятельности по изучению конъюнктуры регионально-муниципального рынка труда, определение рейтинга профессий (специальностей);
- расширение возможностей по увеличению охвата профессиональным обучением различных возрастных групп населения (обучение взрослых, профессиональная ориентация, профессиональное консультирование, технологическое обучение учащихся общеобразовательных школ, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и др.);
- повышение профессиональной квалификации, прежде всего, для мастеров производственного обучения, переквалификация, переподготовка, второе (дополнительное) профессиональное образование, стажировка, ученичество, организация

параллельного и дистанционного обучения по профессии, развитие системы дополнительных образовательных услуг, в том числе для работников учреждений профессионального образования;

- разработка модульных учебных программ, учебно-методического, программного, тестового обеспечения, в том числе развитие новых педагогических, информационных технологий профессионального обучения, Интернет-образование. Причем нужны именно новые педагогические технологии по эффективному использованию информационных технологий для получения новых знаний;
- разработка профессиональных (отраслевых) стандартов, квалификационных требований по новым видам профессиональной деятельности, в том числе региональных и муниципальных компонентов образовательных стандартов. Разработка и апробация сопряженных учебных планов и программ;
- экспертиза новых учебных тренажеров, лабораторного оборудования, технических средств обучения, инструмента, приборов;
- координация деятельности работодателей по диагностике их потребностей в рабочей силе, определение количественных объемов подготовки и разработка конкурсной процедуры на реализацию заказа на подготовку квалифицированной рабочей силы;
- обеспечение потребностей понятными статистическими и информационными материалами, формирование библиотеки современной литературы, развитие сайтостроения для достижения прозрачности деятельности ресурсного центра.

С учетом реально складывающейся демографической, кадровой ситуацией в регионах предлагаются следующие этапы перехода к реструктуризации сети на основе ресурсных центров.

Предварительным этапом является начало инвентаризации материально-технической базы всей региональной сети

учреждений СПО, в т.ч. списание устаревшего оборудования и правовое закрепление имущества за новыми региональными учредителями. На первом этапе необходимо разработать региональную программу реструктуризации сети учреждений СПО и план мероприятий по выполнению программы.

На втором этапе на условиях открытого конкурса учреждений НПО (СПО) должны быть определены базовые, опорные учреждения СПО, имеющие опыт экспериментальной педагогической деятельности и устойчивые внебюджетные поступления. Победители конкурса образуют Региональный союз ресурсных центров. Для нормализации деятельности ресурсных центров должна быть разработана региональная нормативно-правовая база, регулирующая ответственность заказчиков и персонала ресурсного центра.

На следующих этапах должна быть продолжена работа по созданию электронных библиотек с комплектами электронных учебников и справочной информации, web-сайтов и образовательных порталов для профессионального общения специалистов. Каждый ресурсный центр будет самостоятельно пополнять и поддерживать свой образовательный портал.

Создание ресурсных центров является одним из новых направлений профессионального образования в Российской Федерации, вызванным необходимостью эффективного использования ресурсов в целях достижения нового качества образования. Ресурсные центры создаются путем концентрации ресурсов, необходимых для высококвалифицированных рабочих, востребованных на рынках труда, в опорных единицах образовательных учреждений с последующим коллективным использованием потенциала другими образовательными учреждениями и социальными партнерами.

Содержание обучения в ресурсных центрах реализуется в рамках образовательных программ начального и среднего

профессионального образования и не противоречит требованиям государственных образовательных стандартов.

В Юргинском технологическом колледже ведется подготовка по 8 специальностям и 4 профессиям, также колледж может предложить разным группам населения города и региона на выбор более чем 20 программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации по различным профессиям.

В условиях возрастающей конкуренции на рынке образовательных услуг чрезвычайно важны, на наш взгляд, максимальная открытость и партнерство колледжа с учреждениями общего образования, усиление их позиций, имиджа в глазах учащихся, родительской и педагогической общественности. Накопленный нами опыт работы в данной области может стать одним из возможных путей адаптации учреждений профессионального образования в непростой социально-демографической и экономической ситуации в стране. В колледже совместно с общеобразовательными школами г. Юрги созданы профильные классы, в которых старшеклассники осваивают профессии, получая при этом первичные профессиональные навыки. Предполагается, что получение специальных знаний, формирование первичных профессиональных умений и навыков с помощью специалистов колледжа будут играть позитивную роль в расширении и углублении знакомства учащихся общеобразовательных школ с производственной и сервисной сферами, в выборе ими типа и уровня образования, будущей профессии.

Производственная практика является важной составляющей основной образовательной программы СПО. Практика для получения первичных профессиональных умений и навыков проводится в мастерских колледжа, по профилю специальности и преддипломная – на предприятиях различных организационно-правовых форм собственности Кемеровской, Томской, Новосибирской областей и Алтайского края.

Юргинский технологический колледж, как ресурсный центр, можно рассматривать с точки зрения эксплуатации производственного оборудования для выпуска товаров народного потребления с оптимальным соотношением при этом цены и качества. Это позволяет решить две взаимосвязанные задачи. Во-первых, осуществлять полноценное производственное обучение и практику обучающихся вне зависимости от работодателей, диктующих подчас условия, не способствующие выполнению учебных планов и программ. Во-вторых, обучение на выпуске полезной продукции формирует качества, необходимые для уверенного поведения выпускников на рынке труда.

Еще одним направлением работы является привлечение работодателей к процедуре итоговой государственной аттестации, которые положительно к этому относятся. По их мнению, это дает возможность реально оценить качество подготовки специалистов. Не один раз работодатели сразу же, после завершения этой процедуры, приглашали на работу понравившихся выпускников.

На базе Юргинского технологического колледжа создана экспериментальная площадка по направлению «Система непрерывного многоуровневого и многопрофильного образования как фактор повышения качества подготовки специалистов и успешной адаптации выпускников к рынку труда». Целью площадки является теоретическая разработка и экспериментальная проверка содержания и структуры непрерывного многоуровневого начального и среднего профессионального образования и его влияния на качество подготовки специалистов и успешную адаптацию выпускников к современным условиям рынка труда.

Экспериментальным путем доказано, что профессиональное обучение по ступенчатой системе определяется возрастающей сложностью работ, более высокими требованиями к качеству производимой продукции или услуги, применением более современного оборудования.

В рамках внедрения разработанной модели на базе Юргинского технологического колледжа осуществляется многоуровневая подготовка специалистов с использованием блочно-модульных схем управления практически по всем специальностям путем разработки и внедрения в учебный процесс смежных учебных планов начального, среднего и высшего профессионального образования. Отбор содержания осуществляется на основе следующих принципов: принципа деятельностной направленности профессионального образования; принципа мобильности содержания; принципа интегративности образовательных программ; принципа преемственности образовательных программ; принципа опережения профессиональной подготовки.

В итоге разработаны и внедрены основные (базовые) профессиональные программы разных уровней профессионального образования для получения соответствующих профессиональных компетенций, а также дополнительные образовательные программы с целью повышения имеющейся у специалистов профессиональной квалификации и (или) их переподготовки. Установлена преемственность между уровнями профессионального образования и отработана модель управления многоуровневым профессиональным образовательным учреждением.

С 2006 года Юргинский технологический колледж является базовым учебным заведением СПО.

С целью формирования системы социального партнерства в ГОУ СПО ЮТК разработана концепция и программа развития социального партнерства, которые предусматривают развитие различных форм сотрудничества.

Крупные предприятия, для которых колледж готовит кадры, ликвидированы, но дело, которым они занимаются, продолжает существовать. Теперь занимаются им мелкие предприятия различных организационно-правовых форм.

С целью выполнения пожеланий заказчиков приглашаем на все виды квалифицированных испытаний представителей предприятий. Совместно обсуждаем результаты подготовки специалистов и вносим корректизы в учебно-программную документацию, учитывая пожелания работодателей.

Представители предприятий принимают активное участие в проведении семинаров, бесед с учащимися, где рассказывают о современных требованиях к специалистам, об условиях работы, отвечают на вопросы студентов. Традиционно ежегодно проводим конкурсы профессионального мастерства среди мастеров производственного обучения, где в жюри работают представители предприятий.

Кадровые службы предприятий решают вопрос подготовки специалистов для своих производств, не дожидаясь выпуска студентов из колледжа, они подбирают себе кадры в процессе прохождения ими производственной практики.

В заключении можно сделать вывод, что внедрение разработанной модели позволяет реализовывать многовариантность образовательных траекторий посредством сопряжения программ начального, среднего и дополнительного профессионального образования, обеспечивает преемственность этапов профессиональной подготовки специалистов в структуре ресурсного центра. Образовательные программы многоуровневой подготовки в ресурсном центре:

- строятся по принципу интегративности при дифференциации профессиональных умений;
- соответствуют требованиям Государственных образовательных стандартов;
- отражают требования к профессиональной работе в современной социально-экономической среде;
- учитывают региональные условия и потребности рынка труда в специалистах соответствующих квалификаций.



УДК 373

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Т.В. Жукова

Аннотация

В статье рассматриваются понятие «педагогической инновационной деятельности», вопросы проектирования инновационной деятельности, уровни проекта, принципы и требования, предъявляемые к нему. Определен системный подход и отмечены деятельностные характеристики педагогического проектирования, перечислены педагогические условия, необходимые для успешной реализации проекта.

Ключевые слова: педагогическая инновационная деятельность; ограничения, направления инновационной деятельности; педагогическое проектирование; принципы, уровни, требования, этапы, системный подход.

Abstract

This article reveals the concept of pedagogical innovative activity and the ways of its designing, discusses project levels, the principles of and the requirements for a project. The system approach is defined in the article, as well as characteristics of activity of pedagogical designing. Pedagogical conditions necessary for successful realisation of the project are also listed.

Index terms: pedagogical innovative activity; restrictions, directions of innovative activity; pedagogical designing; principles, levels, requirements, stages, system approach.

Понятие «инновация» в научной педагогической литературе трактуется неоднозначно. В.И.Андреев под инновацией понимает то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы. Учебно-воспитательный процесс, занимающий центральное место в педагогике, можно рассматривать как инновационный, так как его цель заключается в передаче учащимся новых для них знаний, формировании новых свойств личности, считает М.С. Бургин [1].

Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX века. Именно в это время в педагогике проблема инноваций и, соответственно, её понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований. Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики.

Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения

и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

Отличительными чертами и особенностями педагогических инноваций являются:

- предмет инновационной деятельности – личность: неповторимая, развивающаяся, обладающая специфическими особенностями;
- зависимость от объективных условий в виде социального заказа или востребованности обществом;
- психологическая готовность педагога к принятию и реализации педагогических инноваций.

Сохраняя основные черты инновационных процессов, педагогические инновации отличаются от других прежде всего тем, что предметом их деятельности является личность ученика либо педагога, личность, обладающая неповторимыми особенностями и спецификой, личность, постоянно развивающаяся. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и направлены любые педагогические нововведения. Когда педагог осуществляет из-

менения в содержании, методах, средствах и технологиях, он должен понимать, что делается это с целью развития (изменения) личности. Осуществить эти изменения в личности, перевести ее на более высокий, новый уровень развития возможно с помощью нового содержания, методов, технологий, технических средств, а это и есть основной смысл, суть, цель педагогических инноваций.

Проблеме инновационной деятельности посвящены множества работ разных авторов, таких как В.А. Сластенин, Е.С. Запир-Бек, Л.Л. Ворошилова, В.С. Лазарев, А.М. Лобок и другие. Л.Л. Ворошилова говорит о том, что при рассмотрении понятия «инновационная педагогическая деятельность» необходимо его позиционировать в систему понятий, раскрывающих его сущность. Исходной категорией является «творчество». Категория (греч. Kategoria – высказывание, признак) – предельно общее понятие, для которого уже не существует более общего родового понятия. Творчество, научная деятельность и инновационная деятельность имеют общие признаки в феномене (интеллектуальный, экзистенциальный), цели (конструктивная деятельность по созданию нового), необходимый признак (соответствие идеалам, целям, потребностям человека и человечества), природе (бескорыстны по своей сути и несовместимы с эгоизмом), общий результат (развитие сущностных сил человека, преобразование себя и окружающего мира). Вместе с тем инновационной деятельности присущи свои специфические отличия в результатах у творчества (открытие, изобретение), у инновационной деятельности (инновации), у научной деятельности (научное знание). Научная деятельность – особый вид познавательной деятельности, направленный на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире. При изучении термина «инновационная педагогическая деятельность» мы исходили из необходимости определить систему основополагающих для данного

вида деятельности понятий, образующих в совокупности модель ИПД: новация – инновационная деятельность – изменения – инновационное развитие – инновации [4].

Как отмечает В.А. Сластенин, инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создание в школе определенной инновационной среды [9].

А.М. Лобок говорит, что инновационная образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой происходит развитие образовательного процесса (тогда как традиционная образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой обеспечивается стабильность образовательного процесса) [7].

Мы в своей работе придерживаемся точки зрения Л.Л. Ворошиловой, которая под инновационной педагогической деятельностью понимает специфическую форму творчества преподавателя, выражющуюся в созидательном развитии педагогической действительности, посредством поиска, создания и реализации новации.

Нам кажутся интересными также труды В.И. Слободчикова, который пишет, что инновация (ин-нове) появляется в латинском языке где-то в середине XVII века и означает вхождение нового в некоторую сферу, вживление в неё и порождение целого ряда изменений в этой сфере. А значит, инновация – это, с одной стороны, процесс вновления, реализации, внедрения, а с другой – это деятельность по вращению новации в определённую социальную практику, а вовсе – не предмет [10].

В.И. Слободчиков ввел ряд ограничений и в то же время – различий внутри самого содержания понятия «инновация». При расширительном его толковании, инновация – это главным образом и в первую очередь – деятельность (процесс), которую нельзя уподоблять деятельности в области научного творчества, точнее – неверно

сводить её к этому. Такое понимание обес- смысливает самостоятельность понятия «инновационная деятельность», т.к., строго говоря, всякая научно-исследовательская деятельность по природе своей инноваци- онна.

Поэтому в качестве первого ограничения можно принять следующее: инновационную деятельность необходимо рассматривать в пространстве вполне определённой социальной практики. С точки зрения конкретного субъекта этой практики инновационной можно считать всякую деятельность, приводящую к её существенным изменениям по сравнению с существующей традицией.

Второе ограничение: инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и ещё только становящихся норм практики либо – несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям. Тогда инновация оправдана, более того, необходима.

Третье ограничение связано опять-таки с прагматичным характером инновационной деятельности. Она осуществляется не в пространстве идей и не только в пространстве действий отдельного субъекта, но становится подлинно инновационной только тогда, когда приобретает культурный радикал, когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям. Это предполагает фикса- цию инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции.

Наконец, четвёртое ограничение. Если инновационная деятельность отвечает трём предыдущим условиям, то её осо- бый смысл заключается в направленности на преобразование существующей практики либо – на порождение принципиально новой практики. В этом случае в ней должен присутствовать вектор «институциали- зации» – организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике.

Введённые ограничения на понимание инновационной деятельности рассматриваются в качестве рабочих критериев её выделения в совокупной деятельности научных и проектных учреждений.

В инновационной деятельности, по мнению А.И. Орловой, выделяют следующие направления: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений. Кроме этого, педагогический коллектив ряда российских образовательных учреждений занимается внедрением в практику инноваций, уже ставших историей педагогической мысли. Например, альтернативных образовательных систем начала XX века М. Монтессори, Р. Штайнера, и т.д. [8].

Инновационная деятельность в своей наиболее полной развертке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. А именно:

- 1) научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

- 2) проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструмен- тально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

- 3) образовательная деятельность, на- правленная на профессиональное развитие субъектов определённой практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация») [10].

Задачи разные, но направлены на реше- ние одной цели – применение и развитие инноваций в образовательном процессе.

Исследовательская деятельность всегда связана с открытием нового знания – в этом ее принципиальное отличие от де-

ятельности учебной, просветительско-познавательной, информативно-осведомительной: исследование всегда предполагает наличие некой проблемы, некоего противоречия, белого пятна, которые нуждаются в изучении и объяснении. Именно поэтому можно говорить о том, что организация исследовательской деятельности является ведущей проблемой проектирования инновационной деятельности. При этом первым и одним из самых важных моментов исследовательской деятельности является нахождение проблемы, требующей решения, обнаружение этого белого пятна, поэтому познавательная потребность, мотивация исследовательской деятельности являются неотъемлемой ее характеристикой.

Интеграция нововведений предполагает их объединение в рамках единого инновационного процесса. Координация, направленная на согласование мероприятий по их подготовке и проведению с учетом наличия необходимых ресурсов, обеспечения ожидаемых промежуточных и конечных результатов инноваций, достигается путем согласования целей, задач, содержания, форм и методов инновационной деятельности, экспертизы ее результатов. Технологией этих процессов может быть проектирование инновационной деятельности.

Центральным понятием, необходимым для анализа различных сторон педагогического проектирования, является *проект*.

На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности. На деятельностном – как цель и результат проектирования. В самом общем плане проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [5]. Это также цель и результат проектной деятельности. Материалом для «изготовления» проектов служат знаковые формы: теории, модели, понятия, форму-

лы, алгоритмы, парадигмы. В качестве инструментальной системы проектирования в различных областях выступает теория деятельности.

В приведенных определениях заложены: фактор времени, целенаправленность, нормированность изменений, специфика организации деятельности. Современное понимание термина «проект» имеет и другие толкования, вполне соотносимые с образовательным контекстом:

- предварительный, предположительный текст какого-либо документа (например, проект закона, проект программы);
- некоторая акция, совокупность мероприятий, объединенных одной программой или имеющих общую организационную форму целенаправленной деятельности (например, образовательный проект, издательский проект, телевизионный проект);
- завершенный цикл продуктивной индивидуальной или совместной деятельности (отдельного учащегося, проектной группы, обучающегося коллектива, образовательной организации, корпорации).

Расширенное понимание проекта педагогами, взятое у методологов, способно помочь более полно представить педагогические возможности проектной деятельности, требований к ее процедурам и продукту. Например, на фоне понимания проекта как экрана, куда проецируются разнородные впечатления и ожидания по поводу объекта, становятся еще более очевидными диагностические возможности проектной деятельности для постановки и решения сугубо педагогических задач. Так, анализируя весь диапазон возможных проектных предложений и замыслов, школьный учитель (а также руководитель учреждения) могут оценить комфортность среды, ситуации, продуктивность содержания и методов работы, которые они используют.

Проектирование может осуществляться на различных уровнях. Под уровнем Е.В. Воронина понимает степень обобщенности проектных процедур и результата,

которая используется в рамках проектных действий. Педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях [3].

Для понимания проектной деятельности выделяю следующие принципы. Под принципами проектной деятельности подразумевают общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования и тем самым определяющие принадлежность тех или иных действий педагога к проектной сфере. Рассмотрим их подробнее: *принцип прогностичности* обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта; *принцип пошаговости*. Природа проектной деятельности предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий; *принцип нормирования* требует обязательности прохождения всех этапов создания проекта в рамках регламентированных процедур; *принцип обратной связи* напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о ее результативности и соответствующим образом корректировать действия; *принцип продуктивности* подчеркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость; *принцип культурной аналогии* указывает на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам; *принцип саморазвития* касается как субъекта проектирования на уровне ветвящейся активности участников, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленной цели.

Успешная организация проектной деятельности связана с выполнением ряда требований [3].

- требование контекстности, т.е. не изолированного представления предмета проектирования, а в соотнесении с определенным контекстом (контекстами);

- учет многообразия потребностей всех заинтересованных в образовании сторон: личностей, государства и общества;
- требование активности участников проектирования. Одно из выражений активности – добровольная включенность и эмоционально-ценное проживание своего участия в проекте;
- требование управляемости.

В литературе, посвященной методологии проектирования, можно встретить различные подходы к выделению этапов проектирования. Дж. ван Гиг применительно к проектированию социальных систем выделяет три фазы: 1) формирование стратегии и предварительное планирование; 2) оценивание вариантов; 3) реализация, анализ результатов и коррекция [5].

Е.С. Заир-Бек связывает логику педагогического проектирования с такими этапами, как определение замысла, или эскиз проекта; разработка моделей действия (стратегия); планирование реальных стратегий на уровне задач и условий реализации; организация обратной связи; оценка процесса; оценка и анализ результатов; оформление документации [2].

Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, выделяются определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий.

Чтобы лучше разобраться в природе проектной деятельности, обратимся к идеям, лежащим в основе проектирования как особого способа познания и преобразования действительности. Среди них центральными являются:

- идея опережения, перспективы, заложенная в самом слове «проект» (бросок в будущее);
- идея «разности потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования (каково оно есть) и желаемым (каким оно должно быть);
- идея пошаговости (постепенного, поэтапного приближения «потребного будущего»);

- идея совместности, кооперации, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования;
- идея «разветвляющейся активности» участников по мере следования намеченному плану выполнения совместных действий [5].

Педагогическое проектирование может быть направлено на создание принципиально новой системы (инновационное проектирование), на смену статуса (переход существующей системы в новое качество), историко-культурную реконструкцию или современную модификацию путей развития существующей системы. При этом предметом проектирования может оказаться система в целом, ее отдельные компоненты, свойства (открытость, гуманитарность, демократичность), системные качества (целостность, интегративность). Опыт свидетельствует о том, что часто проектная деятельность преемственно переходит с уровня на уровень: от создания концепции к разработке и внедрению содержательной и процессуальной сторон жизнедеятельности образовательной системы.

Понимание образовательной системы как совокупного субъекта проектной деятельности заставляет по-новому взглянуть на природу и логику проектирования, и определяет системный подход проектирования инновационной деятельности. Здесь исчезает противопоставление «субъект-объект», проектной деятельности. Определение миссии, или социально-культурного назначения, проекта оказывается тесно связанным с прояснением смыслов жизнедеятельности образовательной системы как субъекта своего функционирования и развития.

Проектировать современную образовательную систему невозможно без осмысления свойств системности, целостности.

Понимание системности в педагогическом проектировании имеет свою специфику в отличие от системного подхода в других областях научно-исследовательской деятельности. Проектирование любой об-

разовательной системы организуется с учетом взаимодействия его различных компонентов не изолированно, а в единстве друг с другом и внешней средой. Системность проектирования позволяет обосновывать, предполагать и исследовать важную особенность развития образовательных процессов.

Для выражения сущности педагогического проектирования важно отметить также его следующие деятельностные характеристики:

- как и любая деятельность, проектирование характеризуется взаимопереходом внутренней и внешней форм активности человека, и ее развитие невозможно без проявления индивидуальной инициативы, личной поисковой активности, направленной на разрешение существующих образовательных проблем;
- педагогическое проектирование в организованных системах носит согласованный характер по отношению к функциям системы;

– цель индивидуальной исследовательской и творческой преобразовательной деятельности педагога должна быть им осознана в соответствии с общими целями развития и функционирования системы [6].

Поэтому в педагогическом проектировании важна не только инициатива отдельного педагога, но и его способность к взаимодействию.

Проектная деятельность становится средством развития и саморазвития как специфических проектировочных способностей, так и личности в целом, выступая универсальным источником обучения, воспитания, творческого взаимодействия детей и взрослых. Она способна развивать практически все личностные структуры человека.

Таким образом, можно сказать, что черты, характерные для проектирования в целом, распространяются на проектную деятельность в образовательной сфере. Сказанное не означает, что все перечисленные

социально-психологические приобретения возникают автоматически у каждого участника проектной деятельности. Существует ряд условий педагогической продуктивности каждого из этапов проектирования.

Проектирование инновационной деятельности в образовательной среде будет успешным при выполнении следующих условий:

- 1) готовность педагогов к инновационной деятельности;
- 2) использование инновационной программы;
- 3) формирование ключевых компетенций.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1998.
2. Беркалиев, Т.Н., Заир-Бек, Е.С., Тряпичина, А.П. Инновации и качество школьного образования: научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ. – СПб.: КАРО, 2007.
3. Воронина, Е.В. Инновационный проект образовательного учреждения: Опыт описания инновационных проектов школ для участия в

Приоритетном Национальном проекте «Образование» / Е.В. Воронина. – М.: 5 за знания, 2008.

4. Ворошилова, Л.П. Инновационная педагогическая деятельность в образовательном учреждении / Инновационная деятельность педагогического коллектива Удельнинской гимназии Раменского района Московской области / под ред. Л.П.Ворошиловой. – М., 2006. – С. 5-12.

5. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

6. Ксенофонтова, А.Н., Мажарова, Е.А. Речевая коммуникация: учебное пособие / А.Н. Ксенофонтова, Е.А. Мажарова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005.

7. Лобок, А.М. Проблематика инновационной деятельности в экспликации к проблемному полю образовательной программы // Инновации и эксперимент в образовании. – 2008. – № 1.

8. Орлова, А.И. Возрождение образования или реформа? / А.И. Орлова // Преподавание истории в школе. – 2006. – № 1. – С. 37.

9. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997.

10. Слободчиков, В.И. Характеристика этапов социально-педагогического проектирования // Учительская газета. – 1992. – № 41. – С. 45.

УДК 638.1.14

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ¹

Г.С. Жукова, Е.В. Комарова

Аннотация

В статье рассмотрены методологические, теоретические, концептуальные основы разработки и реализации моделей дистанционного обучения по направлениям социального образования; приводятся принципы, дидактические требования к содержательно-технологическому базису программ дистанционного обучения специалистов социальной сферы; особое внимание уделено характеристике различных групп педагогических условий, обеспечивающих эффективность дистанционного социально-профессионального обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, социально-профессиональное образование, информационные технологии.

Abstract

The article considers methodological, theoretical and conceptual bases of development and realization of models of remote training along the directions of social formation; principles and didactic requirements for substantial and technological basis of remote training programs for professionals in the social sphere are listed. Special attention is given to the characteristic of various kinds of pedagogical conditions providing efficiency to remote social-vocational training.

Index terms: remote training, social-vocational training, information technologies.

В настоящее время как никогда ранее актуальным направлением в педагогике профессионального образования является разработка информационных ресурсов для дистанционного социально-профессионального образования. Актуальность данной проблематики обусловлена общими тенденциями мирового развития систем профессионального образования: формирования инфраструктуры непрерывного, в том числе двухуровневого, образования; информатизации образования; развитие систем, форм и технологий профессиональной переподготовки трудовых кадров; увеличение доли взрослого населения в структуре контингента студентов профессиональных учебных заведений. Последняя из перечисленных тенденций приобретает все более выраженный характер в связи с мировым экономическим кризисом и необходимостью професси-

онального обучения и переподготовки высвободившихся специалистов с учетом опережающего кадрового обеспечения социальной сферы регионов в аспекте антикризисного развития. Отсюда повышающийся интерес к дистанционному обучению, т.к. такая форма его организации обеспечивает доступность и непрерывность качественного социально-профессионального образования для всех слоев населения в силу его открытости для партнерства, индивидуализации профессионально-личностного развития обучающихся; вариативности учреждений, форм, методов и средств дистанционного обучения; личностно-ориентированной направленности.

На сегодняшний день система *социального образования* характеризуется как самостоятельное направление в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов

¹ Статья подготовлена в рамках гранта (научно-исследовательского проекта) Министерства образования и науки РФ: «Создание модели информационных ресурсов для дистанционного обучения по направлениям социального и педагогического образования»).

для социальной сферы. Определяя социальное образование как одно из важнейших направлений научно-педагогической деятельности высшей школы и всей системы российского образования, В.И. Жуков видит его основное назначение в подготовке высококлассных специалистов для системы социального обслуживания населения, а также управления процессами, развивающимися в этой области [3].

В условиях масштабных преобразований социальной сферы, как приоритетных в современной стратегии развития Российской Федерации, возрастаёт потребность в подготовке профессиональных кадров по направлениям социального профиля. Решению этой задачи может способствовать система открытого дистанционного образования, предоставляющая человеку возможность непрерывного обучения вне зависимости от времени и места пребывания в индивидуальном режиме.

Дистанционное обучение в системе социально-профессионального образования следует рассматривать как педагогический процесс, направленный на решение дидактических целей подготовки специалистов социальной сферы, реализуемый в определенной последовательности под опосредованным управлением преподавателя (тьютора, консультанта) на расстоянии. Субъекты образования (преподаватели, тьюторы, консультанты), осуществляющие организацию дистанционного обучения, должны выполнять следующие функции: конструктивная, организационная, коммуникативно-стимулирующая, информационно-обучающая, эмоционально-корректирующая и контрольно-оценочная.

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» высшим учебным заведениям настоятельно рекомендуется включаться в альтернативные системы передачи знаний: мегауниверситеты, открытые университеты, стирать различия между традиционными и «дистанционными» университетами. По данным ЮНЕСКО, во всем мире в насто-

ящее время насчитывается примерно 600 млн. студентов, из них 30 млн. (каждый двадцатый) обучаются в рамках системы удаленного доступа, или, иначе говоря, дистанционного образования [7].

Под дистанционным обучением понимается передача студенту совокупности учебной информации при помощи современных информационных и коммуникационных технологий, стимулирование его учебной деятельности и, если необходимо, принятие корректировочных мер, т.е. речь идет об индивидуализированном обучении, ориентированном на развитие профессионально-личностного потенциала обучающегося.

Все преимущества дистанционного обучения по направлениям *социального образования* были ярко продемонстрированы в последние десятилетия практическим опытом ведущих университетов Америки, Европы и России. Следует отметить, что зарубежные университеты накопили значительный положительный опыт подготовки специалистов для социальной сферы и системы образования с помощью дистанционного обучения. В Великобритании, например, на долю Открытого университета приходится подготовка 10% социальных работников и 5% педагогов.

Сегодня в РФ дистанционная форма обучения согласно приказу Минобрнауки России от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» носит название «дистанционных образовательных технологий» (ДОТ). В современной российской вузовской практике наиболее перспективными направлениями дистанционного обучения являются включение профессионально-образовательных программ в федеральные и региональные телекоммуникационные сети, развитие компьютерной университетской сети РФ, создание вузовских Интернет-центров.

Эффективность и качество дистанционного обучения определяет его методологическая и учебно-методическая база, информационные ресурсы и образовательные технологии.

Анализ научных публикаций, монографических, диссертационных исследований по педагогическим технологиям дистанционного обучения специалистов различного профиля, вопросам информатизации профессионального образования позволяет сделать вывод о том, что, хотя и возросло внимание исследователей к данному спектру вопросов, но эти проблемы не получили достаточного глубокого изучения в аспекте специфики дистанционного обучения по направлениям социального образования.

Таким образом, актуальность проблематики разработки теоретико-методических основ дистанционного обучения по направлениям социального образования обусловлена: современными тенденциями непрерывного социально-профессионального образования, ориентированного на развитие дистанционных форм обучения; повышением требований общества и работодателей к качеству социально-профессионального образования, получаемого студентами дистанционно; недостаточной эффективностью существующих моделей организации дистанционного обучения студентов, моделей информационных ресурсов для такого обучения в условиях университета социального профиля.

Внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс вузов, готовящих специалистов социальной работы, сопряжено с поиском путей по разрешению ряда проблем объективного и субъективного характера. В числе первых выделим наиболее значимые для России, имеющие системный характер: недостаточная разработанность нормативно-правовых оснований, позволяющих осуществлять вузовскую подготовку будущих специалистов в дистанционном формате; отсутствие в пределах России единой информационно-образовательной среды, выступающей значимым условием при реализации дистанционных форм подготовки специалистов. Хотя в последнее время в этом направлении активизировалась деятельность по реализации основных положений

программы «Развитие единой образовательной информационной среды».

Изменение содержания деятельности преподавателя, таким образом, связано не только с кардинальной перестройкой всех звеньев образовательного процесса (принципов отбора учебного материала, его отражения на электронных носителях, организации управления процессом учения), но по времени более трудоемко. Так, по мнению В.П. Голубевой, создание нового дистанционного курса требуют примерно в два раза большего времени, чем при его традиционной подготовке к работе в аудитории [2].

Компетентностно-квалиметрическая концепция разработки моделей информационных ресурсов для дистанционного обучения по направлениям социального образования базируется на современных профессионально-образовательных парадигмах подготовки специалистов в условиях дистанционного обучения: *компетентностной парадигме* (профессиональное становление будущего специалиста в период его дистанционной подготовки базируется на овладении им совокупностью *базовых профессиональных компетенций*, необходимых и достаточных для достижения оптимального уровня функционально-профессиональной грамотности); *парадигме личностно-ориентированного образования* (признание уникальности личности каждого студента, создание условий в системе дистанционного обучения для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала будущего специалиста); *деятельностной парадигме* (формирование основ профессионализма будущего специалиста путем активизации различных видов деятельности студентов: учебно-познавательной, самообразовательной, практической учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской; формирование и развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности); *социокультурной па-*

радигме (развитие «человека культуры» (М. Библер), формирование основ профессиональной и развитие информационной культуры будущего специалиста); *парадигме витагенного образования* (базируется на активизации субъектного жизненного опыта обучаемого, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательно-профессиональных целях); *парадигме самообразовательной деятельности* (формирование самообразовательной культуры обучающегося, которая выражается в овладении им комплексом знаний, умений, способов общения в системе «человек – информация»; самообразовательная культура – важнейший компонент профессионально-личностной культуры; включает в себя общееучебную культуру, культуру диалога, индивидуальную мультимедиакультуру личности); *контекстной парадигме* (заключается в организации дистанционного обучения в контексте будущей профессиональной деятельности; посредством воссоздания в образовательном информационном контенте реальных связей и отношений, возникающих в трудовой сфере при решении конкретных профессиональных задач); *парадигме квалиметрического мониторинга качества дистанционного образования* (использование новейших достижений и технологий управления качеством профессионального образования в условиях дистанционного обучения; квалиметрический подход к анализу эффективности дистанционного образовательного процесса заключается в расширении номенклатуры диагностируемых осваиваемых профессионально важных знаний и умений).

Одной из первоочередных задач преподавателей, работающих в системе ДО, становится подготовка учебного курса, способного обеспечить реализацию принципа интерактивного самообучения. На основе уже имеющихся источников или авторских оригинальных разработок преподаватель создает электронный учебно-методический комплекс по дисциплине. В создании элек-

тронной версии курса ему могут помочь IT-специалисты.

Существуют общие подходы к процессу создания электронного учебника для системы дистанционного обучения. Можно выделить несколько этапов его создания: аналитический (осуществляется анализ уже имеющихся учебников по данной дисциплине; определяется общий замысел, задачи, цели создания нового электронного учебника); стратегический (учет особенностей контингента обучающихся, выбор педагогических технологий, методов и средств обучения); тактический (создание композиции, общего плана построения электронного учебника, его детальный сценарий); технолого-конструкционный (формирование авторского коллектива, реализация, корректировка); внедренческий (апробация, контроль, диагностика, коррекция); прогностический (определение возможностей дальнейшего совершенствования учебника).

Другой важнейшей педагогической задачей при организации дистанционной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы является управление учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе дистанционного обучения, развитие их интеллектуальных сил и способностей. Реализация этой задачи, осуществляемая как опосредованно, так и путем прямого педагогического воздействия, в практике электронного обучения имеет свои особенности.

Опосредованное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, заложенное в структуру курса, в аудиторном обучении поддержано вербальной формой, способствующей усвоению знаний, формированию и развитию соответствующих умений и навыков. Эквивалентом такой поддержки при самостоятельном освоении курса является инструкция по обучению; такую подробную и ясную инструкцию должен разработать преподаватель. Прямые педагогические воздействия в этом случае преподаватель

может оказывать как в режиме реального времени, «on-line», так и в асинхронном режиме, «off-line». В режиме реального времени могут проводиться групповые или индивидуальные занятия и консультации с применением соответствующих технологий «on-line»-телефонконференций или видеоконференцсвязи. Однако при ограниченных технических возможностях и необходимости минимизировать экономические затраты, прямое управление учебно-познавательной деятельностью в электронном обучении осуществляется, в основном, путем «off-line» – телефонконференций или с использованием электронной почты, обеспечивая переписку преподавателя с группой или с каждым обучающимся отдельно. В обоих случаях реализуется обязательный компонент процесса обучения – обратная связь, т.е. диалог между обучающим и обучающимся. Как правило, у обучающихся часто возникают сходные, общие вопросы, поэтому преподаватель может организовать специальную базу наиболее общих вопросов и ответов на них, обеспечив удаленный доступ к ней, либо установить временной режим связи для ответа на присланные в определенный период времени вопросы. Очевидно, что в данном случае роль преподавателя заключается в непосредственном учебно-методическом сопровождении процесса обучения, в котором он выступает как преподаватель-консультант.

Не менее важной задачей преподавателя в условиях ДО является контроль знаний, умений и навыков обучающихся. Эта традиционная преподавательская задача решается в системе электронного обучения при разработке тестовых заданий различного типа для текущего и итогового контроля и последующей проверке результатов их выполнения. Итоговую аттестацию по дисциплине студент может проходить одним из следующих способов: в очной форме; в дистанционной форме, находясь на своем постоянном личном рабочем месте, оборудованном средствами аудиовизуаль-

ного контроля (web-камерой), путем дистанционного общения с экзаменатором в режиме видеоконференции.

Эффективность реализации дистанционного обучения студентов по направлениям социального образования обусловлена наличием в образовательном учреждении следующих педагогических условий: методологических (научно-теоретическая обоснованность модели организации дистанционного обучения); нормативно-организационных (пакет локальных нормативных актов, регламентирующих различные стороны процесса дистанционного обучения и составленных на основе действующих федеральных законодательных документов); процессуальных (рациональное распределение содержания, форм и методов дистанционного обучения); дидактических (проектирование и использование учебно-методических комплексов); кадровых (психолого-педагогическая и научно-методическая подготовка специалистов, осуществляющих организацию дистанционного обучения).

Резюмируя выше сказанное, можно констатировать, что основными преимуществами дистанционного обучения по направлениям социально-профессионального образования, повышающими его значимость в условиях глобального социально-экономического кризиса, являются: дальнодействие, устраниющее пространственные и коммуникационные барьеры между обучающимся и образовательным учреждением; гибкость, позволяющая обучающимся заниматься в любое удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе; асинхронность, закрепляющая возможность для обучающего и обучающего работать по удобному для каждого расписанию; массовость и доступность, ликвидирующая критичные параметры количества и возрастного ценза обучающихся; трансформация функций обучающего и обучающихся посредством организации системы целенаправленной самостоятельной работы студентов; технологичность,

обеспечивающая достижение планируемого результата через внедрение педагогических информационных и телекоммуникационных технологий.

Таким образом, дистанционное обучение по направлениям социального образования выступает в качестве эффективного средства профессиональной подготовки и развития личности специалиста социальной сферы, потенциально обеспечивает оперативную переподготовку кадров и доступность социально-профессионального образования для всех слоев и уровней работающих взрослых.

Литература

1. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 2000.

2. Голубева В.П. Самореализация личности студента в условиях дистанционного обучения. Монография. – Пермь: ПОИПКРО, 2006.

3. Жуков В.И. Новая парадигма развития отечественного высшего социального образования // Социальная работа: теория и практика. – М., 2002.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2008.

5. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М., 2007.

6. Урсул А.Д. Информатизация общества: проблемы и перспективы. – М., 2001.

7. 1st UNESCO Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education – Paris, 18-19 Oct, 2002.

8. Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (Paris, the Sorbonne, May 25, 2001).

9. Tomusk V. When East Meets West: decontextualizing the quality of East European higher education / Quality in Higher Education. Volume 6, Number 3, November 2003, pp. 175-186.

УДК 343.824:378

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЕ НА БАЗЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СРЕДОВОГО ПОДХОДА

Н.Ю. Волова

Аннотация

В статье анализируются результаты многолетних исследований инновационного проекта по высшему образованию осужденных в пенитенциарной системе России, реализуемого на базе Современной гуманитарной академии. Рассмотрены перспективы проектирования высшего образования осужденных с учетом специфики объекта и среды.

Ключевые слова: средовой подход, проектирование высшего образования, пенитенциарная система.

Abstract

This article sums up the research outcomes of long-time innovative higher education project in the penitentiary system of Russia, which is being realized at the Modern University for the Humanities. It also considers some prospects for providing higher education for convicts with respect to particularities of the object and environment.

Index terms: environment method, higher education project, penitential system.

Идея о необходимости проекта высшего профессионального образования в пенитенциарной системе получает все большее признание в среде специалистов в области образования, пенитенциарной педагогики и психологии.

В современном обществе с ростом демократических начинаний, которые затрагивают все социальные институты, реформирование коснулось пенитенциарной системы. Наряду с пересмотром режимных условий, введением развивающих программ и мероприятий в исправительных учреждениях, осуществляемых администрацией ГУФСИН, а также в связи с деятельностью правозащитных организаций по защите прав и свобод осужденных, появились инициативные проекты по высшему образованию.

Образование как инструмент исправления и перевоспитания преступника с успехом зарекомендовал себя в отечественной пенитенциарной системе. Введение обязательных программ основного общего, среднего (полного) общего образования, наличие в ИУ начального профессионального образования уже давно осуществлено

в советской пенитенциарной системе и стало частью мероприятий по исправлению и перевоспитанию преступника.

С развитием общества, широким распространением высшего образования в современном обществе данная тенденция не могла не затронуть исправительных учреждений. И дело не только в отражении общественных тенденций развития и глобализации, но и в новом понимании института образования в жизни человека. Еще совсем недавно педагогика понималась исключительно как наука о воспитании и обучении детей. Сегодня ни у кого из специалистов не вызывает сомнения, что педагогика, как система воспитания и обучения, формирования и развития личности, касается не только детей, но и взрослых. Являясь уникальным социальным инструментом воздействия на индивидуума, образование влияет не только на интеллект, но и на личностное развитие, способствует общей социализации и адаптации человека в обществе.

В рамках эксперимента, с 1999 г. в Самарском филиале Современной гуманитарной академии (СФ СГА) происходит

реализация уникального проекта, заключающегося в предоставлении осужденным возможности получить высшее образование [1, 2]. Образовательный процесс в исправительно-трудовых учреждениях проводится по заочной форме обучения. Реализация проекта стала возможной благодаря использованию информационно-телекоммуникационных технологий СГА [6] и организационной помощи ГУФСИН Самарской области.

Мы предполагаем, что высшее образование может быть одним из действенных механизмов в борьбе с криминализацией в системе реабилитации осужденного, причем непосредственно во время отбывания наказания в местах лишения свободы. Внедрение высшего образования в пенитенциарной системе создает новые механизмы реальной социализации осужденного в форме предоставления профессии и перспектив труда. Однако данное мнение разделяют не все специалисты. Некоторые ученые предполагают, что единственным средством исправления и перевоспитания преступника может быть только религия. Образование же, по их мнению, не является действенным фактором. Более того, согласно данной точке зрения, обученный заключенный становится вдвое опасным. Чаще всего подобное мнение высказывается специалистами-теоретиками, далекими от реальной пенитенциарной педагогики.

С таким мнением и подходом к проблеме сложно согласиться. Во-первых, религия не является в современном обществе в развитых странах безусловным общественным регулятором. И многие люди попросту не являются глубоко верующими людьми. Как отмечают сами осужденные, лишь немногие искренне обращаются к Богу и к вере, находясь в тюремной изоляции. Кроме того, предоставить возможность осуществлять религиозные обряды в соответствии с традициями многочисленных конфессий, проповедуемых в нашей многонациональной стране, практически невозможно.

Исключение составляют православные храмы и часовни, молельные комнаты для мусульман, строящиеся в отдельных тюрьмах. Хотя о соблюдении православных и мусульманских постов, различных обрядов в режимных условиях изоляции исправительного учреждения также не может идти и речи.

Во-вторых, принципиально неверным мы считаем идею о социальной опасности высшего образования «в руках» осужденных. Многократное снижение рецидива среди обучающихся в системе нашего проекта (а это сотни осужденных по регионам РФ), коррекция девиантных и деликвентных черт, изменение ценностной сферы, установок в социально приемлемое русло – все это говорит об обратном. Об экстремальном снижении рецидива среди осужденных свидетельствует статистика ГУФСИН. Психологические и поведенческие изменения были выявлены нами в процессе комплексного мониторинга осужденных, получающих высшее образование во время отбывания наказания.

Результаты психологического мониторинга студентов-осужденных Самарского филиала Современной гуманитарной академии показывают, что в процессе обучения у студентов развиваются и укрепляются такие качества, как целеустремленность, ответственность, способность принимать конструктивные решения, значительно повышается уровень их интеллекта [3-5]. Отмечено снижение уровня агрессивности, личностной и реактивной тревожности. Выявлены принципиальные сдвиги в области сферы ценностей в сторону социально одобряемых ценностей. Кроме того, отмечены позитивные изменения в речи, манерах поведения. Немаловажную роль играет здесь отношение самих студентов-осужденных к учебе. Преподаватели, проводившие занятия в ИУ, свидетельствуют, что обучающихся отличают энтузиазм, восприимчивость к знаниям, прилежание, стремление проявлять творческую активность. Они больше не мыслят себя просто

заключенными, отбывающими наказание. Уже сейчас эти студенты имеют четкую мотивацию, в чем они значительно выигрывают по сравнению со студентами, обучающимися на свободе. Ведь заключенные сделали свой выбор в пользу получения высшего образования вполне осознанно, без давления со стороны родителей, родственников, друзей и пр. Важно, что именно благодаря преимуществам телекоммуникационной системы обучения по сравнению с традиционной системой, возможна скорейшая выработка у осужденных, решивших получить высшее образование, тех качеств и социальных навыков, которые будут необходимы им для нормальной жизни после выхода из тюрьмы. Причем выработка таких качеств не менее важна для социальной адаптации, чем само высшее образование.

В связи с вышесказанным, не вызывает никаких сомнений позитивное влияние высшего образования на личность преступника. Воспитание и развитие новых качеств у осужденного имеет большое значение для становления и самоутверждения его как личности. Ведь, как правило, основной контингент осужденных составляют люди, не имеющие четкой социальной идентификации, что зачастую является причиной их агрессивной настроенности по отношению ко всему социуму, их неспособности вести нормальную жизнь, соблюдая законы общества. Использование современных технологий в процессе обучения осужденных позволяет им не чувствовать себя оторванными от окружающего мира.

Указанные выше достижения связаны с тем, что с самого начала образовательного проекта нами осуществлялось его моделирование в соответствие с результатами психолого-педагогического мониторинга. Однако все эти, безусловно, обнадеживающие перспективы могут воплотиться в полной мере только при организации условий, позволяющих реализовать основные педагогические задачи. Учитывая экстремальный характер среды и выявленные нами признаки социально-психологичес-

кого отчуждения осужденного как субъекта обучения, мы неминуемо приходим к необходимости адаптации образовательного процесса, его проектирования для нивелирования негативных последствий пенитенциарной блокады, социальной изоляции, психо-эмоциональных эффектов отчуждения. Именно поэтому проектирование высшего образования осужденных, проводящегося в пенитенциарной системе Самарской области на основе телекоммуникационных технологий СГА, осуществлялось при учете средового подхода.

Известно, что сама по себе среда может не только позитивно влиять на образовательный процесс, создавая необходимые для обучения условия, но и, наоборот, препятствовать ему. Этот тезис в полной мере относится к условиям обучения в ИУ.

Как известно, лишение свободы и тяжелые условия отбывания наказания в пенитенциарной системе является серьезным дистрессом для человека. Агрессивная среда, жесткие условия и ограничения жизнедеятельности, почти полный разрыв основных социальных связей – все это является тяжелыми психотравмирующими факторами. Особые условия осужденных, связанные с изоляцией, режимными требованиями и системой социально-правовых ограничений, влияют на процесс обучения, делая непродуктивным, а порой и невозможным достижение основных педагогических задач по обучению и перевоспитанию осужденных. В нашем исследовании были выявлены серьезные преграды в установлении какой-либо коммуникации для осужденного [2, 3]. В связи с тем, что осужденный, отбывая наказание, находится в криминальной среде, испытывает каждый день прессинг со стороны осужденных и администрации, находится под гнетом проблем своих семей без возможности оказания им помощи, замыкается в себе, порой озлобляется на мир и людей, утрачивает доверие. Более того, как выяснилось из исследования, у таких людей формируются специфические психо-эмоциональ-

ные блоки, развиваются устойчивые системы психологических защит, способствуя коммуникативной обособленности и недоступности. Внутренняя напряженность, подозрительность и скептицизм мешают адекватному восприятию даже научной информации. Именно поэтому для обучения осужденных непосредственно в местах лишения свободы необходимо проектирование образовательного процесса [2].

Реализация программы по высшему образованию осужденных, по нашему мнению, будет наиболее эффективной при проектировании и подборе конгруэнтных моделей системы обучения с учетом бытовых, социально-психологических, правовых и иных ограничений, связанных с условиями заключения в пенитенциарной системе. Для проектирования и осуществления данного инновационного образовательного проекта нами был применен средовой подход, разработанный для преодоления вышеуказанных факторов изоляции.

В наших исследованиях было установлено, по каким критериям и факторам должно производиться моделирование образовательного процесса в условиях пенитенциарной системы. Непосредственно в процессе реализации образовательного процесса нами были выявлены психолого-педагогические эффекты и моделировались новые механизмы педагогического взаимодействия. В частности, на основе системного психолого-педагогического анализа нами был спроектирован и реализован средовой подход организации высшего профессионального образования среди осужденных, проходящих обучение в исправительных учреждениях, основанный на перераспределении социальных ролей, формировании особой образовательной среды и моделировании самого образовательного процесса (в соответствии с образовательными стандартами и возможностями телекоммуникационного обучения СГА).

Из полученных нами данных и методологических выводов следует, что реа-

лизация образовательной деятельности в экстремальных условиях пенитенциарной системы требует адаптации, с учетом как специфики среды, так и субъекта обучения. Перспектива проектирования высшего образования для осужденных в исправительных учреждениях, по нашему мнению, связана с дальнейшей разработкой средового подхода, ориентированного на информационно-коммуникативный канал осужденного и его психо-эмоциональный статус, в частности ценностные установки, наличие аффективных радикалов, интеллектуальных интересов и т.д.

О механизмах ресоциализации, дидактических аспектах высшего образования осужденных написано в работах, связанных с проектом «Через высшее образование борьба с криминализацией общества» (Волов В.Т., 1998), реализуемым под эгидой Современной гуманитарной академии (Волов В.Т., Волова Н.Ю., 1999, 2001, 2003, 2006, 2008). На основе проектирования высшего образования и проводимого мониторинга вскрыты принципиальные психолого-педагогические закономерности пенитенциарной педагогики.

Залог успеха проектирования высшего образования в ИУ также во многом зависит от режимных преобразований, связанных с учебным процессом. Некоторых преобразований удалось достичь уже сегодня. Так, в ряде исправительных учреждений Самарской области, участвующих в проекте «Через высшее образование борьба с криминализацией общества», выделяются специальные помещения для размещения телекоммуникационной аппаратуры (спутниковая тарелка, компьютеры, оргтехника и т.д.) и проведения занятий в виде просмотра видео-материалов, слайд-лекций, проведения обучающих программ и других видов занятий. В этой связи достигнуты определенные режимные послабления для осужденных на время обучения.

Вместе с тем, мы ожидаем серьезных перемен и на законодательном уровне. Речь идет о пересмотре ряда «правовых»

положений относительно учебной и творческой деятельности осужденных. Некоторых успехов благодаря нашему проекту уже удалось добиться. Серьезной новацией, связанной с научной и публицистической деятельностью участников проекта и его коллег (Санкт-Петербургский заочный университет, МЭСИ, РУДН), стало внесение в 2001 году дополнения в статью 108 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации, согласно которому администрация исправительного учреждения, с учетом имеющихся возможностей, создает условия для получения осужденными среднего (полного) общего и высшего профессионального образования.

Все указанные выше начинания мы считаем не просто позитивным социальным действием, связанным с преобразованием и реформированием пенитенциарной системы, но и необходимым условием реализации проектирования высшего образования для достижения максимального эффекта по исправлению-перевоспитанию осужденного, а также целей образовательной деятельности. Перспектива проекта высшего образования в ИУ, таким образом, связана с системной модернизацией образовательной среды на правовом, социальном и психолого-педагогическом уровнях.

Литература

1. Волова Н.Ю., Волов В.Т. Психологический мониторинг дистанционного образования в пенитенциарной системе / Известия российской академии образования. – М., 2004. – № 2. – С. 35-40.
2. Волова Н.Ю. Инновационные образовательные процессы в экстремальных условиях / Волова Н.Ю., В.Т. Волов. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2005. – 116 с.
3. Волова Н.Ю. Социально-психологические факторы образовательного процесса в пенитенциарной системе при телекоммуникационных технологиях / В.Т. Волов, Н.Ю. Волова, В.В. Волов / Известия самарского научного центра РАН. Специальный выпуск. Актуальные проблемы гуманитарных наук. № 1. – Самара, 2006. – С. 120-124.
4. Волов В.Т. Социально-педагогические проблемы обучения в условиях пенитенциарной системы России. – Самара: «Бахрах-М», 2008. – 296 с.
5. Литвишков В.М. Пенитенциарная педагогика / В.М. Литвишков, А.В. Митъкина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 400 с.
6. Карпенко М.П. Концепция национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационно-коммуникационных технологий // Вестник национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России», № 1. – М.: Изд-во «Ключ-С», 2004. – 540 с.



УДК 638.1.14

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Т.Э. Галкина, И.Г. Комлев

Аннотация

В статье раскрываются цели, функции, специфика непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в современном обществе, обосновываются методологические подходы к рассмотрению сущности непрерывного социально-профессионального образования как социокультурного феномена.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование специалистов социальной сферы; университетский комплекс социального профиля.

Abstract

Aims, functions, the specifics of the continuous professional education of professionals in the social sphere in modern society and the methodological problems of the continuous social and professional education as a sociocultural phenomena are considered in this article.

Index terms: continuous professional education of professionals in the social sphere, university cluster of the social specification.

Главными характеристиками современного этапа развития системы образования в любой стране мира являются: информатизация, фундаментализация, дифференциация, вариативность, индивидуализация, непрерывность, интегративность в сочетании с прикладной направленностью. Одной из наиболее перспективных линий в развитии образования на современном этапе является идея *непрерывности образования* на протяжении всей жизни человека.

Для определения категории непрерывного образования международное профессионально-педагогическое сообщество использует ряд терминов: «далеешнее образование» (further education, Weiterbildung); «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education); «образование взрослых» (adult education, l'education des adultes, Erwachsenenbildung); «перманентное образование» (permanent education); «пожизненное образование» (lifelong education); «пожизненное учение» (lifelong learning, l'education permanente); «возобновляющееся (рекуррентное) образование» (recurrent education). В зарубежной педагогической науке достаточно активно разрабатывает-

ся проблема рекуррентного образования как особого образовательного континуума, охватывающего всю продолжительность жизни индивидуума и включающего все аспекты жизнедеятельности общества [5; 7; 8]. Рекуррентное образование обычно трактуется как возобновляющееся «по частям» образование в течение всей жизни, и, как правило, чередующееся с трудовой деятельностью.

Непрерывное профессиональное образование как социокультурный институт представляет собой систему организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизведение и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного, материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества и личностному становлению индивида.

Направления преимущественного развития системы непрерывного профессионального образования обоснованы во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» [1]. В названной Декларации уточнено понятие цели непрерывного образования – это непрерывное развитие лич-

ности, ориентированной на непреходящие духовно-нравственные ценности, развитие свободного творца, субъекта целеполагания и целеосуществления на протяжении всей его жизни. Непрерывность образовательного процесса в Декларации понимается как организационно-педагогический принцип, регулирующий взаимоотношения, взаимосвязи различных этапов и ступеней общего и профессионального уровней образования человека.

Проблематику непрерывного образования условно можно разделить на две основные сферы. Первая связана с построением системы непрерывного образования как части социальной практики – социально-образовательный аспект непрерывного образования; вторая – с процессом освоения самим человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта – психолого-андрагогический и профессионально-акмеологический аспекты непрерывного образования.

Способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного специалиста социальной сферы.

Центральная роль в развитии современной системы непрерывного социально-профессионального образования в российском обществе принадлежит университетским комплексам социального профиля, реализующим образовательные программы различных уровней и проводящим исследования по приоритетным направлениям развития науки и социальной сферы. Социальная сфера трактуется как обеспечиваемая государством система отраслей (социальной защиты населения, образования, здравоохранения, культуры и искусства и др.), ориентированных на реализацию различных направлений социальной политики. В социальную сферу также входят органы государственного и муниципального управления, регулирующие молодежную политику, политику в сфере тру-

довой занятости населения, миграционных процессов, в области межнациональных отношений, в сфере обеспечения экологической и информационной безопасности жизнедеятельности. Таким образом, под непрерывным образованием специалистов социальной сферы понимается тот профессионально-образовательный сегмент, который пополняет кадры государственно-общественных структур социальной направленности: образовательных, медицинских, правовых, учреждений социального обеспечения и защиты населения и многих других. Непрерывное социально-профессиональное образование является компонентом федеральной системы общего, профессионального, дополнительного образования, включает последовательность уровней: социально-профильного довузовского, среднего специального, высшего, послевузовского.

Модернизация непрерывного профессионального образования специалиста социальной сферы, отвечающего потребностям и запросам всех заинтересованных в нем социальных субъектов (отдельной личности, общества, государства), предполагает существенные изменения в функционировании системы «профессиональная школа – ссуз – вуз – повышение квалификации». В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в разделе «Создание условий для повышения качества профессионального образования», отмечается, что для достижения нового качества профессионального образования необходимо создание университетских комплексов [4, с.13]. В Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы в качестве одной из главных задач обозначено «создание системы непрерывного образования как процесса роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества» [6, с.8].

Система непрерывного социально-профессионального образования – это единий комплекс образовательных институтов социально-гуманитарного профиля различного уровня и назначения, различных институциональных и процессуальных характеристик, вместе с тем характеризующийся организационным и содержательным единством, преемственной взаимосвязью, дающий в совокупности человеку реальную возможность получить и постоянно совершенствовать свой уровень общего и социально-профессионального образования, удовлетворять свои познавательные и духовные потребности, успешно подниматься по ступеням своей «индивидуально-образовательной лестницы».

Повышение качества функционирования системы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны.

Рассмотрим основные методологические подходы к исследованию непрерывного социально-профессионального образования.

Философский подход ориентирован на осмысление непрерывного образования как явления и процесса, глубоко противоречивого в своей основе в силу его сущностных характеристик. Анализ многоаспектных противоречий в сфере непрерывного образования (например, между вариативными образовательными потребностями личности на разных возрастных этапах и недостаточно разнообразными по содержанию и форме образовательными услугами; между недостаточно высоким уровнем материального благосостояния населения и довольно высоким уровнем оплаты определенной группы образовательных услуг и др.) ведет к признанию недостаточной способности современного образования эффективно решать стоящие перед ним социальные, индивидуально-личностные, профессионально-субъектные задачи. Философский

анализ непрерывного образования как противоречивого явления, т.е. с одной стороны, общественного (социального, экономического, культурного), а, с другой, – индивидуально-личностного (значимого для саморазвития, самореализации конкретного индивида), позволяет рассматривать эти противоречия более конкретно и детально в рамках других научных подходов, в частности, социологического, социокультурного, экономического, деятельностного.

Социологический подход к непрерывному образованию состоит в его ориентированности на определение места и роли системы рекуррентного образования в современном постиндустриальном обществе, в решении задачи выявления степени удовлетворенности им различными социальными общностями, что предполагает выявление социального самочувствия различных групп в сфере непрерывного образования, факторов готовности людей продолжать образовательную деятельность в течение всей их жизни или достаточно долгого времени. Использование социологического подхода позволяет сочетать в изучении непрерывного образования общественную и личностную, объективную и субъективную стороны.

Социокультурный подход трактует роль непрерывного образования как транслятора, передаточного звена культуры, т.е. образование охватывает всю деятельность человека по освоению культуры. Выполняя важные социокультурные функции, рекуррентное образование способствует активному включению индивидов в социальную среду, профессиональное сообщество, выступает средством воссоздания целостности общества и личности.

Экономический подход к непрерывному образованию ориентирован на осмысление ответов на вопросы: какова экономическая эффективность образования; как экономика общества влияет на образование, включая его в систему финансово-экономических отношений; как образование влияет на развитие экономики общества в целом.

Составной частью экономического подхода к непрерывному образованию является необходимость изучения специфики формирования рынка профессионально-образовательных услуг, разработка образовательного маркетинга, который выявляет потребности в профессионально-образовательных услугах их потребителей, что, в свою очередь, заставляет конкурировать производителей этих услуг в борьбе за возможность удовлетворить эти потребности. Суть экономического подхода состоит в определении, согласовании и сочетании рациональных пропорций свободного рынка образовательных услуг с механизмами государственного регулирования сферы непрерывного образования в интересах потребителей этих услуг.

Деятельностный подход к непрерывному образованию связан с характеристикой его в качестве определенного вида деятельности. Рекуррентное образование как вид постоянно возобновляющейся деятельности (учебно-познавательной, учебно-профессиональной, исследовательской и др.), способствующий осуществлению личностной и профессиональной самореализации обучающегося, тесно связано с процессами социализации, индивидуализации, персонификации личности. Превращение непрерывного образования в индивидуально и социально значимый вид деятельности, социальную подсистему общества может происходить только в том случае, если на уровнях индивида, социальной общности и общества в целом будут осознаны ценности «образования через всю жизнь», если они преломятся через потребности и интересы различных субъектов образования.

В современных постиндустриальных государствах непрерывное (рекуррентное) социально-профессиональное образование должно решать три взаимосвязанные задачи: повышение общей культуры личности специалистов социальной сферы, создание общности квалифицированных кадровых ресурсов, модернизация структуры рынка труда.

Развитие системы непрерывного социально-профессионального образования – это в значительной степени предоставление качественных дополнительных образовательных услуг будущим и действующим специалистам социальной сферы. В условиях современного информационного общества потребность в образовании включается в генотип социально развитого субъекта деятельности. У современного специалиста социальной сферы возникают дифференцированные профессионально-образовательные запросы, которые могут быть удовлетворены в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) университетского комплекса социального профиля, если: с социально-профессиональной сферой у человека связаны жизненные смыслы и ценности; результаты труда и постоянное повышение квалификации получают положительную социальную поддержку; в профессиональной деятельности рождаются информационные запросы, стимулирующие продолжение образования. Дифференциация образовательных запросов специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации связана, в основном, с желанием повысить уровень профессиональной компетентности, самоопределиться в профессиональной сфере.

Непрерывное социально-профессиональное образование (НСПО) специалистов социальной сферы в университете комплексе выполняет следующие функции:

акмеологическую (непрерывное социально-профессиональное образование направлено на развитие профессионально-личностного потенциала специалистов, их духовно-нравственных и профессионально важных качеств, сопряжено с достижением профессионально-личностной зрелости);

компенсаторную (НСПО нацелено на устранение пробелов в общеобразовательной и базовой профессиональной подготовке специалистов, на внесение корректив в их теоретические знания, умения и практический опыт);

специализирующую (абсолютное большинство образовательных задач НСПО продиктовано, прежде всего, профессиональными потребностями специалистов, их социальным статусом, профессиональными и должностными функциями, ориентацией на социальные нужды, учет социальных требований к профессиональной деятельности, ее развитию);

адаптивную (оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производственной и социальной ситуации);

развивающую (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста);

интегрирующую (содействует интеграции в незнакомый социокультурный или профессионально-этический контекст);

сервисную (НСПО призвано сочетать потребности непроизводственной социальной сферы конкретного региона в квалифицированных кадрах и руководителей реального сектора экономики, поэтому система НСПО университетского комплекса социального профиля должна быть открытой, гибкой, мобильной, способной к естественной самоорганизации, структурно-функциональному упорядочиванию, обеспечивающих обратную связь системы НСПО с заказчиком и потребителем, а также учет их меняющихся потребностей);

консультативную (обусловлена необходимостью оказания помощи обучающимся в решении их профессионально-личностных проблем через непосредственное участие в разработке и реализации конкретных социально-профессиональных проектов, индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий, а также в ходе научного консультирования);

прогностическую (развитие способности обучающихся предвидеть будущие проблемы профессиональной деятельности, разрабатывать опережающие конструктивные модели их разрешения, предусматривать последствия принимаемых профессиональных решений).

Непрерывное образование специалистов социального профиля взаимосвязано с таким понятием как «адаптивное образование». Адаптивное образование направлено на решение задач формирования профессионально-личностной культуры человека, соответствующей уровню жизни общества, и создание условий для продуктивного выбора и освоения образовательных программ. Основные принципы адаптивного обучения в системе дополнительного профессионального образования университетского комплекса социального профиля: ориентация на реальные потребности субъекта обучения, гибкость, культурообразность (как соответствие принятым в данный момент в социуме культурным и профессиональным моделям), вариативность, диверсификация содержания программ профессионально-прикладной направленности.

Системообразующим основанием формирования и развития системы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы выступает ее целостность, т.е. не механическое прращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов. Таким образом, непрерывное социально-профессионального образования предстает одновременно и как *общественно-государственная система*, обеспечивающая реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как *внутренний процесс*, сопровождающий становление субъекта социально-профессиональной деятельности на основе обучения в течение всей жизни. При этом по отношению к жизнедеятельности человека (специалиста социальной сферы) оно выполняет две основные функции: профессионально-личностного развития и адаптации к изменяющейся ситуации.

В заключении подчеркнем, что детерминантами непрерывного социально-профессионального образования являются: активизация лично значимых профессиональных ценностей, идеалов специа-

листов социальной сферы, система осознаваемых актуальных и перспективных профессиональных целей, задач социально-профессиональной деятельности, а также объективные потребности обучающихся в профессиональном росте и личностном саморазвитии.

Литература

1. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 2000. – 239 с.
2. Жуков В.И. Новая парадигма развития отечественного высшего социального образо-
- вания // Социальная работа: теория и практика. – М., 2002.
3. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. – М., 2005.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
5. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. – М., 2004.
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы. – М., 2006.
7. Bowden, J., & Marton, F. The university of learning: beyond quality and competence in higher education. – London: Kogan Page. 1998.
8. Sleeman D., Brown J.S. Intelligent Tutoring Systems. – New York: Academic Press, 1992.



УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Е.В. Полицинская

Аннотация

В статье описан практический опыт реализации деятельностного подхода в подготовке студентов вуза (на примере экономических специальностей), приведены методические рекомендации по организации учебной деятельности на лекционных, семинарских и практических занятиях, использование которых способствует формированию общих и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, деятельностный подход, задачный подход, проекты, проблемная лекция, технология «дебаты».

Abstract

In the article, the practical experience of realization of activity-based approach to training students majoring in economics is described. Methodological recommendations for the organization of educational activities at lectures, seminars and project work, the usage of which promotes the formation of general and professional competences, are also considered.

Index terms: competences, competency, activity-based approach, task approach, projects, problem lecture, technology of debating.

Современная система образования на всех её уровнях развивается в контексте компетентностного подхода. В центре внимания оказываются условия, которые позволяют человеку успешно позиционировать себя в системе общественно-производственных отношений, быть конкурентоспособным специалистом с высокой креативностью и адаптивностью к новым условиям рынка труда и содержанию профессиональной деятельности, а также личностью, мотивированной к саморазвитию, самосовершенствованию на протяжении всей жизни. Для этого человеку необходимо не только обладать некоторой совокупностью знаний, умений, навыков, но и целым рядом личностных и профессионально-значимых качеств, быть способным к присвоению новых знаний и опыта, быть готовым всё это реализовать на практике, где высоко ценится способность самостоятельного принятия решений и творческий подход к их воплощению. Всё перечисленное есть суть компетенций и компетентности [4, с.3].

Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены bla-

годаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, быть компетентным – не означает быть учёным или образованным. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знания, действия), подходящую для решения проблемы. Это понятие значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включает и направленность личности, и её способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления. В отличие от навыка она осознанна, в отличие от умения она переносится и совершенствуется по пути наращивания, в отличие от знания она существует в форме деятельности (реальной или умственной). Компетенции – это комплексы разнородных личностных психических качеств (когнитивных, аффективных, волевых), которые обеспечивают человеку способность совершать сложные виды практически преобразующих действий и позволяют ему достигать лично значимых целей, независимо от природы этих целей и социальной структуры, в ко-

торой гражданин живет и работает [5, с.18-19]. Таким образом, под компетенциями мы будем понимать обобщённые способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, то есть способность на практике реализовать свою компетентность.

В свою очередь, под компетентностью мы понимаем интегрированную характеристику качеств личности, которая определяет степень владения совокупностью профессиональных и социально-значимых качеств, приобретаемых в результате подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определённых областях.

Так, например, экономическая компетентность рассматривается как интегративное качество личности, выражющееся в единстве её теоретической и практической готовности учитывать экономические аспекты профессиональной деятельности, то есть заключается в формировании у индивида уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере экономических отношений автоматизированы и дают специалисту возможность гибко менять своё поведение в зависимости от ситуации. Экономическая компетентность обосновывается как средство, необходимое для успешной социализации личности [4, с.170].

Преобладающая сегодня в системе вузовского образования традиция трансляции студенту учебной информации затрудняет формирование у студентов способности к самообразованию, развитие самостоятельности как качества личности и как важной составляющей профессиональной компетентности. Роль самостоятельности мышления как психологического фактора неоднократно подчёркивалась в исследованиях С.Л. Рубинштейна, Н.А. Менчинской, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Однако в современных методиках проблема самостоятельности часто сводится к решению узко-методической задачи – к разработке форм и методов привития частных навыков самостоятельной деятельности. Не случайно современ-

ные тенденции развития высшего образования определяют проблему организации самостоятельной работы как ведущую, в основе которой – раскрытие творческого потенциала студента, его самовыражение, способность к самореализации, к самостоятельному принятию решений и доведению их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности.

В настоящее время нет сомнений в непригодности обучения, основанного на сообщении ученикам готовых знаний. Мы убеждены в том, что деятельность преподавателя должна состоять в проектировании, организации и управлении учебной деятельностью, а не в передаче знаний. Мы полностью согласны с О.И. Близнецовой и Т.В. Снегирёвой в том, что «Эффективность подготовки специалиста в системе высшего образования... достигается при условии включённости студентов в различные виды деятельности, в том числе и в деятельность, требующую самостоятельной подготовки целей, планирования, самоконтроля и оценки результата» [3, с.50]. На наш взгляд, самостоятельная работа студента в вузе должна быть организована как особая деятельность, которая не дополняет аудиторную, а является необходимой частью подготовки к ней.

Осознание студентами целей и задач самостоятельной работы зависит от того, как содержание этих задач предъявлено преподавателем и каким образом обеспечена ориентировка в системе средств, необходимых для достижения цели, и, следовательно, функция преподавателя в такой ситуации заключается в создании ориентировочной основы деятельности и её корректировке. Таким образом, необходимо широкое использования в учебном процессе активных форм обучения, то есть реализация деятельностиного подхода в обучении.

Учебный процесс представляет собой совместную деятельность обучающего (учение) и обучаемого (учебная деятельность). Под учебной деятельностью мы понимаем специально организованную

деятельность студентов, направленную на усвоение опыта предыдущих поколений. Применительно к изучению экономических дисциплин это означает активное усвоение студентами системы экономических знаний и действий, освоение способов действий, обеспечивающих приобретение и успешное применение знаний, умений и навыков. Именно ради этого и организуется процесс обучения. Усвоение знаний, освоение способов действий и совершение соответствующих им изменений субъекта являются прямым продуктом учебной деятельности. Необходимой и обязательной составляющей в реализации деятельностного подхода в обучении являются задачи и задания, так как именно в процессе их решения осваиваются способы действий. Кроме того, усвоение знаний происходит только в процессе оперирования этими знаниями, то есть в процессе решения учебных задач. Постановка учебных задач обеспечивает целенаправленность учебного процесса, задает ориентиры в деятельности обучающихся по овладению теорией и учебными действиями по работе с ней.

Многими специалистами (Г.А. Атанов, Г.А. Балл, М.Е. Бершадский, А.В. Брушлинский, В.В. Гузеев, Г.С. Костюк и др.) отмечается необходимость перехода от информационно-перцептивного («знаниевого») обучения к информационно-деятельностному непосредственно через задачный подход. В частности Г.А. Атанов пишет: «Этот подход представляется естественным с точки зрения деятельности, чья сущность заключается ... именно в решении задач, ... позволяет наглядно и эффективно организовать деятельность обучаемых, так как, по сути дела, моделирует реальную деятельность» [2, с.123]. Как отмечает В.С. Аванесов обучение без заданий не эффективно, а нередко и вредно, потому что отучает от мышления и от самостоятельности в учебной работе. Отсутствие или недостаток опыта самостоятельного решения учебных задач переносится и на неумение выпускника школы или вуза успешно ре-

шать затем и жизненные задачи [1, с.29]. Наибольшее распространение обучение через систему задач получило на практике в процессе изучения математики, физики и других естественнонаучных и общеинженерных дисциплин. Однако и экономические дисциплины, прежде всего экономическая теория и менеджмент, обладают достаточным потенциалом для активного использования в учебном процессе системы учебных задач, заданий, упражнений. Используя рейтинговую систему оценки учебных достижений студентов на начальном этапе, определяется индивидуальный для каждого студента маршрут, позволяющий в течение семестра набрать максимальный балл (850 баллов; 150 баллов выносится на экзамен или зачёт). Данный маршрут включает выполнение индивидуальных домашних заданий по решению задач, самостоятельное написание конспектов по темам, вынесенных на самостоятельное изучение, рефератов, содержащих исследовательскую компоненту, и их защиту, выполнение аудиторных контрольных и самостоятельных работ, решение задач, тестовых заданий на практических занятиях и т.д. Из личного опыта работы можно отметить наличие высокого интереса большинства студентов к деятельности по конструированию задач и тестовых заданий, особенно ориентированных на будущую профессиональную деятельность с учётом региональной компоненты. Такая работа оказывается особенно эффективной после опыта, полученного в процессе прохождения практики. В Юргинском технологическом институте Томского политехнического университета обучение осуществляется по системе «Завод – Втуз», студенты за период обучения на протяжении нескольких семестров (рабочие семестры), начиная уже со второго курса, совмещают обучение с работой на предприятиях, фирмах города и района, проходя производственную практику.

Традиционно в качестве аудиторных занятий в вузе используются лекции, практические и семинарские занятия. Известно,

что лекция должна давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывать состояние и перспективы развития соответствующей области науки и техники, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных, узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления. Однако традиционная вузовская лекция имеет ряд недостатков, которые обусловлены следующим:

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений.
2. Лекция отбивает стремление к самостоятельным занятиям.
3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.
4. Одни слушатели успевают осмыслить, другие – только механически записать слова лектора.

Однако отказ от лекций снижает научный уровень подготовки обучающихся, нарушает системность и равномерность их работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему остается как ведущим методом обучения, так и ведущей формой организации учебного процесса в вузе. На наш взгляд, указанные недостатки в значительной степени могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением изучаемого материала. Наиболее эффективным методом обучения, особенно в преподавании экономических дисциплин, является метод решения проблем (проблемное обучение). Вместо того чтобы «транслировать» обучающимся факты и их взаимосвязь, можно предложить им проанализировать ситуацию (проблему) и осуществить поиск путей изменения данной ситуации к лучшему. Если в традиционной лекции используются преимущественно разъяснение, иллюстрация, описание, приведение примеров, то в проблемной – всесторонний анализ явлений, научный поиск истины. Проблемная лекция опирается, на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций путем постановки

проблемных вопросов или предъявления проблемных задач.

При этом следует отметить, что умение решать проблемы является важнейшей ключевой компетенцией, необходимой человеку в любой сфере его деятельности, включая быт. Если обучающиеся овладеют умениями решать проблемы, их ценность для организаций, где они будут работать, многократно возрастёт, кроме того, они приобретут компетенцию, которая пригодится им в течение всей жизни.

Важность данной компетенции для работодателей обусловлена тем, что:

- большинство современных предприятий заинтересованы в кадрах, способных принимать на себя ответственность и работать самостоятельно. Чтобы сделать это, необходимо умение выявлять проблемы и предлагать решения, т.е. как раз то, что является основой ключевого умения решать проблемы;
- умение решать проблемы является ключевым аспектом управления качеством – концепция непрерывного совершенствования основана, в первую очередь, на способности людей анализировать свою деятельность, искать проблемы и находить способы совершенствоваться;

• решение проблем не есть прерогатива деятельности отдельного работника, коллектив также должен уметь совместно решать проблемы. Проблемы обычно решаются в группах из 4–6 человек.

В ходе решения проблемы обучающиеся: углубляют свои знания по конкретному вопросу; развиваются умения решать проблемы, применяя принципы и процедуры (теорию); развиваются социальные и коммуникативные умения. Деятельность групп по решению проблем охватывает следующие этапы:

- выяснение содержания, значения понятий и терминов;
- определение проблемы;
- анализ проблемы и её последствий, то есть разбиение её на составные элементы или задачи;

- ранжирование по важности выделенных элементов, задач и установление связи между ними;
- формулирование задачи;
- поиск дополнительной информации;
- отчёт перед группой с описанием выбранного метода решения и его обоснование.

Не только на лекциях, но и на практических и семинарских занятиях мы используем контрольно-рефлексивные листы, в которых студенты отмечают, что им не понятно, чему им удалось научиться, а чему нет, оценивают свою деятельность. Кроме того, из опыта работы следует необходимость и целесообразность проведения анонимного анкетирования студентов с целью определения слабых сторон, по их мнению, учебного процесса по изучаемым под руководством преподавателя дисциплинам.

Остановимся более подробно на технологии «Дебаты» (рис. 1). Данную технологию описывает Е.В. Советова [6], и хотя она пока ещё редко применяется на практике, уже существует не мало разработок по её практическому применению, например в

методике обучения физике [5]. Опыт использования технологии «Дебаты» на практических и семинарских занятиях по экономической теории и менеджменту позволяет отметить высокий интерес студентов к такой форме организации занятий, высокую активность абсолютного большинства студентов по подготовке к занятиям. Данная технология направлена на формирование и развитие у студентов терпимости и уважения к различным взглядам, способности концентрироваться на сути проблемы, критически мыслить, развитие ораторского искусства, умения работать в команде, выступать в роли лидера, формирование навыков цивилизованной дискуссии, навыков работы с непопулярными идеями и убеждениями и т.д.

Суть дебатов состоит в том, что двум сторонам, придерживающимся противоположных взглядов, необходимо убедить третью сторону – судей, что их аргументы в процессе доказательства своей правоты при рассмотрении некоторой темы убедительнее, нежели аргументы противника. Элементы построения технологии дебатов следующие.

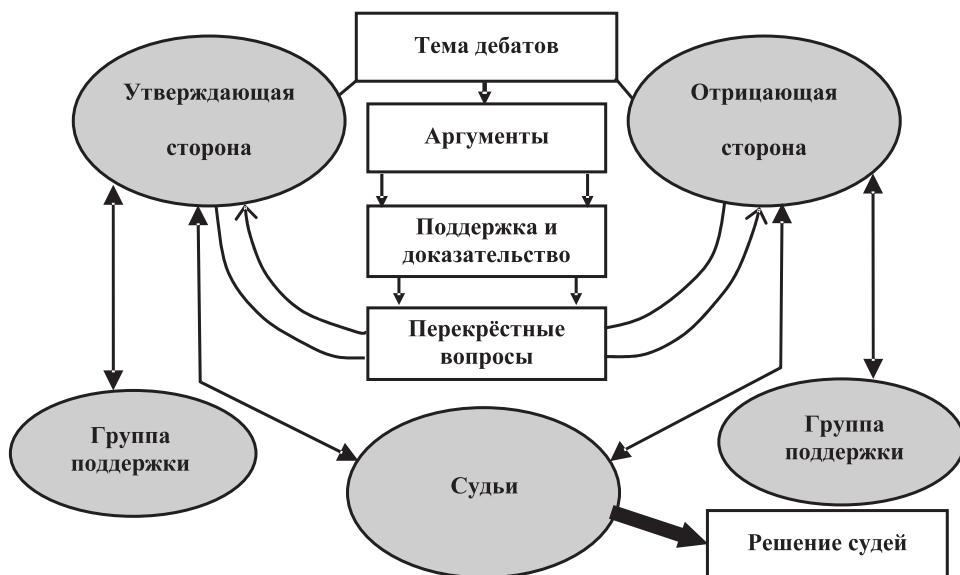


Рис. 1. Схема технологии «Дебаты»

Тема дебатов (формулируется в виде утверждения). Например, «Экономическая система США эффективнее экономической системы Китая», «В России нужны платные дороги» и т.д.

Утверждающая сторона (представители пытаются убедить судей в правильности своей позиции).

Отрицающая сторона (представители доказывают судьям, что позиция утверждающей стороны неверна, их аргументация имеет недостатки).

Аргументы (с помощью аргументов необходимо убедить судей в том, что выбранная каждой стороной позиция по отношению к теме – наилучшая, необходимо отобрать самые сильные аргументы).

Поддержка и доказательства (вместе с аргументами участники дебатов должны представить судье доказательства, то есть цифры, факты, статистические данные, поддерживающие их позицию).

Перекрёстные вопросы (участники дебатов задают вопросы противоположной стороне и отвечают на вопросы оппонентов; вопросы могут использоваться как для разъяснения позиции оппонентов, так и для выявления потенциальных ошибок у противника; полученная в ходе перекрёстных вопросов информация может быть использована в выступлениях следующих участников).

Решение судей (после выслушивания обеих сторон судьи заполняют протоколы, фиксирующие решение о предпочтении одной команды по результатам дебатов, решение основывается на том, какая команда была убедительнее).

Дебаты начинаются с изложения одной из сторон своей позиции. Первый спикер утверждающей стороны представляет тему, обосновывает актуальность; даёт определение ключевым понятиям темы; представляет точку зрения стороны, обосновывает аспекты и утверждения своей команды; переходит к доказательству аргументов; заканчивает чёткой формулировкой своей линии; задаёт вопросы другой стороне. Затем идут выступление и вопросы другой стороны, которая отстаивает в том же

порядке противоположную позицию. Игра длится три раунда с постоянным сокращением времени раундов. Судьями заполняется судейский протокол, на основании которого выносится окончательное решение.

Можно рекомендовать следующую структуру протокола: содержание выступлений (соответствие теме, наличие доказательств и поддержек, качество вопросов и ответов); структура речи (логика, соответствие спикера своей роли, соблюдение регламента); способ подачи информации (корректность по отношению к оппонентам, культура речи и культуры общения).

В дебатах участвуют две команды, по три игрока с каждой стороны, однако число может быть увеличено. Стороны обсуждения (утверждающая и отрицающая) могут быть разыграны как непосредственно на занятии, так и предварительно. Регламент также может быть также оговорён в каждом конкретном случае. Для вовлечения в дебаты всей группы целесообразно определить для отрицающей и утверждающей сторон группы поддержки, также принимающие участие в дебатах.

Литература

1. Аванесов В.С. Основы теории педагогических заданий / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. 2006. – № 2. – С. 26-63.
2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк: «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.
3. Близнецова О.И., Снегирёва Т.В. Отношение, целеположение и самореализация в структуре самостоятельной работы студентов / О.И. Близнецова, Т.В. Снегирёва // Психология обучения. – 2009. – № 4. – С. 49-59.
4. Ростовцева В.М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. – Томск: Изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009. – 261 с.
5. Румбешта Е.А. Теория и методика обучения физике. Современные технологии в обучении физике / Е.А. Румбешта, Т.В. Альникова. – Томск: ТГПУ, 2008. – 176 с.
6. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии / Е.В. Советова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 285 с.

УДК 377

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Е. Матвеева, Т.В. Сибгатуллина

Аннотация

Современная социально-экономическая ситуация требует от системы профессионального образования выработки новой стратегии и тактики развития. Интенсификация образовательных процессов, их понимание и управление ими на основе непрерывного мониторинга качества образования обеспечивает повышение эффективности и результативности деятельности образовательного учреждения при достижении его стратегических целей в области качества. Статья посвящена вопросам организации мониторинга качества в образовательных учреждениях системы профессионального образования.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг качества, политика в области качества.

Abstract

The modern social and economic situation demands that the system of vocational develops new strategies and development tactics. The intensification of educational processes, understanding and managing them on the basis of continuous monitoring of educational quality, provides an increase in efficiency and productivity of an educational institution's activity while striving to achieve its strategic targets in the field of quality. The article is devoted to issues of setting up quality monitoring in the system of vocational training.

Index terms: quality of education, monitoring quality, quality policy.

Концепция модернизации российского образования определяет как главную задачу российской образовательной политики обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Качество подготовки специалиста связано с его свойствами, относящимися к способности удовлетворять имеющиеся или предполагаемые потребности социально-экономической системы. Законы конкуренции требуют высокой адаптивности к требованиям рынка и непрерывного совершенствования человека во всех областях деятельности в разрезе идей и принципов всеобщего (полного) качества.

Согласно определению Минобразования России, качество образования рассматривается в двух аспектах: с одной стороны, как качество результата образовательного процесса, т.е. соответствие уровня знаний обучающихся и выпускников образовательных учреждений требованиям стандартов, с

другой – как характеристика системы обеспечения качества, т.е. содержания образования, уровня подготовки абитуриентов, преподавательских кадров, информационно-методического и материально-технического обеспечения, образовательных технологий, научной деятельности.

Современная социально-экономическая ситуация требует от системы профессионального образования выработки новой стратегии и тактики развития на основе непрерывного улучшения качества подготовки специалистов. В основе разработки новой образовательной политики лежат процессы оценивания, контроля и мониторинга качества образования.

Контроль качества (quality control) – применяется для обозначения, как правило, внешних процедур оценки качества, ориентированных на достижение некоторого ожидаемого уровня качества.

Мониторинг качества (quality monitoring) – подразумевает процессы непосредственной оценки или отслеживания тех или иных критериев или индикаторов качества,

определяет «уровень» качества, связан также с оценкой эффективности материальных вложений.

Согласно требованиям ГОСТ Р ИСО 9000-2001, система менеджмента качества в образовании строится на следующих принципах:

- **ориентация на потребителя.** Образовательные учреждения при разработке целей, содержания, форм и методов образования должны ориентироваться на требования своих потребителей, в качестве которых выступает общество в целом, государство в лице Министерства образования и науки (требования ГОС), работодатели, обучающиеся и другие заинтересованные стороны;

- **лидерство руководителя.** Руководитель является лидером в реализации политики образовательного учреждения в области качества и обязуется обеспечивать своих сотрудников поддержкой и соответствующими ресурсами. Руководство образовательного учреждения добивается единства понимания сотрудниками и обучающимися направлений и задач развития системы мониторинга качества образовательных услуг и подготовки специалистов и создает на этой основе внутреннюю среду корпоративной культуры и управления, которые позволяют сотрудникам и обучающимся быть в полной мере вовлеченными в процесс достижения стратегических целей;

- **вовлечение педагогического состава и сотрудников.** Сотрудники образовательного учреждения, являясь компетентными специалистами в своей области, прилагают усилия к тому, чтобы образовательное учреждение получило заслуженное признание рынка образовательных услуг и научной продукции;

- **учет ситуации на рынке образовательных услуг.** Образовательное учреждение и его партнеры взаимозависимы, и отношения взаимной выгоды повышают качество услуг обеих сторон. Все уровни образования являются звенями одной образовательной цепи, следовательно, высо-

кое качество образовательных услуг и результатов достижимо только при наличии системы взаимосвязанных и взаимообусловленных показателей критериев мониторинга качества;

- **учет ситуации на рынке труда.** К стратегическим партнерам образовательного учреждения в первую очередь относятся: промышленные предприятия и организации, в которых будут работать его выпускники; МОиН Российской Федерации и Республики Татарстан; региональные и муниципальные администрации; а также поставщики продукции и услуг, необходимых для образовательного учреждения;

- **процессный подход к менеджменту.** Желаемый результат достигается эффективнее, если различными видами деятельности и ресурсами управляют как процессом. Это приводит к необходимости инвентаризации всех жизненно важных процессов в образовательном учреждении, определению ответственных за эти процессы и их документальной регламентации последних;

- **системный подход к менеджменту.** Выявление, понимание и менеджмент взаимосвязанных процессов как системы, действующей результативности и эффективности организации для достижения ее целей;

- **обоснованное принятие управлеченческих решений.** Эффективные решения основываются на анализе фактов, данных и информации, что предполагает построение действенной системы сбора и анализа информации обо всех аспектах деятельности образовательного учреждения и его взаимоотношениях с внешней средой. Такая информация должна включать все установленные и измеряемые показатели качества всех рабочих процессов и результатов деятельности образовательного учреждения и анализировать их на степень достижения целей, определенных в стратегическом плане развития;

- **постоянное улучшение деятельности образовательного учреждения.** Рассматри-

вается как неизменная цель деятельности образовательного учреждения [3, с.5].

Исходя из вышеизложенного, основным положением политики образовательного учреждения в области качества является осуществление образовательной и научно-исследовательской деятельности на уровне, обеспечивающем удовлетворенность существующих и предполагаемых потребностей и ожиданий заинтересованных сторон. Для реализации этого положения необходимо построение системы мониторинга качества образовательного учреждения, отвечающей требованиям типовой модели системы качества высшего и дополнительного профессионального образования.

Основными направлениями политики образовательного учреждения профессионального образования в области качества являются:

- обеспечение качественного современного образования и профессиональной подготовки в соответствии российскими и международными образовательными стандартами, а также с требованиями работодателей и потребителей образовательных услуг;
- постоянное развитие системы мониторинга качества образовательного учреждения с учетом динамики требований потребителей образовательных услуг;
 - систематическое планирование, анализ и оценка качества образовательных услуг, реализуемых программ и присваиваемых квалификаций;
 - непрерывное повышение уровня профессиональной компетентности преподавателей, ее оценка и самооценка;
 - формирование и постоянное совершенствование информационной, материально-технической и учебно-методической базы образовательного учреждения;
 - обеспечение сбора, анализа и распространения информации, необходимой для эффективного управления образовательными программами и другими видами деятельности образовательного учреждения.

Стратегия образовательного учреждения профессионального образования в области качества строится с учетом следующих принципов:

- 1) реализация актуальных и перспективных потребностей внешних и внутренних потребителей: личности – в качественных образовательных услугах, общества – в подготовке высококвалифицированных специалистов-профессионалов, государства – в гражданах с высоким уровнем образованности и ответственности;
- 2) достижение основных результатов предоставляемых образовательных услуг, которыми являются приобретенные обучающимися знания, умения, компетенции, методологическая культура и комплексная подготовка к самообразованию и самореализации в обществе;
- 3) развитие в образовательном учреждении традиций сочетания фундаментальности образования с практической ориентацией профессиональной подготовки на новые образовательные технологии, актуальные потребности современной экономики и образования;
- 4) подготовка специалистов с высоким профессиональным и творческим потенциалом для профессиональной деятельности по широкому спектру направлений и специальностей;
- 5) непрерывное прогнозирование, планирование, обеспечение, достижение и улучшение качества подготовки специалистов;
- 6) совершенствование структуры, содержания и технологии реализации образовательных программ с учетом современных тенденций развития науки и общества, исследование рынка труда и образовательных услуг, сопровождение карьеры выпускников, изучение их потребностей в повышении квалификации и переподготовке;
- 7) непрерывное обогащение качества профессионального образования современным содержанием образования, а также высоким уровнем владения иностранными языками и информационными технологиями,

8) обеспечение качества образовательных услуг и подготовки специалистов на мировом уровне за счет построения образовательных программ с учетом общеевропейских стандартов и процедур обеспечения качества, расширения международных связей образовательного учреждения, интернационализации образования и использования мировых информационных ресурсов,

9.обеспечение гарантий качества образовательных услуг путем систематического независимого внутреннего и внешнего мониторинга качества подготовки специалистов, а также аккредитации программ со стороны государства, академического сообщества, деловых кругов, педагогических обществ, а также авторитетных зарубежных и международных организаций.

Рассмотрим один из вариантов создания системы мониторинга качества образования на примере ГОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический институт» (НГПИ). В НГПИ сформированы несколько направлений внутривузовской системы мониторинга качества подготовки специалистов: информационно-аналитическая система управления и контроля учебного процесса, электронный банк тестовых заданий, внутривузовское компьютерное тестирование и др.

Информационно-аналитическая система управления расширяет возможности оценки качества знаний студентов и позволяет использовать следующие виды контроля: входящий, оперативный, текущий, этапный и итоговый. В НГПИ функционирует локальная компьютерная сеть, включающая более 300 рабочих мест, объединяющих в единую информационную среду административные и учебные подразделения вуза. Система обеспечивает создание единого корпоративного информационного пространства вуза. В настоящее время функционируют модули: «Администратор», «Учебно-методическое управление», «Кафедра», «Деканат», «Приемная комиссия», «Библиотека», «Отдел кадров». Разрабо-

танная система предоставляет возможность заведующим кафедрами, деканам, ректорату получать информацию о качестве знаний студентов на любом этапе процесса обучения, что позволяет осуществить тесную взаимосвязь «студент-преподаватель» и оценить степень участия сторон в учебном процессе. Данная информация является базовой для формирования рейтинга студента и преподавателя.

В институте создан электронный банк контрольных заданий в форме тестовых материалов, который обеспечивает внутривузовский мониторинг качества преподавания по дисциплинам основных образовательных программ. Разработана единая форма бланочных тестовых заданий: наличие 4 вариантов контрольно-измерительных материалов по дисциплине, выделенные дидактические единицы, процедура утверждения кафедрой и пр. Рекомендуемый объем теста по отдельной дисциплине – не менее 20 и не более 60 заданий (в зависимости от количества дидактических единиц дисциплины). Фонды контрольных заданий в печатном и электронном виде хранятся в отделе мониторинга качества образования НГПИ. Тестовые задания обсуждены и утверждены на заседаниях кафедр и заседании Ученого совета. На данный момент в электронном банке НГПИ содержится 136 тест – комплектов по дисциплинам циклов ОПД, ДПП, СД (дисциплины циклов ГСЭ и ЕН тестируются в рамках Федерального интегрент – экзамена (ФЭПО)).

Для организации компьютерного тестирования в локальной сети вуза используется инstrumentальная среда адаптивного тестирования «ACT-Тест». Варианты теста генерируются для каждого студента индивидуально, предусмотрено подведение итогов тестирования с учетом дидактических единиц. В процессе тестирования используется четыре типа заданий: открытого, закрытого, на упорядочение и на соответствие, возрастающие по уровню сложности. Тесты могут использоваться как для контроля, так и для самоконтроля,

что значительно повышает их обучающую функцию. Помимо самостоятельно разрабатываемых преподавателями вуза материалов для использования их в системе «АСТ-тест», приобретены банки тестовых заданий в формате asd по основным дисциплинам всех циклов.

Личное участие ректора НГПИ в области обеспечения качества подготовки выпускников нашло свое отражение в «Политике в области качества НГПИ». В компетенции руководителя находятся вопросы качественной оценки результатов деятельности института. Принимаемые в институте управленческие решения основываются на данных о результатах деятельности, которые оцениваются в сравнении с Политикой в области качества, поставленными целями и задачами. Самооценка деятельности института проводится несколько раз в год по приказу ректора специальными комиссиями по утвержденным программам и формам. Результаты самооценки с помощью уполномоченных по качеству предоставляются в отдел мониторинга качества образования (ОМКО), обобщаются, оформляются в соответствии с поставленными задачами и доводятся руководством до заинтересованных лиц (внешних и внутренних) для принятия мер по улучшению. В рамках аудитов производится анализ локальных нормативных документов, регламентирующих учебный процесс, учебно-методических комплексов дисциплин в соответствии с требованиями ГОС ВПО, документов по организации контроля текущей успеваемости, самостоятельной работы, педагогической практики, материалов государственной итоговой аттестации студентов.

Таким образом, политика образовательного учреждения в области качества реализуется через создание и эволюционное внедрение в практику управления образовательным учреждением системы мониторинга качества образовательных услуг. Развитие системы мониторинга ка-

чества в образовательном учреждении профессионального образования включает в себя оптимизацию организационной структуры, ответственной за разработку и функционирование системы управления качеством образования; систематическое взаимодействие с потребителями образовательных услуг, учет их требований при организации образовательного процесса; взаимосвязь с другими образовательными учреждениями и выработку единых критериев качества; внедрение информационно-аналитической системы управления и контроля учебного процесса; участие образовательного учреждения в процедуре независимой оценки знаний обучающихся; внедрение унифицированной системы компьютерного тестирования с использованием электронной базы тестовых заданий; систематический внутренний аудит системы мониторинга качества, а также регулярное повышение квалификации персонала в области качества.

Литература

1. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // Вопр. образования. – 2005. – № 1. – С. 5-10.
2. Бордовский Г.П. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г.П. Бордовский, А.А. Несторов, С.Ю. Трапицын. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
3. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.
4. Качалов В.А. Что определяет границы области распространения СМК? / В.А. Качалов // Методы менеджмента качества. – 2007. – № 6.
5. Никитин В.А. Управление качеством на базе стандартов ИСО 9000:2000 / В.А. Никитин. – СПб.: Питер, 2002.
6. Пузанков Д.В. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в высших учебных заведениях / Д.В. Пузанков, А.В. Олейник, В.С. Соболев, С.А. Степанов. – СПб.: ЛЭТИ, 2003.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 37.043

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА МЕТОДАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТУРИЗМА

О.В. Малышева, А.В. Затонский

Аннотация

Рассмотрено решение педагогической проблемы успешной социализации подростков средствами исследовательского туризма в замкнутом территориально-промышленном комплексе, определены условия, построена структурная модель процесса социализации, показана эффективность разработанных методов.

Ключевые слова: социализация, подросток, исследования, туризм.

Abstract

This article advances a solution to the pedagogical problem of teenagers' socialization by research tourism within an enclosed territorial and industrial cluster. Conditions and structural models of the process are shown in the article, the efficiency of constructed methods is tested and verified.

Index term: socialization, teenager, research, tourism.

Верхнекамье – территориально-промышленный комплекс (ТПК) Пермского края, общей численностью населения около 460 тысяч человек. Наиболее крупными являются города Березники (около 170 тыс. чел.) и Соликамск (около 120 тыс. чел.). Особенностью ТПК является его пространственная замкнутость. ТПК связан с остальными территориями края и страны единственным направлением – в сторону краевого центра. Верхнекамье не является уникальным образованием: подобные ТПК можно встретить в Свердловской, Томской, Тюменской областях, Хабаровском крае и других субъектах РФ.

Вместе с тем, богатые природные ресурсы ТПК и его окружения предоставляют широкие возможности по использованию их в качестве рекреационных и туристских объектов. Врожденная тяга человека к природе, положительное восприятие им природной среды, любознательность, стремление к достижениям органично сочетаются в занятиях **исследовательским туризмом** (ИсТ), в том числе, развивающем

в рамках дополнительного образования (ДО) школьников. ИсТ, обычно, трактуется как разновидность детско-юношеского туризма, в которой основное внимание уделяется не спортивным достижениям, а основам научных исследований, развитию познавательных склонностей, гармоничному существованию с природой. Разностороннее развитие школьников в процессе занятий ИсТ обусловлено изучением широкого круга смежных вопросов (физической культуры, географии, геологии, биологии, экологии, истории края) во внешкольной обстановке.

Исторически территория Верхнекамья использовалась для поселений ссыльных, а затем – размещения исправительно-трудовых учреждений. Преступники, отбыв срок наказания, нередко оставались в пределах ТПК. После периода бурного развития в XVII–XVIII веках, связанного с интенсификацией перевозок по северной части и вызванного ею подъема добывающей промышленности и торговли, культурные, церковные и образовательные центры края

сосредоточились в южной части. Описанная выше замкнутость наряду с подневольным притоком социально неадекватного населения послужили причинами формирования своеобразной обстановки в ТПК и отразилась на особенностях воспитания и **социализации** детей и подростков.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности [1]. Это понятие было введено в конце 40-х – начале 50-х годов XX века в трудах социальных психологов А.Парка, Д.Доллэра, Дж.Кольмана, О.Бандуры и др. Проблема социального становления личности рассматривалась в исследованиях, изучающих влияние социализации на социальную структуру общества, систему общественных отношений.

Анализ трудов, обращенных к проблеме выявления сущности и специфики дополнительного образования (ДО) детей, показывает важность различных форм ДО в процессе социализации подростка, накопления социального опыта, формирования социальных умений и навыков. Социализация не только является одной из наиболее важных целей деятельности педагога ДО, но и служит решению широкого круга проблем ТПК – от обеспечения безопасности граждан в плане криминогенной обстановки до кадрового обеспечения градообразующих предприятий. Теоретически обосновано и подтверждено практикой, что недостаточная социализация в подростковом периоде оказывает неблагоприятное воздействие на возможности молодых людей к адаптации в обществе на этапе перехода к самостоятельной деятельности. Поскольку других источников кадров для административных, правоохранительных, образовательных учреждений (ОУ) и промышленных предприятий в описанных условиях замкнутого ТПК нет, успешная социализация молодежи является одним из необходимых условий культурного и экономического процветания края.

Несмотря на значительный интерес исследователей к данной проблеме, процесс социализации подростка, проживающего на территории замкнутого ТПК, в рамках работы учреждений ДО остается недостаточно изученным. Анализ реальных ситуаций педагогической деятельности по социализации подростка обнаруживает **противоречия** между:

- объективной потребностью общества ТПК в личности, успешно социализирующейся в современных условиях, и инертностью ОУ, не способных в полной мере обеспечить социализацию подростка;

- возрастающей потребностью системы ДО в совершенствовании процесса социализации подростка и недостаточной разработанностью проблемы в педагогической науке;

- потребностью практики в научно-методическом обеспечении процесса социализации подростков различными средствами в рамках ДО и его недостаточной разработанностью.

Выявленные противоречия поднимают проблему поиска и обоснования педагогических условий, форм, методов и средств социализации подростка, занимающегося исследовательским туризмом в условиях замкнутого ТПК.

В теоретических исследованиях и на практике за период 2000–2009 гг. нами обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий социализации подростка средствами Ист в условиях замкнутого ТПК. В качестве исходного предположения принято, что процесс социализации подростка средствами исследовательского туризма в условиях замкнутого ТПК будет эффективным при реализации следующего комплекса педагогических **условий**:

- имеется богатая природная среда, по отношению к которой в обществе сформировались традиции и навыки ее использования в плане спортивного и познавательного туризма, что способствует вхождению подростков в нее;

- актуализирована мотивационная сфера подростка за счет наполнения социально-значимой деятельности личностным смыслом;
- обеспечено грамотное педагогическое сопровождение социализации.

В ходе работы поставлены и успешно решены следующие задачи.

1. Уточнены особенности социализации подростков средствами ИcT в условиях замкнутого ТПК.

2. Разработана и апробирована структурно-функциональная модель социализации подростка средствами ИcT в УДО.

3. Обоснован комплекс педагогических условий социализации подростка средствами ИcT в условиях замкнутого ТПК.

Современная наука рассматривает социализацию как совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве многоправного члена общества, проявляющего самостоятельность, иници-

ативность, исполнительность, ответственность. Чтобы сформировать творческую личность, обладающую познавательными потребностями и деятельностными качествами, необходимы целенаправленная интеграция всех сил общества, экономическое, социально-политическое, духовно-информационное воздействие образовательной и окружающей социокультурной среды. Именно в этой среде личность формируется, развивается, проявляет свою деятельностьную сущность, отражая себя в мире и мир в себе. Социализацию подростка можно трактовать как процесс его вхождения в социальную среду путем присвоения социального опыта и одновременно активного воспроизведения этой системы подростком в его жизнедеятельности. Процессуальный характер социализации предполагает определенную дискретность, этапность. Основными критериями, отражающими содержание понятия «социальная компетентность» как результата социализации, определяют мотивацию, осведомленность и умения (табл. 1).

Таблица 1

Критерии социальной компетентности подростка как результата социализации

Критерии	Показатели
<i>Мотивация</i>	Стремление к проявлению себя в социально одобряемой деятельности
	Преобладание мотивов достижения успеха
	Ценностное отношение к себе и другой личности
	Ценностное отношение к результатам деятельности
<i>Осведомленность (знание способов продуктивного взаимодействия в социуме)</i>	Знание собственных личностных особенностей, способствующих достижению успеха
	Знание продуктивных способов ведения социально одобряемой деятельности
	Знание продуктивных способов взаимодействия с окружением (социумом)
	Знание норм и правил, общения и поведения в обществе
<i>Умения (умения и навыки социального поведения)</i>	Сформированность навыков и способов социально одобряемой деятельности
	Эффективное общения и конструктивное взаимодействие в учебной и внеучебной деятельности
	Навыки эмоциональной саморегуляции
	Владение средствами организации своей деятельности

Социальная компетентность рассматривается как интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением. Опираясь на критерии, можно определить основные уровни, соответствующие различной степени сформированности социальной компетентности как результата социализации подростка, выразив их через личностные образования, поддающиеся измерению.

Начальный уровень характеризуется низкой степенью сформированности необходимых для социализации личностных новообразований.

Неустойчивый уровень определяется ситуацией, когда отдельные показатели социальной компетентности сформированы на достаточном уровне, а другие находятся на низком уровне развития и затрудняют социализацию. При этом могут быть различные сочетания степени сформированности составляющих социальной компетентности.

Устойчивый уровень предполагает достижение устойчивого развития всех личностных новообразований подростка, то есть высокие показатели развития всех важнейших составляющих социальной компетентности.

Завершающим этапом теоретического анализа исследуемой проблемы стала разработка структурно-функциональной модели (рис. 1, 2) средствами методологии SADT (Structured Analysis and Design Technique) [2].

Структурно-функциональная модель системы интегрирует цель (успешная социализация подростка), учитывает педагогические условия (создание скоординированной социальной среды, способствующей комфортному вхождению подростка в систему социальных отношений; обеспечение педагогического сопровождения социализации подростка в воспитательном пространстве УДО; актуализация мотивационной сферы подростка за счет наполнения социально-значимой деятельности личностным смыслом), этапы (мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, результативно-рефлексивный) и результат

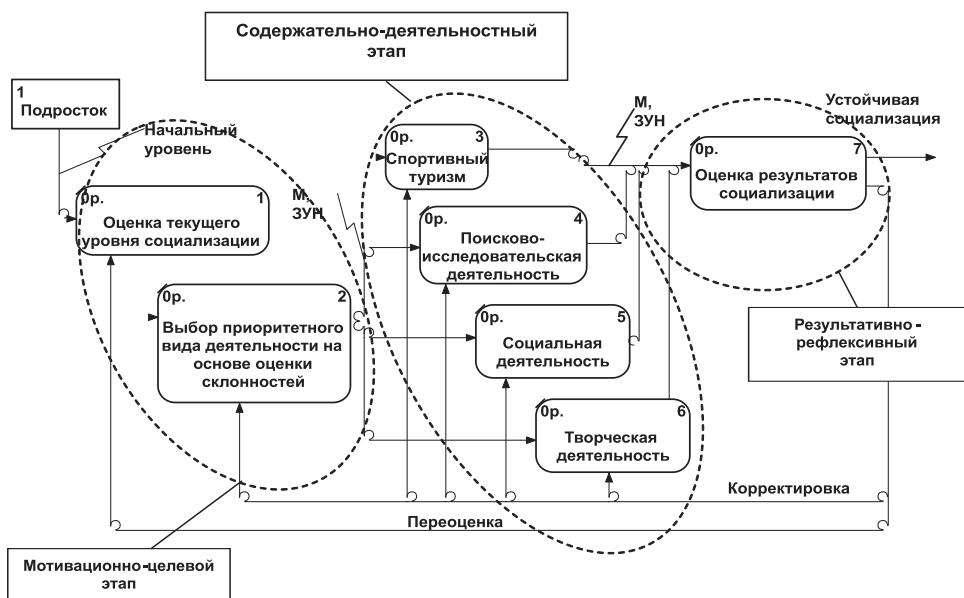


Рис. 1. Структурная модель корневого уровня

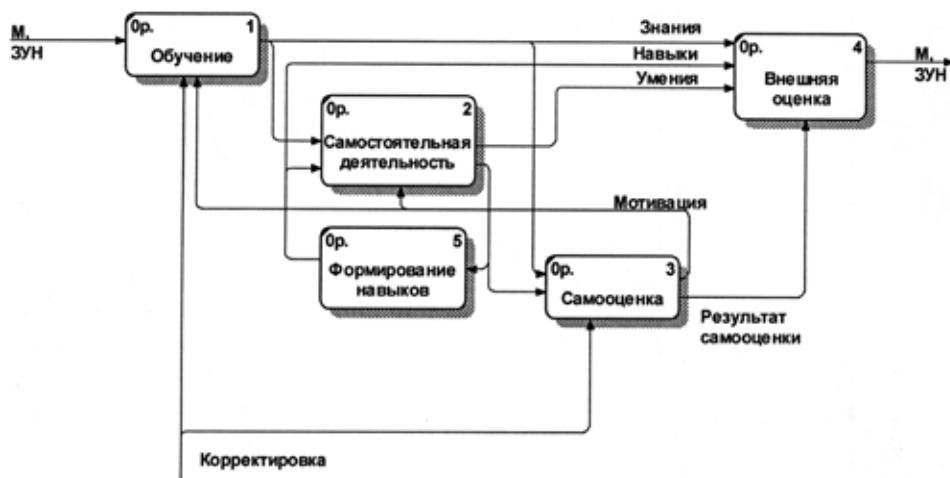


Рис. 2. Декомпозиция процессов содержательно-деятельностного этапа

(социальная компетентность подростка) и может служить основой для успешной социализации подростков в УДО детей средствами ИcT.

Исходным пунктом **мотивационно-целевого** этапа является цель, которая конкретизируется задачами социализации подростка (формирования мотивации к проявлению себя в социально одобряемой деятельности, достижения успеха, общению; приобретение знаний, норм и правил общения и поведения в обществе, продуктивных способов взаимодействия в деятельности, собственных личностных особенностей, способствующих достижению успеха; формирование умений и навыков социального поведения).

На **содержательно-деятельностном** этапе (рис. 2) расширяются условия для выбора подростком способов самореализации путем предоставления ему четырех различных видов деятельности в рамках ИcT; стимулируется построение индивидуальной программы саморазвития подростка; расширяются дифференцированные формы работы с подростком, учитывая субъектный опыт, интересы, потребности, установки, уровень притязаний. Через активное взаимодействие происходит приспособление подростка к жизни, устанав-

ливается и повышается его социальный статус и появляется удовлетворенность собой. Все это определяет направление социально значимых действий подростка под влиянием мотивов и стимулов, в основе которых лежат социокультурные ценности, нормы и правила.

Результативно-рефлексивный этап позволяет подростку сосредоточиться на самом себе, осознать себя в социуме, через широкий спектр разнообразных форм и видов социально одобряемой деятельности. На этом этапе происходит закрепление навыков свободного выбора, проявление ответственности, творческого и созидающего характера своей деятельности, формируется социальная компетентность как результат социализации подростка.

Представленная структурная модель может служить ориентиром для педагогических действий по социализации подростков средствами ИcT, который можно рассматривать как интеграцию трех составляющих: спортивного, краеведческого туризма и исследовательской деятельности школьников.

При организации любой туристско-краеведческой деятельности (ТКД) с детьми и подростками наиболее приемлемой и широко применяемой является личностно-

ориентированная педагогическая парадигма. Педагогическими особенностями процесса социализации подростка средствами ИcT являются:

- широкий выбор различных видов деятельности, где учащиеся могут проявить свои способности;
- индивидуальное педагогическое сопровождение процесса социализации подростка;
- оценка и самооценка уровня социализации личности подростка;
- обеспечение включенности подростка в реальную социально значимую деятельность, с конкретными, значимыми для подростка результатами;

При занятиях обычным спортивным туризмом достижения воспитанников носят большей частью спортивный характер и характеризуются:

- выполнением нормативов на спортивные разряды по туризму;
- участием в походах и экспедициях, имеющих определенный статус;
- участием в туристских слетах и соревнованиях и т.п.

Однако не все подростки ввиду физических данных способны достичь высоких результатов, особенно в соревнованиях личного характера. В командных же состязаниях неспортивные ребята часто чувствуют себя обузой из-за слабой подготовки. То, что труднодается, обычно и мало привлекательно. Поэтому часть ребят на практике утрачивала не только соревновательный интерес, но и интерес к занятиям туризмом в целом. Это побудило авторов к поиску решения проблемы мотивации детей, повышения уровня самооценки и социализации воспитанников. Был выбран вариант расширения видов деятельности объединения ДО на направления, где могли бы проявить себя и физически слабые от природы подростки.

Введение в 2002–2005 годах в программу, ориентированную на спортивный туризм, блока поисково-исследовательской работы позволило не только привлечь в

объединение подростков со скромными физическими данными, но и значительно повысить мотивацию физически одаренных ребят к занятиям туризмом. «Спортсмены» нашли еще одну нишу для приложения своих сил и проявления своих способностей. Подросткам стало интересно отправиться не просто в сложное спортивное путешествие, а в поход, направленный на поиск чего-то неизвестного, необычного, редкого, объединенный какой-то общей красивой идеей. Участвуя в спортивно-исследовательских экспедициях, ребята не только почувствовали себя «покорителями дикой природы», но и ощутили реальную социальную значимость своей деятельности, ее очевидную пользу: сведения, которые добывались в походах, оказались востребованы обществом, специалистами и учеными. Успехи ребят были отмечены различными сертификатами, грамотами, благодарностями.

Выросла популярность ребят в школе, как у сверстников, так и у педагогов. Воспитанников объединения начали приглашать не только на мероприятия спортивного характера (турслеты и соревнования), но и на мероприятия интеллектуальной и творческой направленности. Это потребовало более четкой координации и структурирования их исследовательской деятельности. В результате была сформирована система поисково-исследовательской работы в объединении, которая включила в себя такие формы работы как:

- участие в исследовательских экспедициях, организация разовых и мониторинговых исследований;
- участие в конкурсах исследовательских работ различного уровня (от уровня учреждения до всероссийских конкурсов);
- сотрудничество с ВУЗами, учеными и специалистами;
- учеба в краевой заочной школе естественно-математических наук на отделении экологов-исследователей
- участие в работе НОУ, созданном при учреждении.

Вместе с тем, выявился и ряд проблем, связанных с организацией поисково-исследовательской деятельности в рамках УДО. Наиболее явной стала проблема несоответствия технологий (использовались, в основном, технологии группового обучения) ожидаемым результатам (реализация возможностей воспитанников в разных видах деятельности, развитие индивидуальности, персональная социализация подростка).

В связи с этим был усовершенствован учебно-методический комплекс, что позволило решить данную проблему, перейти на новые технологии, в частности – на личностно-ориентированное образование. Несмотря на организационные трудности, связанные, в основном, с установленными нормативами численности групп обучаемых, взрослых руководителей походов и путешествий и пр., удалось увеличить время индивидуальной работы с подростками.

С повышением социального опыта воспитанников повысилась и их социальная активность – подростки стали принимать участие в подготовке и организации различных мероприятий, в их проведении. От модели «педагоги – для нас» подростки перешли к реализации модели «мы – для других детей». Что показывает положительную динамику развития социальной компетентности подростков практически по всем критериям (мотивация, осведомленность, умения), а значит, и значительную успешность социализации, и её устойчивость.

Осознание воспитанниками объединения того, что их не просто высоко оценивают, а в них нуждаются, еще больше укрепляет социальный статус подростков, способствует еще более успешной социализации. Причем, в этом случае воспитанники объединения выступают не только как субъекты социализации, но и как её агенты – люди, ответственные за распространение идей, норм, принципов, ценностей общества и культуры.

В рамках творческой деятельности подростки, посещающие объединение, смогли

проявить свои способности в таких видах деятельности как:

- участие в творческих конкурсах различных уровней (конкурсы фотографий, медиавторчества, путеводителей, плакатов и т.п.);
- выпуск стенгазет, буклотов и другой печатной продукции;
- выступление агитбригад, коллективов художественной самодеятельности на различных мероприятиях;
- создание электронных презентаций, художественная верстка электронных документов;
- проведение вечеров авторской песни во время походов и экспедиций.

Таким образом, эффективными педагогическими условиями, в достаточной и необходимой мере обеспечивающими социализацию подростка при занятиях исследовательским туризмом, являются:

- создание сконцентрированной социальной среды, способствующей комфорtnому вхождению подростка в систему социальных отношений;
- обеспечение педагогического сопровождения социализации;
- актуализация мотивационной сферы подростка за счет наполнения социально-значимой деятельности личностным смыслом.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер. Перспективными направлениями дальнейших исследований по данной теме могут стать разработка педагогических технологий социализации воспитанников средствами исследовательского туризма.

Литература

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
2. Вендрев А.М. CASE-технологии. Современные методы и средства проектирования информационных систем / А.М. Вендрев. – М.: Финансы и статистика, 1998. – 544 с.

УДК 638.1.14

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЬЯМ

Н.И. Никитина, С.Н. Вольхин

Аннотация

В статье показана специфика работы социального педагога в Центре социальной помощи семье и детям, выявлены особенности профессиональной подготовки в вузе будущих социальных педагогов к работе в данном Центре.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социального педагога, Центр социальной помощи семье и детям.

Abstract

The article describes particularities of a social pedagogy specialist's work atthe Family and Children Social Help Center, and lists requirements for the professional qualities a social pedagogue must possess to work in this Center.

Index terms: training of a specialist in social pedagogics, The Family and children Social Help Center.

Деятельность социального педагога в Центре социальной помощи семье и детям имеет свою специфику и отличается от деятельности социального педагога в общеобразовательной школе, детском доме, приюте, центре детского до-суга и других учреждений.

За последние годы в социально-педагогической теории и практике Центр социальной помощи семье и детям (государственное многофункциональное учреждение, призванное содействовать реализации направлений семейной, образовательной и социальной политики Российской Федерации) стал рассматриваться как один из важных социальных институтов, ориентированный на воспитание и социализацию подрастающего поколения.

Основные направления работы Центра: комплексное психолого-медико-педагогическое обследование (ПМПК) детей и подростков; диагностика причин нарушения в развитии и поведении в рамках медицинского осмотра; профилактическая и развивающая работа с несовершеннолетними и семьями группы риска; коррекционная работа (коррекция эмоциональных нарушений: страхов и неуверенности в себе; поведенческих нарушений; учебных проблем:

школьная неуспеваемость, интеллектуальное развитие; проблем общения); работа с родителями (индивидуальное консультирование, семейная психотерапия, тренинги родительской компетенции, тематические семинары-лекции на родительских собраниях, программа психологической подготовки кандидатов в опекуны и приемные родители); профессиональная ориентация подростков; психологическое просвещение родителей и педагогов (тренинги и деловые игры для учителей и сотрудников ДОУ); психологическое сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; проведение ежемесячных городских методических объединений (ГМО) педагогов-психологов и социальных педагогов на базе Центра и координация направлений городской психологической службы.

Проблемное поле социального педагога конкретного ЦСПСид формируется на основе реального социального заказа, специфики контингента учреждения, его ведомственной подчиненности, типа и вида, а также профессионального багажа специалиста. Главными направлениями деятельности социального педагога в ЦСПСид являются: осуществление взаимодействия Центра с семьей дезадаптированного ребенка и его

социальным окружением; осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, обучению, развитию и социальной защите личности в Центре и месту жительства обучающегося; проведение развивающих и психопрофилактических занятий с детьми и подростками; изучение психолого-медицинско-педагогических особенностей личности воспитанников и ее микросреды, условий жизни; выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций в социальном окружении ребенка, отклонений в поведении обучающихся и своевременное оказание им социальной помощи; установление сотрудничества с органами социальной защиты, опеки и попечительства, комитетом по делам молодежи и различными учреждениями культуры и досуга; консультирование родителей (законных представителей) и лиц, привлекаемых к сотрудничеству по вопросам социальной адаптации; организация досуга детей и проведение праздничных мероприятий для клиентов центра; проектирование, разработка планов и программ по различным направлениям деятельности центра.

Одним из важнейших направлений в деятельности ЦСПСид выступает профилактика безнадзорности несовершеннолетних, проживающих в микрорайоне Центра. Социальный педагог ЦСПСид должен в совершенстве владеть различными технологиями профилактической, коррекционной, реабилитационной, воспитательно-развивающей работы с безнадзорными детьми. К сожалению, безнадзорность несовершеннолетних в современной действительности постсоветского пространства является закономерным итогом того социально-экономического и морально-психологического кризиса, в результате которого была разрушена прежде существовавшая социальная формация со своими принципами жизнеустройства, и на смену ей должны создаваться другие формации, с иными основами и принципами функционирования.

В соответствии со ст. 22 ФЗ-№120 «Об основах системы профилактики безна-

зорности и правонарушений несовершеннолетних» особую роль в профилактике безнадзорности играют специализированные центры для работы с несовершеннолетними по месту жительства (в частности, Центры досуга и детско-юношеского творчества, Центры социальной реабилитации несовершеннолетних, Центры социальной помощи семье и детям и др.) [1].

Целью профилактической деятельности ЦСПСид является оказание безнадзорным подросткам адекватной помощи, соответствующей характеру их социальной дезадаптации. При этом решающим фактором успешной профилактической и коррекционной работы с безнадзорными подростками является изменение ближайшего окружения этих подростков, включение их в систему новых позитивных отношений, позволяющих восстановить социальный статус и навыки социально одобряемого поведения.

Вся деятельность социального педагога ЦСПСид должна способствовать созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности воспитанника, обеспечению охраны жизни и здоровья ребенка, установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде. Должностные обязанности социального педагога в ЦСПСид сложны и многообразны. Для этого необходимо, чтобы он был профессионально подготовлен и достаточно образован для ведения воспитательной работы.

Социальный педагог Центра социальной помощи семье и детям – достаточно новая профессия для российского общества. Для него, как специалиста, работающего с детьми, юношеством и родителями знание нормативно-правовых документов и умение применять их на практике для защиты прав несовершеннолетних крайне важно. Профессионально-правовая компетентность социального педагога ЦСПСид складывается из компетенций. Для их выявления был проведен анализ профессиональных социальных педагогов ЦСПСид;

изучены квалификационные характеристики и нормативно-правовые документы, регламентирующие профессиональную деятельность социального педагога, а также проведены беседы со специалистами-практиками, преподавателями вузов, занимающихся подготовкой и повышением квалификации социальных педагогов. На основе анализа полученных данных выявлены виды профессионально-правовых компетенций социального педагога ЦСПСид: *аналитико-логические* (умения анализировать содержание нормативно-правовых документов международного, федерального, регионального, локального уровней; выявлять и классифицировать показатели правовой ситуации; определять логические субъект–субъектные связи в правоотношениях и др.), *организационно-процессуальные* (умения правильно моделировать структуру локального нормативно-правового документа, оформлять документацию, представляемую в правоохранительные и правозащитные органы и др.), *социально-правозащитные* (умения взаимодействовать с правозащитными органами при представлении прав и законных интересов несовершеннолетнего в различных инстанциях; интегрировать профессиональные знания из нескольких областей права, касающихся защиты различных интересов ребенка; организовывать взаимодействие с уполномоченными по защите прав и законных интересов ребенка на муниципальном, региональном, государственном уровнях и др.), *превентивно-правовые* (умения организовать правовое воспитание и образование несовершеннолетних, правовое просвещение для родителей, лиц, их заменяющих, педагогов по вопросам защиты прав детей; взаимодействовать и представлять права и законные интересы ребенка в правоохранительных органах по вопросам предупреждения правонарушений и др.), *консультативно-правовые* (умения разъяснять права и обязанности детям, родителям, опекунам и попечителям, педагогам и способы защиты своих прав,

оказывать посреднические услуги в сфере установления социальных контактов с необходимыми высококвалифицированными специалистами по правовым аспектам защиты прав семьи и ребенка; предупреждать противоправные действия участников образовательно-воспитательного процесса с привлечением необходимых специалистов и др.); *процессуально-правовые* (умения представлять интересы несовершеннолетних на судебных процессах при лишении родительских прав, а также в делах наказания за противоправные действия участников образовательно-воспитательного процесса; взаимодействовать с комиссией по делам несовершеннолетних, представляя законные интересы, права ребенка; взаимодействовать на правовой основе с органами социальной опеки и попечительства в осуществлении устройства оставшегося без попечения ребенка, в обеспечении правовых норм социального патроната за самостоятельной жизнью выпускников интернатных учреждений и др.).

Все вышеперечисленные особенности деятельности социального педагога в Центре социальной помощи семье и детям определяют специфику профессиональной подготовки будущих социально-педагогических кадров в период вузовского обучения.

Реализация в условиях учебно-воспитательного процесса вуза профессионально-ориентированной юридической подготовки социальных педагогов ЦСПСид строится на основе определенных принципов, основными из которых являются: *принцип функциональности* (обеспечение будущего социального педагога системой знаний, формирующими совокупность профессионально-прикладных правовых компетенций в соответствии с квалификационными требованиями, функционалом специалиста); *принцип ситуативности* (отбор и организация учебного процесса на основе ситуаций профессиональной деятельности социального педагога, требующих проявления высокого уровня профессионально-

юридической компетентности, а также на основе ситуаций, лично значимых для будущих социальных педагогов); **принцип коллективного взаимодействия** (использование интерактивных форм и методов прикладной профессионально-ориентированной правовой подготовки, использование диалоговых, проектных технологий обучения).

Комплекс условий, обеспечивающий эффективность формирования профессионально-правовой компетентности социального педагога ЦСПСиД в период обучения в вузе включает в себя: профессионально-правовую компетентность профессорско-преподавательского состава вуза; обеспечение структурно-логических межпредметных связей ряда учебных дисциплин, обеспечивающих профессионально-правовую направленность обучения; индивидуализация профессионально-ориентированной юридической подготовки студентов; включенность будущих социальных педагогов в консультативно-юридическую, профилактическую, правовоспитательную, правозащитную деятельность при работе с участниками образовательно-воспитательного процесса в период практики и волонтерской деятельности; педагогический мониторинг личностного продвижения студентов в процессе формирования у них профессионально-правовой компетентности как социального педагога ЦСПСиД.

Цель индивидуально-ориентированного университетского образования будущего социального педагога ЦСПСиД двуедина: наряду с приобщением студентов к информации теоретического характера, предоставление им возможности включиться в социально-педагогическую практику, сформировать профессиональную готовность и подготовленность к реализации целостного социально-педагогического процесса.

Важное место в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов ЦСПСиД принадлежит изучению психолого-

педагогических дисциплин, которые имеют смысл для студентов как источник знаний и умений по профессионально – личностному самопознанию, самовоспитанию и саморазвитию. Психолого-педагогические дисциплины служат профессионально-личностному самоопределению будущего специалиста: способствуют пониманию себя и других, адекватной самооценке и оценке окружающей действительности, выработке самоотношений к профессиональной социально-педагогической деятельности. Следовательно, одной из проблем профессионального социально-педагогического образования является освоение студентами психолого-педагогической информации. Для преподавателя важно не только сообщение тех или иных сведений по учебной программе, но и организация их рефлексии студентами, превращение объективно существующей информации в **личное знание**. Для будущих социальных педагогов важно осознание непреходящей ценности и самого знания, и способов его самостоятельного приобретения, и возможностей применения в различных сферах жизнедеятельности.

Профессионализм социального педагога ЦСПСиД во многом зависит от его индивидуального жизненного опыта. Представители психоаналитической педагогики (К. Бютнер, Э. Джил) считают, что в критических ситуациях профессионального взаимодействия у педагога часто просыпается «детское состояние», своеобразный «ребенок во взрослом», т.е. педагог обычно имеет дело с двумя детьми: с тем, который сейчас перед ним, и с тем, которого он «вытеснил» в себе самом. Учитывая это, необходимо в условиях социального университета найти пути и способы, позволяющие привлечь внимание студентов к их прошлому, к индивидуальному жизненному опыту для анализа современных учебно-профессиональных задач. С этой целью в Российском государственном социальном университете (РГСУ) при изучении будущими социальными педагогами ряда дис-

циплин (социальной педагогики, методики и технологии работы социального педагога, психологии, педагогики) используются сочинения-воспоминания – своеобразное психолого-педагогическое осмысление будущим специалистом своего социально-индивидуального опыта с «высоты» полученных теоретических знаний.

Приведем примеры тем текстов-воспоминаний: «Я и процесс моей социализации», «Методы воспитания в процессе моего личностного становления», «Мой опыт самовоспитания», «Как я сам себя изменил», «Коллективы в моей жизни», «Методы обучения, которые использовали мои учителя», «Конфликты в моей жизни», «Любимый учебник моего детства», «Игра в моей жизни», «Педагогическое творчество моих учителей», «Я в мире социально-педагогической профессии» и др.

Выраженность субъективной позиции студентов в предлагаемой форме самостоятельной работы зависит от личностно-профессиональной способности преподавателя поддерживать с ними доверительные отношения. Особенно важно педагогу на первых занятиях проявить максимум добродушия и доброжелательности, передав энергетически такое же состояние каждому студенту.

Характерно, что многие студенты, изучавшие психолого-педагогические дисциплины с использованием методики работы с текстами-воспоминаниями, в своей самостоятельной профессиональной деятельности социального педагога предлагали своим воспитанникам (детям, посещающим ЦСПСиД) написать сочинения на темы: «Конфликты в моей жизни», «Как я сам себя воспитывал», «Я и коллектив», «Как меня воспитывали», «Что я хотел бы в себе изменить» и др. Психолого-педагогический анализ работ детей помогал выстраивать индивидуальную систему взаимодействия с ребенком, при необходимости определять направления коррекционной работы с воспитанником, специфику взаимодействия с его родственниками.

В текстах – воспоминаниях будущих социальных педагогов «отражается» многообразие и содержательная неоднородность студенческой среды, индивидуальный характер овладения педагогической профессией. Это позволяет сделать смыслом профессионального педагогического образования – *духовное становление социального педагога, гармонизацию его отношения с миром, собою, другими людьми, становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности.*

Университетское образование будущих социальных педагогов ЦСПСиД призвано реализовывать следующие функции: *аксиологическую* (формирование у будущего специалиста системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, своей деятельности, самому себе как человеку и профессиональному); *профессиональной социализации* (включение выпускника в социально-педагогическое сообщество, в социокультурные процессы общества в целом) и *профессиональной индивидуализации* (сформированность социально-педагогических установок, убеждений, профессионально важных качеств, индивидуального стиля социально-педагогической деятельности); *культурно-гуманистическую* (развитие духовно-нравственной, эстетической, правовой, экономической, экологической культуры личности выпускника и профессиональной культуры социального педагога); *прогностическую* (подготовка не просто профессионала, но и субъекта будущего – ответственного человека, ориентированного на усложнение его профессиональной и личностной деятельности по организации нового социокультурного пространства).

Эффективность университетского образования социального педагога во многом зависит от того, какой смысл имеет для него эта профессия, как он относится к себе как будущему профессиональному. Поэтому целесообразна специальная работа коллектива преподавателей по развитию

позитивной Я-концепции специалиста социально-педагогической сферы, которая базируется на реализации в образовательном процессе университета личностного, контекстно-деятельностного подходов.

Личностный смысл активности студента как субъекта профессиональной социально-педагогической подготовки в социальном университете состоит не в репродуктивном усвоении профессиональных канонов, а в формировании целостной индивидуально значимой философии профессиональной деятельности в социальной сфере, в частности, в Центре социальной помощи семье и детям. В неразрывном единстве человеческого и профессионального начал, при-

сущих любому специалисту, в том числе и социальному педагогу, приоритетно человеческое, с которым, прежде всего, и связано университетское образование, социокультурное и гуманистическое по сути и направленности.

Литература

1. Закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ от 24 июня 1999 г. – М., 2000.
2. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2007.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2005.



УДК 37.013.8

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И КУЛЬТУРА В ЛИЧНОСТИ

И.А. Гинзбург

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические предпосылки вопросов valeологического образования лиц поздней взрослости. Актуальность данного вопроса обуславливается современными демографическими тенденциями. В статье рассматриваются разработанные теоретические подходы в контексте valeологического образования взрослых, способствующих созданию необходимого уровня мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, повышающих образовательный уровень.

Ключевые слова: valeологическое образование, старение, геронтокультура, индивидуальная философия здоровья, развитие личности.

Abstract

The population of people living on our planet is getting older and older. However, people do not only want to live longer, but also to maintain independence and good quality of life until a very old age. The article presents the original theoretical approaches in the context of valeological education of adults initiating the «relevant level of motivation» for self-development and self-improvement, along with the educational level improvement.

Index terms: valeological education, aging, culture of aging, individual philosophy of health, self-development.

Понятие «культура», являясь общенаучной категорией, в настоящее время не имеет единого, общепринятого толкования, и многочисленные концепции культуры по-разному определяют ее содержание. Аксиологическая концепция определяет культуру как явление, отражающее духовную культуру человека, как выражение духовных ценностей и нравственных норм. Деятельностная видит в культуре проявление активной, креативной и разумной природы человека, культура выступает как совокупность способов человеческой деятельности, а также как высший уровень овладения каким-либо ее видом. Эвристический подход отражает сущность креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему природой, обществом, в самом себе как биосоциокультурном существе. Личностная концепция представляет культуру как феномен актуализации социальной природы человека, как способ движения личности в социальном пространстве и времени. Как отмечает Е.Б. Старовойтенко [8], культурный процесс, совершающийся на личностном

уровне, означает проникновение культурных форм и ценностей во внутренний мир личности, переход культурной деятельности в индивидуальное производство культуры, передачу культурного опыта на путях творческих взаимовлияний личностей, самоформирование индивидуальности покультурно-психологическим критериям. В системе психологических наук связь личности и культуры специально исследуется кроскультурной психологией, культурной психологией, психологической антропологией. Как правило, «личность» выступает в них моделью усредненного носителя культуры, у которого изучаются общие культурно зависимые особенности мотивации, когнитивных стилей, смысловых образований, функциональных установок, сопоставимые с аналогичными особенностями индивида из других культур. При соотнесении «личностного» и «культурного» доминирует феномен культуры. При изучении культурных влияний на личность подчеркивается роль канонов, установившихся в данной культуре, и часто недооценивается роль индивидуального уровня в самопознании

культуры. Однако, если сместить акценты с «культуры» на «личность», то получает развитие взгляд, удерживающий тему культуры в границах психологии личности, Е.Б. Старовойтенко [8] определяет ее как культурную психологию личности. Рассмотренные предпосылки говорят о доминировании таких явлений, как культурные условия индивидуальной жизни, индивидуальное преломление культуры в свойствах и активности личности в мире культурных ценностей, что позволяет заострить внимание на индивидуальности личности в культуре, ее активности во внешней и внутренней деятельности.

Человек является объектом исследования разных наук, каждая из которых, находит в нем свой предмет изучения, тот или иной вид деятельности и складывающиеся в этом процессе отношения человека с элементами, вовлеченными в данный вид деятельности. В этой ситуации трудно переоценить роль образования, которое позволяет человеку критически осмыслить окружающую действительность и осознать в ней свою преобразующую роль. Процесс освоения человеком культурного наследия, культурных ценностей связан с определенными ориентациями, интересами, потребностями личности, а также индивидуально-типологическими особенностями. Рассматривая процесс образования как движение личности в поле культуры, наиболее выражены две его составляющие. С одной стороны, человек активен, он движется по пути познания, разрабатывает и совершенствует индивидуальную систему моделей мира, а с другой, личность растет в культурной среде и становится неотъемлемой ее частью. Любое взаимодействие потенциально образовательно, но степень воздействия во многом зависит от личностной значимости.

Образование взрослых, как самостоятельная отрасль педагогических наук исходит из определенных предпосылок, позволивших ученым приподняться над практикой и осмыслить ее с философской

и психологической точек зрения. Такими предпосылками стали высказанные в русле экзистенциализма философские идеи М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж-П. Сартра, в русле гуманистической психологии личности идеи К.Р. Роджерса и А.Х. Маслоу, психолого-педагогические идеи Я.-А. Коменского, Ф.А.В. Дистервега, Дж. Дьюи, а также сформулированные с позиций деятельностного и субъектно-деятельностного подходов психологические идеи А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Важной предпосылкой развития теории образования взрослых стали связанные с возрастной психологией идеи Б.Г. Ананьева и его школы, работы Л.И. Анцыферовой и К.А. Абульхановой-Славской. В отечественной науке последних десятилетий изучение проблем образования взрослых, разработка проблем теории образования взрослых в русле андрагогики связаны с такими именами, как И.Ю. Алексашина, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, В.А. Григорьева-Голубева, А.В. Даринский, С.И. Змёев, Н.Н. Кириллова, И.А. Колесникова, В.Ю. Кричевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, О.Е. Лебедев, С.С. Лебедева, Л.Н. Лесохина, Т.Н. Ломтева, В.В. Маткин, А.В. Мудрик, В.Г. Онушкин, В.Г. Рындак, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Т.В. Шадрина и др. В психолого-педагогической литературе рассматриваются различные аспекты феномена взрослоти, поднимаются проблемы специфики образования взрослых в сравнении с детьми, вопросы мотивации, рефлексии «взрослых учащихся», необходимости реализации полученных ими знаний, ставится вопрос о специальной роли и характере деятельности андрагога.

Наряду с тем, что накопленный в области образования взрослых опыт теоретических и практических исследований, является весьма значительным, продолжает оставаться актуальным дальнейшее изучение его многочисленных аспектов и, в частности, вопроса индивидуального преломления культуры в свойствах и ак-

тивности личности взрослого человека, в многообразных формах его образовательной деятельности.

Л.Г. Татарникова отмечает: «Валеологическое образование – представляет собой относительно новое явление в жизни человечества... Появление феномена «валеологическое образование» связано с эволюцией представлений об индивидуальном здоровье, индивидуальном образе жизни...»

Валеологическое образование это одна из составляющих интегративного комплексного процесса образования..., которая нацелена, прежде всего, на приращение телесного, духовного и социального благополучия, здоровья нового поколения, человека 21 века, здоровья Природы и общества. Валеологическое образование – это и человек-процесс, саморефлексирующий индивидуальную философию здоровья...» [7, с.33-34]. Новые подходы в понимании роли образования взрослых, современная его интерпретация в философской и психологической науках ставят новые вопросы перед теорией современного валеологического образования лиц зрелого (второй период) и пожилого возраста. Актуальность данного вопроса обуславливается современными демографическими тенденциями и рядом проблем психологического, социального и культурного генеза. Несомненно, что индивидуальное здоровье, являясь одной из самых значимых категорий этого возрастного периода, во многом определяет процесс социально-психологической адаптации индивидов, благоприятной или неблагоприятной направленности. Попробуем рассмотреть в русле указанных предпосылок некоторые аспекты валеологической культуры и валеологического образования лиц поздней взрослости и пожилого возраста.

Аспект первый – необходимость. В настоящее время в России, как и в большинстве стран мира, проблема постарения населения и связанные с ней вопросы, занимают одно из первых мест. Старение рассматривается как определенный

период онтогенеза, характеризующийся необходимостью адаптации к биологическим, психологическим и социальным изменениям. При этом важно отметить, что процесс психологической и социальной адаптации человека к данному явлению начинается задолго до периода истинного его наступления, чему в немалой степени способствуют и его же потенцируют социальные стереотипы, принятые в обществе и отрефлексированные индивидом. Специфику процесса старения, по мнению О.В. Красновой и А.Г. Лидерс [5] определяет и то, что параллельно с исчерпанием действенности биологически необходимых для жизни факторов, концентрируется набор социокультурных свойств, которые компенсируют, а подчас и определяют саму жизнедеятельность в данный период. Как отмечают А.К. Абульханова-Славская [1], Л.И. Анцыферова [2], Е.К. Хрисанфова [11], успешность процесса адаптации во многом обуславливается спецификой человеческой активности, выражаясь в таких категориях, как жизненная позиция, характер отношения к процессу возрастных изменений. Согласно Г.С. Сухобской и Н.М. Божко [9], формирующаяся совокупность представлений, жизненных принципов, позиций пожилого человека к жизни, социуму и самому себе (по сути – рефлексия) обозначается как культура старения или геронтокультура. Безусловно, что состояние здоровья человека во многом будет определять отмеченную совокупность. Если перемещаться во внутреннем, культурном пространстве индивида, то можно наблюдать взаимообусловленность следующих его составляющих – геронтокультурного и валеологического. Ключевая цепочка валеологической рефлексии (сам себя, индивидуальные особенности, сознание, внимание вглубь субъекта и смысл извне) по определению Л.Г. Татарниковой [7], будет представлять собой один из базовых элементов индивидуального процесса самопознания культуры старения. Вопрос будет заключаться в том, что доминирует в

объектах и результатах рефлексии человека: собственное состояние здоровья и потенции или стереотипы стигматизации.

Аспект второй – каким образом? Рассматривая проблему развития личности в целом, и взрослого человека в частности, следует отметить значительную обусловленность данного процесса факторами специфически человеческих видов активности – познанием, учением, общением. По мере развития общества все большее значение приобретает образование как особая сфера социальной жизни, создающая условия для самореализации индивида в процессе освоения им ценностей культуры. В широком смысле слова, образование взрослых охватывает все виды образовательной деятельности, в которые включается человек, основными же целями и определяемыми ими функциями образования взрослых значатся: удовлетворение потребностей личности в самосовершенствовании и общества – в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности. Как отмечает С.Г. Вершловский [3], образование, в период поздней взрослости и пожилом возрасте выполняет и ряд других своих важнейших функций: информационную, адаптивную, развивающую, коммуникативную и другие. Указанные предпосылки говорят о возрастающей роли валеологического образования лиц зрелого (второй период) и пожилого возрастов, периодов, когда, проблема здоровьесбережения становится для индивида особенно актуальной. И актуальность здесь, возможно, будет определяться не только и не столько биологическим ракурсом, а скорее психологическим и социокультурным. Если рассматривать понятие «valeologicheskoe образование», согласно Л.Г. Татарниковой [7], как феномен «человек-процесс», то в действительности, в данном явлении реализуются все грани валеологической рефлексии, которые дают новый источник личностно-ориентированного знания, направленного не только на самопознание и гармонизацию, но само-

определение в поле культуры старения, то есть, помогают обрести и сохранять истинный объект рефлексии – индивидуальную философию здоровья. Отвечая на поставленный ранее вопрос, «каким образом?» интересно отметить значимость доминанты феномена «личность» в границах темы валеологического образования. Исходя из сути понятия валеологической рефлексии, можно предположить, что индивидуальное преломление культуры в свойствах и активности личности взрослого получает здесь некий новый, своеобразный виток развития. По мнению большинства исследователей проблемы образования взрослых, индивидуальные характеристики познавательной деятельности, психофизиологические особенности являются собой важную составляющую процесса образования. Но, в ракурсе валеологического образования, нам интересно определить значимость для данного процесса не столько роли когнитивных и учебных стилей, сколько стилей эпистемологических. Данные стили, как индивидуально-своеобразные формы познавательного отношения к окружающему миру и самому себе как субъекту познавательной деятельности, в наибольшей степени соотносятся с понятиями валеологическое образование и валеологическая рефлексия, поскольку и определяют специфику того субъективного внутреннего культурного пространства, в рамках которого и происходит отражение. Возможно, здесь уместно провести параллели с исходными постулатами теории личности Ханса Томе. Главными понятиями у Томе [10] выступают «жизненный мир» и «субъективное жизненное пространство», «когнитивные репрезентации», «темы бытия» и «тематическое структурирование мира» человеком, а также «техники жизни» – как способы ответов на проблемные моменты действительности. Для тематики данной статьи представляет интерес, прежде всего, первый постулат, который утверждает, что индивид находится в постоянном взаимодействии с окружающим его социаль-

ным миром. Человек постоянно создает нечто в мире и в результате своего единства с ним, одновременно преобразует нечто и в себе. Томе [10] подчеркивает, что поведением человека управляет скорее воспринимаемая (понимаемая, истолкованная), чем объективная ситуация, иначе, действительные свойства ситуации получают свое отражение в индивидуальном мире человека. Категория жизненного мира личности или субъективное жизненное пространство имеет у каждого человека свою топологическую и временную протяженность, наполнено разными мыслями, чувствами, надеждами, выступающими потенциальными регуляторами поведения. В актуальную жизненную ситуацию человек привносит как бы «частицу» всей своей индивидуальной истории. У разных людей жизненный мир будет отличаться разной мерой изменчивости, своеобразия, внутренней согласованности. Различной может быть и мера центрации, связанная со способностью индивида гибко менять точки зрения на жизненную проблему. Таким образом, жизненные миры у Томе, различаются по масштабу замыслов, надежд и действий, по широте интересов и напряженности усилий. Автор данной концепции опирается на важнейшие положения когнитивной теории – высокой согласованности объективной ситуации и представлений человека и считает, что психологическим путем можно помочь открыть позитивные стороны проблемной ситуации, открыть стороны новой жизни. Осуществлению данных положений способствуют такие категории как «когнитивные репрезентации», которые автор, в отличие от других исследователей, не отделяет от мотивационных и эмоциональных компонентов. Когнитивные представления, по Томе, определяются как результат особой активности личности, которая исследует и трактует сложившиеся обстоятельства под воздействием своих жизненных «тем», потребностей, мотивов. Данные положения подтверждаются в ряде геронтологических исследований психолога.

Что, из исходных положений теории Томе, является приемлемым для вопросов валеологического образования лиц поздней взрослости и пожилого возраста? Прежде всего, включенность в жизненную тематику этих возрастных групп понятия «здоровье». Иначе понятие «темы» Томе выступает как понятие «ценность» и «значимость». Поэтому тема «здоровье» (иначе значимость), безусловно, входит в число ведущих этого отрезка жизненного пути. Определяя ценностно насыщенные темы своей жизни, человек предпринимает действия, которые способны изменить жизненную ситуацию, его самого, и даже направление мыслей, и эти формы активности Томе называет «техниками» бытия, и подчеркивает, что смысл техники заключается не в ней самой, а в той теме, которой она служит. В ракурсе понятия «валеологической рефлексии» можно предположить, что состояние здоровья индивида во многом будет определять категорию внутреннего субъективного пространства и таким образом вносить индивидуальную, субъективную частицу в видение объективной ситуации. В пожилом возрасте наступающие изменения в состоянии здоровья, обусловленные фактором биологического генеза – неотвратимы. Но, они не должны единственно определять «когнитивные репрезентации», и особенно мотивационный и эмоциональный компоненты. Иначе познавательные процессы, окрашенные негативными эмоциями и сниженной мотивацией превратят процессы валеологической рефлексии и образования в формальность, прежде всего для самого индивида. Предметом рефлексии, возможно, будет выступать мера преломления индивидуальной философии здоровья в реалиях внешнего мира, а не наоборот. То есть индивидуальная философия здоровья и составит ту субъективную основу, сквозь призму которой индивид соприкоснется с реальностью объективной. Эта же категория может быть рассмотрена и как мера центрации (по Томе), которая позволит индивиду гибко и позитивно подходить к ре-

шению возникающих актуальных проблем на этом отрезке жизни.

Аспект третий – результат. В андрагогической модели обучения ведущая роль в организации и содержании процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся. Среди основных параметров андрагогической модели М.Ш. Ноулза [12] значатся: осознанная самоуправляемость, опыт (как источник обучения), готовность к обучению, определяемая личностными задачами развития, применение полученных в процессе обучения знаний, технологии поиска новых знаний на основе имеющегося опыта в структуре учебной деятельности и в качестве оценки – определение новых потребностей и оценка образовательных программ. По мнению П. Джарвиса [13], главной целью образования взрослых является развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа. Образование определяется не передачей знаний, а отбором, синтезом, открытием и диалогом. Знание может рассматриваться как открытая или закрытая система, когда обучающийся, может что-то добавить или изменить посредством критического мышления, или пользоваться без изменений для решения жизненных проблем. Для темы валеологического образования взрослых интерес представляют такие параметры, как: готовность к обучению (мотивация), использование ЗУН, участие в организации процесса обучения, а также этап оценивания и коррекции. Мотивация образования исследуется различными областями научных знаний: социологией, педагогикой, психологиями. Различные цели исследования и система реализуемых подходов задают и сам характер исследования, и интерпретацию результатов. Социологический подход и анализ мотивации образования выявляет потенциалы личностных интересов, определяющих выбор направлений в сфере образования в зависимости от возраста, целей, жизненного и профессионального

опыта. Интерпретация результатов социологических исследований раскрывает с позиции социума такие понятия как образованность, социальная зрелость, смысл жизни. Изучается также характер соответствующих понятий и с позиции личности. Психологический подход и психологические исследования обращают внимание на потребностную сферу в ее базальных компонентах. Классификация мотивов в психологии соотносится с классификацией потребностей. Каждому из уровней потребностей (по Маслоу), соответствует и характер проявления ведущей мотивации или их комплекса. С точки зрения психологического подхода, потребность в образовании будет представлять собой полифункциональное образование, обусловленное как личностной, так и социальной составляющими. Данный вид потребности не может оставаться в стационаром состоянии, поскольку и сам человек, и среда его жизни, окружение – постоянно меняются. С позиции валеологического образования лиц поздней взрослости и пожилого возраста понятие мотивации образования может содержать внутри себя определенное противоречие. Данное противоречие может быть заложено в содержании компонентов категории «потребность в здоровье», ее двух составляющих по Г.С. Сухобской – «биологического субстрата» и «социального». Биологический субстрат как необходимость (нужда) в чем-то значимом (в данном случае в здоровье) здесь достаточно ярко выражен, а вот социальный субстрат мотивации, как социокультурный опыт может быть недостаточным, а при его отрицательном значении, и соответствующим образом определять мотивационно обусловленное поведение. Поэтому, противоречие, наблюдающееся у лиц пожилого возраста в мотивации здоровьесберегающего поведения, отмеченное Г.С. Никифоровым [6], возможно, определяется именно социальной его составляющей. Вместе с тем, отмеченный компонент, по нашему мнению, может являть собой и одну из

ключевых потенций валеологического образования взрослых. Формирование положительного социокультурного опыта, в процессе валеологического образования, позволит создать позитивные предпосылки не только практической реализации здоровьесберегающего поведения, но и предпосылки положительной образовательной мотивации. И еще один аспект проблемы валеологического образования взрослых необходимо, по нашему мнению, отразить. Это информационная культура личности в границах валеологического образования и здоровьесберегающего поведения. Исходя из теоретических предпосылок понятий валеологическая рефлексия, индивидуальная философия здоровья, открывается определенный взгляд и на такие педагогические категории как знания, умения и навыки как составляющие информационной культуры личности. Процесс валеологического образования взрослых позволит человеку, прежде всего, компетентно разобраться с тем потоком информации, которой перенасыщен современный «информационный рынок здоровья», и предотвратить возможность накопления ложного, иллюзорного культурного опыта, деформирующего субъективное жизненное пространство индивида, индивидуальную философию здоровья.

Таким образом, обобщая содержание данной статьи, можно обозначить основные, рассмотренные категории: культурная психология личности как культурные условия индивидуальной жизни, индивидуальное преломление культуры в свойствах и активности личности в мире культурных ценностей, образование взрослых как самостоятельная отрасль педагогических наук, исходящая из попытки осмыслиения её с философской и психологической точек зрения, валеологическое образование как человек-процесс, саморефлексирующий индивидуальную философию здоровья,

valeologическая рефлексия в русле категорий «жизненный мир» и «субъективное жизненное пространство», «когнитивные презентации» и «темы бытия», а также некоторые позиции андрогогической модели обучения в соотнесении с вопросами валеологического образования лиц поздней взрослости и пожилого возраста.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М: 1981. – С. 20.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Институт психологии РАН, 2006.
3. Вершловский С.Г. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Питер, 1998.
4. Змеев С.И. Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007.
5. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2002.
6. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Г.С. Никифоров. – СПб.: Питер, 2002.
7. Татарникова Л.Г. Валеология в педагогическом пространстве / Л.Г. Татарникова. – СПб.: Крисмас, 2002.
8. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности. – М., 2007.
9. Сухобская Г.С., Божко Н.М. Пожилой человек в современном мире / Г.С. Сухобская, Н.М. Божко. – СПб.: УПМ, 1999.
10. Томе Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. – М., 1978.
11. Хрисанфова Е.Н. Основы геронтологии. – М., 1999. – 151 с.
12. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. – London, 1983. – P.114-117.
13. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education / From Pedagogy to Androgogy. – Chicago, 1980. – P. 57-58.

УДК 377:78

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Т.А. Михайлова

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием музыкальной культуры будущих учителей начальных классов. Тема обусловлена падением нравственности и культуры молодежи. Выделены компоненты понятия «музыкальная культура», а также виды музыкальной деятельности и влияние их на уровень музыкальной культуры студентов.

Ключевые слова: музыкальная культура, задачи музыкального воспитания, виды музыкальной деятельности.

Abstract

The article is devoted to issues of the development of students' musical culture of at a teacher training college. The urgency of this topic is determined by low level of culture and morality of the youth. The author lists the components of the term 'musical culture', as well as kinds of musical activity and their influence on the level of students' musical culture.

Index terms: musical culture, the objects of musical education, kinds of musical activity.

На современном этапе развития общества перед человечеством встает вопрос о сохранении культуры и культурных традиций. В наше время, отличающееся снижением нравственности, страна нуждается в высококультурной и воспитанной молодежи, способной овладеть и донести до будущих поколений культурное наследие прошлого. Этого невозможно добиться без приобщения молодого поколения к высоким общечеловеческим ценностям. Важную роль в решении этой проблемы играет музыка. Отсюда, значимым компонентом образования является развитие духовной, в том числе музыкальной, культуры учащихся.

Исследуя проблему развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа, мы пришли к выводу, что подготовке учителей музыки уделяется большое внимание (О.А. Апраксина, Р.А. Тельчарова, Т.В. Челышева), а развитию музыкальной культуры будущих учителей начальных классов его явно недостаточно. Хотя педагогические колледжи, (в частности Оршанский педагогический колледж, Республика Марий Эл), готовят в основном специалистов для сельских малокомплектных школ,

и часто в таких школах один учитель обучает нескольким предметам, в том числе и музыке. Таким образом, он имеет большие возможности для духовного воспитания детей. Поэтому его музыкальная культура должна быть на довольно высоком уровне. К сожалению, действительность говорит об обратном. Назовем некоторые причины:

1) среди абитуриентов педагогических колледжей (в частности Оршанского педагогического колледжа) практически нет студентов, которые окончили бы музыкальную школу;

2) в последние годы сократилось число абитуриентов ССУЗов вообще. Связано это со спадом рождаемости в 90-е годы. В ССУЗы идут в основном поступать те, кто не поступил в ВУЗы, т.е. мотивация на педагогическую деятельность низкая;

3) основная часть абитуриентов – выпускники сельских школ, с недостаточной музыкальной подготовкой;

4) негативное отношение студентов к музыке, музыкальным занятиям. Многие считают, что этот предмет им не пригодится, не учитывая, что музыка является важной составляющей их будущей педагогической деятельности;

5) студентами не осознается значимость музыкального развития, музыкального воспитания в целостном процессе формирования личности.

Все эти факты говорят о необходимости повышения уровня музыкальной культуры студентов педагогического колледжа. Рассмотрим структуру термина «музыкальная культура».

Понятие «музыкальная культура» довольно емкое. Различные ученые-музыковеды (А.Н. Сохор, В.С. Цуккерман), педагоги (Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский), социологи (Р.А. Тельчарова) подходят к определению с разных сторон. Существует немало мнений по данному вопросу.

Р.А. Тельчарова, рассматривая структуру личности учителя, считает, что его музыкальная культура может рассматриваться как в широком, так и в узком значении. В узком значении, музыкальная культура – это одно из качеств, входящих в профессиональную культуру учителя. В широком смысле слова, музыкальная культура рассматривается как основание для требований к специалисту, к свойствам личности педагога, к профессионально значимым качествам. В данном случае, музыкальная культура предопределяет эффективную деятельность учителя [5].

С точки зрения взаимосвязи педагогического процесса и музыки, понятие «музыкальная культура личности» рассматривается многими педагогами-музыкантами. Это Ю.Б. Алиев, Л.Г. Дмитриева, Д.Б. Кабалевский, Н.М. Черноivanенко, Л.В. Школья и др.

Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноivanенко выделяют 3 составляющие этого понятия:

1) нравственно-эстетические чувства и убеждения, музыкальные вкусы и потребности;

2) знания, навыки и умения, без которых невозможно освоение музыкального искусства (восприятие, исполнение);

3) музыкальные творческие способности, определяющие успех музыкальной деятельности [2].

Ю.Б. Алиев считает, что главными показателями музыкальной культуры личности являются:

1) музыкальная развитость (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное к нему отношение, потребность в различных образцах художественной музыки, музыкальная наблюдательность);

2) музыкальная образованность (владение способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, эмоционально-ценостным отношением к искусству и жизни, развитость музыкального вкуса) [1].

Л.В. Школьяр выделяет 3 компонента музыкальной культуры: музыкальный опыт, музыкальная грамотность, музыкально-творческое развитие [3].

Д.Б.Кабалевский раскрывает 3 ступени в процессе формирования музыкальной культуры учащегося:

1) интерес, увлеченность музыкой;

2) творческое художественно-образное мышление;

3)музыкальный вкус [4].

Проанализировав вышеописанные определения, мы определяем «музыкальную культуру» как часть общей культуры личности, состоящей из 3 основных компонентов:

– эмоционального отношения к музыкальному искусству, сформированной потребности в музыке, без чего невозможно становление музыкально-культурной личности;

– музыкальных знаний, умений, навыков, без которых невозможно изучение музыкального искусства;

– музыкального творчества, как высшего показателя овладения человеком музыкальным искусством.

Специфика будущей работы учителей начальных классов, социальных педагогов – студентов педагогического колледжа (обучение детей, в том числе расширение музыкального кругозора будущих воспитанников) требует от учителя высокого уровня собственной музыкальной культу-

ры. В том числе, грамотного, интонационно чистого пения, выразительного, эмоционального исполнения инструментальных пьес, умения грамотно анализировать музыкальные произведения, знания приемов игры на детских музыкальных инструментах, а также умения донести до детей полученный музыкальный материал с учетом возрастных возможностей воспитанников. Развитию этих умений и навыков способствуют индивидуальные музыкальные занятия в педагогическом колледже.

В структуре уроков выделяются следующие виды деятельности: слушание и анализ музыкальных произведений, изучение музыкальной грамоты, игра на музыкальном инструменте, игра на детских музыкальных инструментах, вокальная подготовка, составление конспектов, фрагментов музыкальных занятий, уроков музыки. Задачи и особенности каждого вида деятельности рассмотрим ниже.

Слушание и анализ музыкальных произведений

Программа по предмету ставит следующие задачи по этому виду деятельности:

- познакомить с художественными образами классической, народной и современной музыки;
- развивать способность эмоционально откликаться на музыку, музыкальную восприимчивость;
- изучить фундаментальные сведения о музыкальном искусстве, о композиторах;
- познакомить со средствами музыкальной выразительности, учить анализировать музыкальные произведения;
- воспитывать интерес и любовь к музыкальному искусству.

Для этого вида деятельности важной составляющей являются те музыкальные произведения, которые используются на уроке. Основное место в выборе музыкального материала занимают произведения мировой музыкальной классики. Также в программу включена народная музыка, в том числе музыка марийского народа. Актуальным для студенческого возраста яв-

ляется изучение таких тем как: «Музыка в 20 веке», «Рок-музыка», «Поп-музыка» и т.д.

Изучение музыкальной грамоты

Важность этого вида деятельности объясняется тем, что, во-первых, без нее невозможно обучение студентов игре на музыкальном инструменте, во-вторых, будущий педагог должен опережать в знаниях своих учеников, в-третьих, изучение теоретических основ музыки способствует более точной и правильной оценке музыкальных произведений. Этот вид деятельности ставит перед педагогами следующие задачи:

- раскрыть основы музыкальной грамоты, позволяющие студентам, не имеющим музыкальной подготовки, в конце обучения разбирать и самостоятельно играть музыкальные произведения на уровне 3-4-го класса детской музыкальной школы;
- научить пользоваться знаниями на практике.

Игра на музыкальном инструменте

Данный вид деятельности имеет свои достоинства и недостатки. Занятия рассчитаны на студентов, не имеющих музыкальной подготовки. Отличительной особенностью музыкальных занятий является индивидуальное обучение. Это позволяет педагогу выявить индивидуальные возможности каждого студента, и, в соответствии с ними, определить направление работы. Индивидуальное обучение и воспитание учащихся осуществляется на основе индивидуального плана. При его составлении учитывается уровень музыкальных способностей ученика, его личностные качества. Индивидуальные различия предполагают дифференцированный подход к каждому. Учитываются предпочтения учащихся. Это развивает активное отношение к музыке и служит стимулом для занятий. Индивидуальный план состоит из пьес, разнообразных по стилям и жанрам, а также содержит произведения, входящие в программу по музыке для общеобразовательных школ. В связи с этим, для успешного развития уч-

щихся, обучающихся игре на фортепиано, перед педагогом поставлены следующие задачи в этом виде деятельности:

- формировать элементарные игровые навыки;
- научить учащихся разбирать нотный текст, читать с листа небольшие пьесы и детские песни;
- научить аккомпанировать себе и другим небольшие вокальные произведения;
- развивать умение играть в ансамбле с преподавателем, другими студентами.

Показателем эффективности процесса обучения являются выступления студентов на зачетах, творческих вечерах, концертах. Публичное выступление стимулирует и повышает результативность обучения, воспитывает необходимые для будущих педагогов качества, такие как уверенность в себе, трудолюбие, умение контролировать эмоции.

Игра на детских музыкальных инструментах (ДМИ)

ДМИ широко используются на уроках музыки, во внеклассной деятельности в общеобразовательных школах. В связи с этим будущие педагоги должны быть знакомы с основными видами ДМИ, со способами и приемами игры на них. Ставятся следующие задачи в этом виде музыкальной деятельности:

- формировать навыки исполнения на различных ДМИ, рассказать правила пользования инструментами и их хранения;
- учить аккомпанировать на ДМИ себе и другим небольшие детские песни;
- развивать способность подбирать по слуху хорошо знакомые песенки, попевки;
- формировать умение играть в оркестре ДМИ;
- учить делать небольшие переложения для оркестра ДМИ;
- активизировать развитие музыкальных способностей (чувство ритма, мелодический слух).

Большое значение в этом виде деятельности уделяется выбору репертуара. Он должен соответствовать некоторым принципам:

1) музыкальный материал должен быть доступным для игры на ДМИ, т.к. диапазон детских инструментов ограничен;

2) выбранные песенки и попевки должны соответствовать исполнительским возможностям учащихся;

3) произведения должны хорошо инструментоваться для оркестра ДМИ.

Вокальная подготовка

Вокальная подготовка на уроке имеет ряд преимуществ перед другими видами деятельности. Это объясняется некоторыми причинами:

1) пение наиболее доступный вид музыкальной деятельности, т.к. голосовой аппарат – «инструмент», который дан человеку от природы;

2) обучение правильному пению связано с будущей деятельностью студентов педагогического колледжа. Даже если студент не будет связан с уроками музыки, пение всегда пригодится во внеклассной работе, т.к. это наиболее часто используемый вид музыкальной деятельности в школе;

3) пение благотвенно влияет не только на эстетические, нравственные, но и на физиологические качества. Оно способствует углублению дыхания, укреплению голосового аппарата;

4) пение развивает музыкальные способности, музыкальный слух, память, чувство ритма, расширяет музыкальный кругозор.

Основные задачи в этом виде деятельности:

– формировать певческие умения, навыки, способствующие выразительному исполнению песен;

– учить исполнять песни под аккомпанемент преподавателя, а также под фонограмму;

– уметь аккомпанировать себе и другим детским песням, в том числе из программы по музыке для начальных классов;

– развивать голос, формируя естественное звучание, укрепляя и расширяя диапазон.

Составление конспектов уроков, фрагментов музыкальных занятий

Особенностью данного вида деятельности является связь с методикой музыкального воспитания в школе. Необходимо научить студентов рассказывать детям о музыке, познакомить с методами изложения музыкального материала. По изученным произведениям, в том числе из школьного репертуара, пишутся аннотации, фрагменты уроков по музыке. Развитию педагогического мастерства способствуют составление музыкальных бесед, сценариев. Темы для внеклассных занятий очень разнообразны: «П.И.Чайковский. «Детский альбом», «Детская опера», «Песня, танец и марш в жизни», «Сказка в музыке» и т.д. Студенты не только рассказывают о композиторах, их творчестве, о содержании произведений, но и иллюстрируют свой рассказ музыкой.

Данный вид деятельности ставит перед педагогами следующие задачи:

- дать представление о содержании, принципах и методах обучения музыке в общеобразовательной школе;
- познакомить с основными действующими программами по музыке в общеобразовательной школе.

Таким образом, все виды музыкальной деятельности помогают формировать навыки восприятия музыки, создают условия

для общего музыкального развития, творческого подхода к будущей педагогической деятельности каждого студента, обогащают эстетический и нравственный опыт личности, что в целом является важной предпосылкой становления музыкальной культуры студентов. Музыкальная деятельность является необходимой составляющей в подготовке профессионала. В настоящее время учитель должен быть не узкопрофильным специалистом, а всесторонне образованной, высококультурной и творческой личностью.

Литература

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя-музыканта. – М., 2000.
2. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1989.
3. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студентов муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. заведений / Л.В. Школьяр, В.А. Школьяр, Е.Д. Критская и др.; под ред. Л.В. Школьяр. – М.: Изд. центр Академия , 2001.
4. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. Под рук. Д.Б. Кабалевского. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1980.
5. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1991.

УДК 37.013.42

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В.И. Павлов

Аннотация

Статья посвящена актуальной теме развития социальной активности личности. Обосновывается социальная активность как приобретаемое в процессе учебно-воспитательной деятельности качество, определяющее базовые компетенции будущего учителя.

Ключевые слова: активность, социальная активность, компоненты социальной активности.

Abstract

The article is devoted to the urgent issue of increasing individual social activity. Social activity is viewed as a quality acquired in the course of educational and academic activities which will determine the basic competences of a student in a teacher training program.

Index term: activity, social activity, components of social activity.

Социальное развитие человека и социально-экономическое развитие общества это два взаимосвязанных процесса, в которых люди формируют свою социальную сущность. Эти фундаментальные положения о человеке как активном деятельном существе, формирование которого происходит во взаимосвязи с трудом, учением, социальной средой, самовоспитанием личности, являются важной методологической основой для исследования проблемы формирования социальной активности будущего учителя.

Понятие «активность» входит в предмет исследования различных наук. Существует активность химическая, физическая, биологическая, социальная. В каждой из них в это понятие вкладывается свое, несколько отличное от других содержание. Как всеобщее свойство материи, активность выражается в: а) ее способности к самодвижению; б) в способности изменять другие объекты; в) способности развивать определенные внутренние состояния, актуализирующие природу объектов под влиянием внешних воздействий [3, с.119].

Так, активность биологическая есть «всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика, источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром» [2, с.10]. Как отмечает В.Г.Мордакович, «В

живой и неживой природе, в общественной жизни – практически везде, где имеет место взаимодействие, – мы можем встречаться с активностью и как со свойством каких-то объектов, и как с мерой процесса их взаимодействия» [1, с.9]. Активность определяется им как «способность (и степень способности) той или иной системы к самодвижению, саморазвитию, саморегулированию» [1, с.3]. Она не есть некая неизменная, заданная, всегда узнаваемая сущность; она, постоянно изменяющая свои формы и уровни развития, есть условие и неотъемлемая черта развивающегося мира.

Социальная активность является высшей формой активности. Она присуща лишь человеку как общественному существу, группам людей, обществу. Чаще всего термин «социальная активность» используется для обозначения как интенсивной деятельности людей в определенной системе общественных отношений, так и умения к ее осуществлению.

В литературе подчеркивается необходимость различия понятий «социальная активность» и «социально активная личность». Если первое из них характеризует активность как одно из качеств личности, причем качество сложное, интегральное, во многом определяющее ее характеристику, то вторым понятием обозначается в целом

личность, имеющая высоко развитую социальную активность. Различать эти понятия оказывается особенно важным, когда исследуется процесс воспитания социальной активности личности будущего учителя – организатора целостного педагогического процесса, активного общественника, пропагандиста научно-педагогических, духовно-нравственных, политических знаний среди населения.

Проблема определение структуры социальной активности личности является одной из недостаточно разработанных в науке. Сложная структура социальной активности определяется действием ряда факторов социального, экономического и собственно педагогического. Совокупность этих факторов вызывает объективные противоречия, разрешение которых предполагает развитие социальной активности людей. В этой структуре исследователи выделяют прежде всего ее виды. А этих «видов социальной активности может быть столько же, сколько существует видов практической деятельности в нашем обществе» [2, с.420-421]. Л.К. Балясная включает в понятие социальной активности личности общественно-политическую, трудовую, познавательную, творческую активность. Она отмечает, что социальная активность воплощается в реальных действиях, поступках, проявляется в повседневном поведении личности. По ее мнению суть обучения и воспитания состоит не только в том, чтобы студент усвоил известную сумму знаний и нравственных норм общества, но и в том, чтобы они переплавлялись в убеждения, а убеждения – в руководство к действию. И «одним из определяющих условий и средств воспитания социальной активности» [4, с.28-35].

В условиях профессиональной подготовки студентов мы рассматриваем следующие виды социальной активности: познавательную, общественно полезную, трудовую, творческую, научно-исследовательскую, экономическую, находящиеся в

тесной связи друг с другом и взаимопроникающие друг в друга.

Так, познавательная активность направлена на формирование научного мировоззрения и предполагает наличие у студентов самостоятельности, интереса и склонности к познавательной деятельности, потребности в постоянном совершенствовании своих знаний и умений в профессиональной деятельности, Следующий вид социальной активности личности – трудовая активность, которая должна стать предпосылкой повышения качества и конкурентоспособности, условием овладения основами менеджмента, маркетинга, основой социально ценной направленности предпринимчивости человека.

Трудовая активность студентов проявляется в творческом отношении к труду, в умении работать в группе или самостоятельно, в приобретении социального опыта, позволяющего ему наиболее полно реализовать себя в преобразующей учебно-воспитательной, общественной деятельности. Одним из условий ее формирования выступает общественная деятельность в студенческой группе, на факультете, в вузе.

Современная социально активная личность не обойдется без хорошей экономической подготовки, основы которой закладываются в ВУЗе при изучении социально-экономических дисциплин, в ходе педагогической практики. При этом ВУЗ обязан не только дать студентам знания, но и сформировать у них интерес к экономической деятельности, научить мыслить экономическими категориями, привить навыки взаимодействия в сфере будущей профессиональной деятельности.

Социальная активность предполагает овладение студентом различными идеино-политическими, духовно-нравственными, трудовыми, эстетическими, экологическими и другими знаниями и умениями. Это позволяет развивать социальную активность будущего учителя. Среди них Ю.П. Сокольников выделяет:

1. Социальные качества: а) мировоззрение (система обобщенных взглядов на природу и общество, мышление, идеалы, убеждения); б) высокая образованность (уровень общей и профессиональной подготовки) и коммуникативная культура (культура общения и поведения, общая эрудиция и т.д.); в) дисциплинированность и организованность.

2. Психические качества: а) развитые интеллект (умение оперировать понятиями, раскрывать суть явлений), способности (общие и специальные), чувства (динамика моральных и эстетических чувств, доминирующее настроение); б) волевые акты, стимулирующие активность; цель, мотив действия, выбор средств, принятие решения; в) разумные потребности, интересы, установки, ориентированные на удовлетворение прежде всего общественных интересов; г) коммуникативные умения.

3. Физические качества: а) крепкое здоровье, б) высокая работоспособность [3, с. 8-9].

Принципиально важное значение для нашего исследования имеет следующее положение, обоснованное Ю.П. Сокольниковым. Социальная активность всегда проявляется в конкретном виде деятельности, и поэтому она существует не как социальная активность вообще, а как активность или познавательная, или трудовая, или политическая, или духовно-нравственная и т.д. Причем все они существуют не просто как отдельные и тем более обособленные виды активности, а как проявления этого целостного, интегрального качества в различных видах деятельности. Из этого следует, что различные виды социальной активности как ее разновидности, проявляемые личностью в тех или иных видах деятельности, имеют в чем-то специфические структуры. Вместе с тем в структуре социальной активности, ее различных видов могут быть выделены общие группы компонентов.

1. Компоненты, характеризующие духовно-нравственную направленность социальной активности. Они выражают цели

и мотивы активности, характеризуя отношение личности к объективно стоящим перед ней задачам, являются ведущей и определяющей в структуре социальной активности как форме жизнедеятельности. Соответственно, эти компоненты занимают ведущее место в ее структуре и как качества личности. В данной группе компонентов можно выделить две подгруппы:

а) духовно-нравственные знания. Как известно, знания человека есть адекватное отражение в его сознании действительности в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания человека, как и его мышление, являются формой функционирования сознания личности. Они лежат в основе мировоззрения, составляющего своеобразный стержень, ядро духовного облика личности;

б) мотивы социальной активности. Ими, как известно, являются различные явления и состояния, вызывающие активность субъекта. Возникшая в процессе взаимодействия личности с реальным миром и непосредственно побуждая к деятельности, они имеют своей первоосновой систему ее потребностей. Важную роль в образовании мотивов того или иного вида активности играют и духовно-нравственные знания личности, ее чувства, мышление, мировоззрение и способности, а также те обстоятельства, во взаимодействии с которыми индивид проявляет активность.

2. Компоненты, характеризующие предметно-операционную сторону социальной активности. Эта группа компонентов включает в себя знания личности о тех или иных предметах и явлениях социальной деятельности и соответствующие им умения и навыки. Проявление личностью социальной активности в различных видах духовно-нравственной и предметно-практической деятельности предполагает наличие соответствующих ей специальных знаний, умений и навыков. Так, например, проявление личностью политической, трудовой или эстетической активности требует от нее явно неодинаковых знаний, умений

и навыков. Вместе с тем, как показывает практика, могут быть выделены и такие знания, умения и навыки, которые необходимы во всех видах социальной активности. К ним относятся знания и умения, связанные с планированием и организацией как своей личной, так и коллективной деятельности, с проявлением в ней инициативы и творчества, с умением общаться в коллективе, участвовать в самоуправлении. Их формирование также составляет необходимое условие и составную часть социальной активности.

3. Компоненты, характеризующие специфику социальной активности и меру ее выражения. К этой группе компонентов рассматриваемого интегрального качества относятся: инициативность личности, проявляемая ею в деятельности, самостоятельность,

решительность, настойчивость как способность к длительному напряжению, к преодолению трудностей. Проявление этих качеств позволяет личности осуществлять деятельность на уровне самодеятельности. Уровень сформированности этой группы компонентов социальной активности предопределяет степень ее выраженности, которая проявляется в темпах деятельности личности, в напряжении ее духовных и физических сил, в творческом подходе к выбору и решению объективно значимых для него и для общества задач.

Выделенные группы компонентов социальной активности органически взаимосвязаны. Это проявляется в том, что недостаточное развитие какой-то одной из этих групп компонентов влияет на характеристику других и неизбежно снижает общий уровень ее проявления. Ведущей среди них является мотивация социальной активности, предопределяющая внутреннее, нравственное содержание этого качества, ее направленность. Однако уровень ее развития предопределяется не только лежащей в ее основе системой мотивов, но и моральным сознанием личности, ее духовно-нравственными знаниями, развитием мышления.

Возможность же для проявления социальной активности (а, следовательно, и для ее развития) в тех или иных видах деятельности во многом определяется наличием у человека необходимых для этой деятельности практических знаний, умений и навыков. И только формирование всех этих групп компонентов социальной активности в присущей им взаимосвязи создает возможности для проявления личностью инициативы, самостоятельности, самодеятельности как специфических характеристик этого качества.

Как обобщенная характеристика личности, социальная активность проявляется во всех видах общественной деятельности, приобретая при этом в каждом случае в чем-то специфическую структуру.

Нельзя также не учитывать, что на структурах социальной активности, ее видах отражаются и уровни духовного и физического развития личности, ее возрастное своеобразие. Уровень развития нравственного сознания, мотивационно-потребностной сферы, практических знаний, умений, навыков неизбежно оказывается на проявлении личностью активности, инициативы, самостоятельности [3, с.13].

Уровень духовно-нравственного сознания формируется в процессе интенсивного роста социального опыта студента, кристаллизующегося в его знаниях. Духовно-нравственные знания формируются в виде системы моральных представлений и взглядов. Обогащение и углубление этих знаний происходит в единстве с развитием мышления студентов, формированием основ мировоззрения, понимания значения общественно ценной деятельности и стремления участвовать в ней.

Формирование общественных, экономических знаний оказывает существенное влияние и на психологическое содержание социальной активности студента, и на возможности ее проявления. Этот процесс выступает одновременно одной из предпосылок развития общественно значимой мотивации.

На основе развития духовно-нравственных знаний и потребностей студентов в единстве с развитием их способностей, умений, происходит формирование общественно значимой мотивации социальной активности. Она развивается прежде всего за счет интенсивного формирования таких качеств, как любознательность, гуманность, коллективизм, толерантность, патриотизм, трудолюбие и др. Широкие социальные мотивы – любовь к окружающим людям, Родине, сознание и чувство общественно-го долга, любовь к профессии, выступают непосредственными побудителями социально-ценной активности. Только одновременное развитие обеих этих групп мотивов может обеспечить результативность развития социальной активности у студентов.

Для характеристики отношения личности к коллективу как обобщающей характеристике ее социальной активности принципиальное значение имеет тот факт, что оно представляет собой один из моментов взаимодействия личности и коллектива, а также более широкой социальной среды.

Ответственное отношение личности к коллективу выступает важным показателем зрелости личности. Анализ основных направлений развития социальной активности служит теоретическим обоснованием для выделения системы следующих взаимосвязанных критериев по которым можно судить об уровне ее развития у будущих учителей.

Критерий первый – уровень сформированности идеально-нравственных взглядов, убеждений студента.

Критерий второй – степень овладения студентами практическими умениями как необходимыми компонентами социальной активности.

Критерий третий – уровень развития у студентов мотивации социальной актив-

ности, стремления заботиться об окружающих людях.

Критерий четвертый – уровень развития самостоятельности и инициативности.

Выделенные критерии тесно связаны между собой. Социальная активность личности учителя выступает концентрированным выражением его главного качества – социально-деятельностной сущности. Она обладает определенной идеально-нравственной направленностью, которая проявляется в ее соответствии потребностям и прогрессивным тенденциям развития общества, а также включает возрастную и индивидуально-психологическую характеристику. Она отражает личностные качества людей, которые не могут не сказываться на их деятельности.

В Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева формирование социальной активности будущих учителей осуществляется в рамках реализации программы «Будущий учитель, гражданин, патриот» [5].

Литература

1. Мордкович, В.Г. Активность как философская категория / В.Г. Мордкович // Общественно-политическая активность учащихся. – Свердловск, 1970. – С. 9.
2. Краткий психологический словарь. – М.: Просвещение, 1985.
3. Сокольников, Ю.П. Научная концепция целевой исследовательской программы и формирование социально-активной личности в младшем школьном возрасте: метод, письма / Ю.П. Сокольников. – М.: МГПИ, 1984.
4. Балаясная, Л.К. Воспитание социальной активности учащихся / Л.К. Балаясная // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 28-35.
5. Будущий учитель, гражданин, патриот: концепция и программа воспитания будущего учителя. – Чебоксары: ЧГПУ, 2006.

УДК 638.1.14

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗЕ

Т.Э. Галкина, Н.И. Никитина

Аннотация

В статье обосновываются цели, задачи профессионального воспитания социально-педагогических кадров в университете комплексе социального профиля; определены и охарактеризованы стадии процесса активизации профессионального самовоспитания будущих социальных педагогов в период вузовской подготовки; раскрываются принципы, механизмы, функции профессионального самовоспитания социального педагога; рассматриваются основные методы, формы, технологии профессионально-правового воспитания будущих социальных педагогов в условиях университетского комплекса.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, социальный педагог, правовое воспитание, профессиональное самовоспитание педагога.

Abstract

The article reveals specific points of a social pedagogy specialist's work at the social cluster of a university, stages in the process of activating professional self education of future social pedagogues in the period of pedagogical training. The principles, mechanisms and functions of professional self education are outlined.

Index terms: training of social pedagogy specialist, professional education, social teacher, legal education, professional self-education of teachers.

В современной практике профессиональной подготовки в вузе будущих социальных педагогов назрела потребность разрешить противоречие между общеметодологическими положениями о человеке как субъекте своей активности, о его интерактивной (межсубъектной) природе и практическими возможностями реализации идеи самоактуализации молодого специалиста в профессиональной сфере, диалогичности духовно-нравственного становления будущего педагога. Основной путь разрешения этих противоречий состоит в реализации в период профессиональной подготовки комплекса условий для эффективного развития (саморазвития) творческой, социально активной, духовно богатой личности будущего социального педагога. Важными средствами обеспечения такого целостного личностно-профессионального становления молодого специалиста выступают *профессиональное воспитание* и *профессиональное самовоспитание*, предстающие как процессы преобразования (самопреобразования) личности будущего

педагога, развития его духовно-нравственной и профессиональной культуры.

Перефразируя классика отечественной педагогики, можно сказать: чтобы создать единую воспитательную среду вуза, отвечающую современным требованиям и условиям во всех отношениях, необходимо знать все ее составляющие во всех отношениях. Одним из шагов в процессе «узнавания» стало анкетирование студентов, преподавателей психолого-педагогических дисциплин Российского государственного социального университета (РГСУ), социальных педагогов, учителей баз практики. Ведь прав К.Д. Ушинский, утверждавший, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, «воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личности в деле воспитания» [3, с.68].

За основу своего исследования мы взяли модифицированную нами методику

Н.Г. Осуховой. Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы: 1) С каким образом ассоциируется у вас слово «воспитание»? 2) Какой вам представляется цель современного воспитания? (Не можем не привести высказывание К.Д.Ушинского: «Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских и педагогических теорий» [3, с.113]); 3) Какие качества вы цените в воспитаннике? 4) Охарактеризуйте отношения между воспитанником и воспитателем. 5) Каким вам представляется идеальный воспитатель? 6) Каким вы видите идеального воспитанника?

Приведем некоторые из ответов. «Воспитание у меня ассоциируется с радугой, каждый цвет дополняет все остальное; также и хорошие личностные качества сливаются в единое, общее качество воспитанности человека». «Мой образ воспитания – большая курица и маленький цыпленок посреди птичьего двора. Курица показывает цыпленку, где зерна, а где камушки, и учит его отличать зерна от камней». «Воспитание – книга, которая может быть открыта и прочитана не каждым».

Взяв за основу типологию «образов воспитания» Н.Г. Осуховой, мы получили следующие результаты: 1) информационный «образ воспитания» (студенты – 20%, преподаватели – 23%, педагоги баз практики – 25%); 2) нормативно-формирующий «образ воспитания» (студенты – 21%, преподаватели – 25%, педагоги баз практики – 27%); 3) неопределенный, смутно-расплывчатый (студенты – 24%, преподаватели – 17%, педагоги – 19%); 4) гуманистический (студенты – 35%, преподаватели – 35%, педагоги – 29%). На наш взгляд, такое деление достаточно условно, отдельные составляющие «образов» могут интегрироваться. Первые два «образа» отражают субъект-объектную установку в воспитании (уместно вспомнить слова Л.Н. Толстого: «Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и не

возможно»); гуманистический «образ воспитания» – субъект-субъектную установку.

Охарактеризуем несколько подробнее каждый из образов, используя ответы респондентов. *Цели воспитания* (соответственно нумерации «образов»): 1) «научить отличать плохое от хорошего»; 2) «воспитание нравственного человека; исправление недостатков»; 3) «всестороннее развитие ребенка; формирование гармоничной личности»; 4) «создать условия для становления зрелого человека, способного самостоятельно жить и развиваться в меняющемся мире; выявить то особенное, что есть в ребенке, и воспитать человека со своим внутренним миром; воспитать человека, имеющего чувство собственного достоинства, но при этом умеющего жить среди людей и сотрудничать с ними».

Качества, которые воспитатель ценит в воспитаннике: 1) «уважение к педагогу, дисциплинированность»; 2) «ответственность; чувство долга; умения правильно оценивать жизненные ситуации, противостоять негативным воздействиям»; 3) «честность, отзывчивость, умение понять педагога»; 4) «непосредственность, общительность, самостоятельность, инициативность, чувство юмора, умение делать выбор и отвечать за него».

Представления об отношениях с воспитанником: 1) «ребенок должен уважать авторитет взрослого, чувствовать некоторую дистанцию между собой и педагогом»; 2) «не должно быть вседозволенности; ребенок должен уметь слушать и считаться с мнением воспитателя»; 3) «у детей сейчас негативизм, они не способны понять доброжелательного отношения педагогов к ним; равноправные позиции педагога и воспитанника в процессе взаимодействия, но с уважением к взрослому, педагогу, а это, как правило, в наше время из области мечтаний»; 4) «отношения в воспитательном процессе основаны на положительных эмоциях, на естественности, открытости, эмпатии».

Особо радует тот факт, что практически все респонденты с субъект-субъектной

установкой в анкетах при характеристике отношений с воспитанником отмечают необходимость эмпатии. Действительно, эмпатия в структуре качеств воспитателя занимает одно из ведущих мест, обеспечивая успех межличностного взаимодействия. Сегодня как никогда актуально звучат слова В.А. Сухомлинского: «Педагогу следует начинать с элементарного, но вместе с тем наитруднейшего – с формирования способностей ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях. Глухой к другим людям – останется глухим к самому себе, ему будет недоступно самое главное – *самовоспитание* и эмоциональная оценка собственных поступков... Умей чувствовать рядом с собой человека, умей понимать его душу, видеть в его глазах сложный духовный мир» [2, с.34].

В материалах проведенного контент-аналитического исследования «отражается» многогранность и содержательная неоднородность студенческой среды, индивидуальный характер овладения социально-педагогической профессией. Это актуализирует необходимость сделать смыслом профессионально-педагогического образования и профессионального воспитания – *духовное становление* социального педагога, гармонизацию его отношения с миром, собою, другими людьми, становление специалиста как субъекта собственной жизнедеятельности, способного к профессиональному самовоспитанию, саморазвитию. Основными путями активизации профессионального самовоспитания будущих социальных педагогов в образовательном процессе вуза являются: актуализация проблем профессионально-личностного роста специалиста в содержании образования, раскрытие сущности, смыслов профессионального самовоспитания в системе теоретико-методологических знаний; применение интерактивных методов и форм обучения, включающих студента в образовательный процесс во всей насыщенности его потенциалов и личностных смыслов,

«проводя» индивидуально-профессиональное саморазвитие и самовоспитание; изменение педагогического общения в сторону его открытости, эмпатийности, духовно-нравственного единения участников процесса активизации профессионального самовоспитания будущих педагогов; непрерывность профессионального самовоспитания преподавателей вуза, реализация ими технологии фасилитаторской деятельности; реализация методистами и специалистами баз педагогической практики технологии тьюторства; привлечение студентов к научно-исследовательской работе по проблемам социального воспитания подрастающего поколения и профессионального самовоспитания социального педагога.

Современная ситуация развития российского общества и происходящее реформирование образования, повышение роли права в жизни людей предъявляют новые требования к подготовке молодежи к активной и компетентной жизни в правовом государстве и гражданском обществе. Право приобретает практическое значение для каждого специалиста социальной сферы. Сегодня существует устойчивый интерес студентов специальностей социального профиля к правовым знаниям, который основан на понимании значимости и полезности этих знаний для реальной жизни и самореализации в социально-профессиональной сфере. Социальные работники, специалисты по работе с молодежью, социальные педагоги призваны охранять права подопечных, обеспечивать их информацией по вопросам социальной защиты, помочь и поддержки, содействовать в реализации правовых гарантий различным категориям несовершеннолетних.

В системе университетской подготовки будущих специалистов социальной сферы особое значение приобретает профессионально-правовое воспитание обучающихся. В качестве цели современного профессионально-правового воспитания будущего специалиста социальной сферы следует

рассматривать становление человека, обладающего правовой культурой, как тип личности, ядром которой являются социально-значимые качества, определяющие духовность, гуманность, ответственность, социальное служение, позитивное жизнестворчество. Основная функция системы правового воспитания студентов специальностей социального профиля – воспитание в человеке чувства собственного достоинства и уважения к достоинству других, воспитание ответственности за выполнение правовых норм, непримиримости к любым правонарушениям. Для осуществления этой цели необходимо решение следующих задач: формирование системы представлений о личном достоинстве человека, о его правах и способах их защиты; создание условий для формирования убеждений, что обладание правами и свободами неразрывно связано с ответственностью человека за свои поступки; выработка навыков оценки общественных явлений и жизненных ситуаций с правовой точки зрения; развитие правовой культуры личности, формирование основ профессионально-правовой культуры будущего специалиста социальной сферы.

В настоящее время проблема формирования профессионально-правовой культуры специалистов социальной сферы, работающих в системе «человек – человек», приобретает особую актуальность. Правовая культура специалиста социальной сферы, будучи компонентом национальной культуры общества, теснейшим образом зависит от исторических, социально-экономических, юридических, политических процессов, происходящих в обществе, аккумулируя предшествующий опыт, сохраняя, корректируя и проецируя его на современность. Фундаментальным основанием правовой культуры специалиста социальной сферы являются следующие составляющие его профессионально-личностного менталитета: уважение к закону; чувство личной ответственности за свои поступки и внутреннее убеждение в важности ис-

полнения перед человеком лежащих на нем обязанностей; уважение достоинства других лиц, выступающих в качестве равных участников правового общения; вера, что соблюдение принятых человеком обязательств есть элементарное условие нормального существования людей в рамках правового общества; ценностное отношение специалиста к существующим правовым нормам.

Воспитание правовой культуры студентов социального университета направлено на формирование социально полезных (приемлемых) убеждений, чувства ответственности за принятые решения, на осознание неразрывной связи свободы, прав и обязанностей.

Методы, используемые преподавателями вуза для формирования правовой культуры студентов (как в процессе аудиторной, так и в различных видах внеаудиторной работы), должны отвечать следующим требованиям: а) используемые методы позволяют студентам пережить как лично значимую ситуацию реализации прав или препятствий, затруднений в пользовании своими правами; б) стимулируют размышления студентов над проблемами прав человека в отношениях между людьми, а также между гражданином и государством; в) позволяют обучающимся сформулировать собственное мнение и свободно его высказать; г) учат студентов общаться с различными категориями людей в рамках правового поля, решать конфликты, возникающие вследствие противоречий между правами и интересами отдельных людей в обществе; д) создают в группе атмосферу равноправия, уважения, без которой говорить о правах человека просто бессмысленно. К таким методам относятся: ролевые, деловые игры, работа в малых группах, дискуссии, работа с правовыми источниками, литературными, публицистическими текстами, анализ материалов средств массовой информации, творческие работы; метод проектов.

Активизация профессионального самовоспитания будущих социальных педагогов

в период вузовской подготовки – сложный, многогранный процесс, заключающийся в целенаправленном побуждении будущего специалиста к активной работе над собой, в выработке соответствующих мотивационных установок на личностно-профессиональное самопреобразование, в создании необходимых условий для этого вида самодеятельности человека. Вместе с тем это предельно тонкое дело. Оно требует от педагогов большого такта, высокой психолого-педагогической и профессиональной социально-педагогической культуры, подлинной заботы о развитии молодого специалиста как личности и профессионала в сочетании с разумной требовательностью к нему.

Особенности профессионального самовоспитания в студенческие годы тесно связаны со своеобразием этой социально-возрастной группы молодежи, обусловленным освоением и принятием личностью новых социокультурных и профессионально ориентированных функций, формированием гражданской зрелости. В процессе профподготовки закономерно возникает ряд факторов, которые можно рассматривать как объективные предпосылки профессионального самовоспитания будущего социального педагога: значительное накопление «человековедческих» знаний; формирование основ профессионального социально-педагогического интеллекта; накопление позитивного духовно-нравственного опыта и значительное расширение сферы личностно-профессиональных взаимоотношений в учебно-познавательной деятельности и самостоятельной социально-педагогической деятельности в период практики и волонтерской работы, объективно возникающая необходимость в профессиональной идентификации.

Условно можно выделить следующие стадии процесса активизации профессионального самовоспитания будущих социальных педагогов в период вузовской подготовки: *репродуктивно-эмпирическая* (цели и задачи профессионального само-

воспитания существуют в виде недифференцированного желания стать лучше, основанного, как правило, на самосравнении с однокурсниками, преподавателями; ПСВ протекает как некая учебная процедура: студент стремится применить к себе получаемые теоретические знания в сфере ПСВ, не имея необходимого практического опыта самовоспитания в школьные годы; происходит дифференциация студенческой общности: незначительная часть студентов, имеющая более развитые умения в области самовоспитания, начинает «продвигаться» вперед в процессе активного личностного преобразования; менее опытные студенты в деле самовоспитания нуждаются в индивидуальной работе); *профессионально-адаптивная* (начинают формироваться определенные операциональные схемы, технологические основы деятельности по самоизменению, в которых ведущее место занимают самоанализ, самоубеждение, возрастает активность определенной группы студентов по запросам к педагогам, связанными с различными аспектами не только личностного, но и профессионального самовоспитания); *пролонгированная* (планирование, выбор методов ПСВ осуществляются на основе адекватного анализа индивидуальных особенностей и специфики своего поведения в реальных ситуациях профессиональной жизнедеятельности).

К числу функций профессионального самовоспитания социального педагога относятся: *мотивационно-ценостная* (актуализирует систему профессионально-личностных ценностей, периодически реконструируя их иерархию); *информационная* (усиливает осмысление специалистом отношений с другими людьми, самоотношений; развивает личностно-профессиональное самоотображение и самопознание); *стимулирующая* (выступает средством «самодостройивания» специалиста в соответствии с задачами социально-педагогической деятельности); *адаптационная* («уравновешивает» специалиста с профессиональной средой, орга-

низуя процесс его психологической стабилизации, профессиональной и социальной адаптации); *компенсаторно-регулирующая* (оказывает терапевтическое влияние в силу целенаправленной саморегуляции и сосредоточения на самореализации в профессиональной сфере); *интегрирующая* (обуславливает целостное развитие личности); *профилактическая* (предупреждает профессиональную деформацию личности).

Интегративным результатом профессионального самовоспитания выступает *профессиональная самовоспитанность* – понимание особенностей своего профессионального бытия, смыслов социально-педагогической деятельности, гуманный, позитивный и заинтересованный взгляд на

ее субъектов, владение профессиональной культурой, стремление к возможно полной самореализации, мотивированному использованию личностного и профессионального ресурсов.

Литература

1. Никитина Н.И. Профессиональное самовоспитание социальных педагогов в системе непрерывного образования. – М., 2004.
2. Осухова Н.Г. Между «Я» и «Мы»: психологический тренинг самосознания и самовыражения. – Астрахань, 1995.
3. Сухомлинский В.А. Изб. произв. В 5 т. – Киев, 1980. – Т. 3.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1976. – Т. 2.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб., 1998.



УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Р.Р. Аитбаева

Аннотация

В статье описывается модель формирования информационно-коммуникативной направленности студента в рамках образовательного процесса и в контексте профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная направленность, потребности, мотивация, характер взаимодействия.

Abstract

The article describes the model of formation of an informational-communicative orientation of the student within the limits of educational process and in the context of professional pedagogical activity is described.

Index terms: informational-communicative orientation, needs, motivation, character of interaction.

Современный заказ общества диктует новые требования к качественным характеристикам профессионалов своего дела. Большие объемы информации, быстрые темпы развития средств коммуникации требуют формирования в специалистах способности устанавливать взаимодействие в рамках профессиональной деятельности с целью аккумулирования и транслирования информации для организации эффективного решения профессиональных задач. Обладать такой способностью может только специалист, имеющий внутреннюю направленность на информационно-коммуникативную деятельность, которую можно формировать в рамках целостного процесса формирования информационно-коммуникативной культуры личности.

Следовательно, существует объективная потребность в специалистах с выраженной информационно-коммуникативной направленностью, способных мобильно адаптироваться в открытом информационно-коммуникативном пространстве.

В психолого-педагогической литературе направленность характеризуют как:

- «динамическую тенденцию» (Рубинштейн С.Л.)
- «смыслообразующий мотив», ориентирующий деятельность личности (Леонтьев А.Н.);

– «доминирующее отношение», определяющее вектор развития личности (Мясищев В.Н.);

– «основную жизненную направленность» (Ананьев Б.Г.), социально обуславливающую жизнедеятельность человека в открытом информационно-коммуникативном пространстве.

Опираясь на ключевые характеристики, мы рассматриваем направленность как совокупность устойчивых смыслообразующих мотивов, заключающих в себе закономерную взаимосвязь между внешним воздействием на личность со стороны социума и его внутренним состоянием. Согласно Рубинштейну С.Л., в случаях, связанных с закрепленными в организме раздражителем, на передний план выступает направляющая линия, идущая изнутри, от внутреннего раздражителя к внешнему, в других, наоборот, эта двусторонняя, в конечном счёте, зависимость устанавливается, направляясь извне вовнутрь. Так происходит, когда общественно значимые цели и задачи, которые ставятся перед индивидом и им принимаются (внешние раздражители), превращаются в лично значимые для него (внутренние раздражители). Процесс преобразования внешне воздействующих сил во внутренние силы, раскрывающие потенциал человека, эффективно реали-

зуется в ходе целенаправленного образовательного процесса, который транслирует заказ общества во внутреннюю профессионально ориентированную направленность будущего специалиста.

Информационно-коммуникативная направленность специалиста рассматривается нами как система доминирующих смыслообразующих мотивов, концентрирующих деятельность специалиста на целенаправленном аккумулировании информации для формирования и развития профессионально ориентированных межличностных отношений, обогащающих личность и выступающих движущими силами развития информационно-коммуникативной компетентности специалиста.

Учитывая характерные особенности профессионально-педагогической деятельности, мы рассматриваем информационно-коммуникативную направленность личности учителя как совокупность устойчивых мотивов, установок и убеждений, проявляющихся в системе поступков, интегрирующих личностные смыслы и потребности учителя, которые регулируют его поведение в ходе трансляции опыта трансформации информации в знание в процессе педагогической инфокоммуникации, выступающих основой профессионально-ценностной ориентации учителя в ходе педагогического инфовзаимодействия и определяющих отношение к информационно-коммуникативной деятельности, способствующей формированию и развитию информационно-коммуникативной культуры.

В контексте профессионально-педагогической деятельности информационно-коммуникативная направленность специалиста имеет свои особенности, отражающие сущность и специфику педагогического процесса. Ключевой единицей профессионально-педагогической деятельности является межсубъектное взаимодействие, в котором природным ядром является интегративный синтез информации и коммуникации, которые, во-первых, являются движущими силами образовательного про-

цесса, а во-вторых, ценностными ориентирами педагогической деятельности.

Для выявления факторов формирования информационно-коммуникативной направленности мы опирались на теории исследователей, обращавшихся к проблемам интеграции информации и коммуникации в профессионально-педагогической деятельности (Ширшов В.Д., Искандарова О.Ю., Найн А.А., Фадейкина О.В., Андропова Л.Г., Боровкова Е.Е., Кудрявцева Г.А). Непосредственно исследованию направленности с акцентом на профессионально-педагогическую направленность посвящены работы Жернова В.И., Косоговой А.С., Свириденко О.А., Ярославовой Л.А., Циринг Р.А., Постниковой Н. И.

Анализируя проведённые исследования, мы обратили внимание на выделение трёх ключевых факторов, определяющих вектор формирования информационно-коммуникативной направленности:

- личность педагога, формирующего направленность;
- личность будущего учителя; роль которого закономерно переходит от объектного состояния в состояние субъектности;
- образовательный процесс как целостная система, целенаправленная на формирование направленности, выступающей продуктом образовательного процесса.

Нельзя не признать значимость личности педагога, выстраивающего контекст образовательного процесса. Не менее важным фактором является и личность будущего учителя, который под воздействием внешних факторов формирует в себе направленность с целью переноса опыта формирования направленности в квалипрофессиональную и профессионально-педагогическую деятельность. Поэтому мы берём во внимание и учитываем результаты исследований, рассматривающих личность педагога и личность будущего учителя как ведущие условия успешности процесса формирования направленности. При этом мы переносим акцент на целенаправленно организованный образовательный про-

цесс как ведущий фактор формирования направленности в целом и в частности информационно-коммуникативной направленности. Наш выбор обосновывается тем, что в рамках целостного образовательного процесса в ходе взаимодействия качественно изменяются личностные характеристики субъектов образовательного процесса: педагога и студента-будущего учителя. Поддержку находим в исследовании Жернова В.И., рассматривающего направленность как ведущий структурный элемент личности специалиста, как побудительную устремленность человека на конкретный объект, формирование которой зависит от системной организации и управления педагогическим процессом, от циркулирующей в педагогическом процессе по двустороннему каналу информации. Вслед за Жерновым В.И. исследуем процесс формирования информационно-коммуникативной направленности в ходе системной организации педагогического процесса.

К основным характеристикам образовательного процесса относятся его целостность, системность, последовательность, динамичный и развивающий характер.

Образовательный процесс как система представляет собой целостную структуру, элементами которой являются субъекты образовательного процесса, а их связующее звено – целенаправленное взаимодействие, ориентированное на формирование информационно-коммуникативной направленности. Целостность системы подчёркивается необходимостью всех её звеньев. Исключение из системы любого звена приводит к состоянию не работоспособности системы. Все звенья системы выстроены в логической последовательности. Изменение положения любого звена разрушает целостность системы.

Система носит динамичный и развивающий характер в связи с тем, что ряд его сущностных черт на протяжении всего процесса формирования информационно-коммуникативной направленности имеют изменчивый характер, причём вектор из-

менений направлен в сторону развития качественных характеристик личности специалиста. К таким показателям относится характер взаимодействия, который меняется от адаптивного состояния к репродуктивному, позволяющий осознать уровень понимания значимости и роли информационно-коммуникативного союза для организации эффективного профессионально-педагогического взаимодействия, которое, в свою очередь, выступает как лично осмыслиенная педагогическая ценность. Взаимодействие как ценность и связанные с ним продукты профессионально-педагогического взаимодействия: знание как качественно новый вид информации, опыт трансформации информации и её трансляции в ходе межсубъектной коммуникации выступают внутренним регулятором предстоящей информационно-коммуникативной деятельности субъекта, определяющим его отношение к этой деятельности, к окружающему информационно-коммуникативному социуму и к себе как личности жизнеустойчивой, социально мобильной и профессионально успешной.

Процесс формирования информационно-коммуникативной направленности должен начинаться с её детальной диагностики. Методы анкетирования и наблюдения позволяют определить качественные характеристики личности будущего учителя в контексте имеющихся фактических знаний, умений и навыков работы с информацией, с коммуникативными средствами, необходимыми для реализации информационно-коммуникативной деятельности. На диагностическом этапе определяется целостное понимание понятий информационно-коммуникативная культура как качественная характеристика личности специалиста, информационно-коммуникативная направленность и информационно-коммуникативная компетентность как структурные элементы информационно-коммуникативной культуры.

Результаты диагностики позволяют выделить область знания и область незнания, соответственно области умений и навыков и

области их отсутствия. Имеющаяся область знаний, умений и навыков переносится на элементы квазипрофессиональной деятельность, в которой студент сталкивается с проблемой: необходимостью решения поставленной задачи, определяемой мотивом долженствования и недостаточностью имеющихся интеллектуальных средств для её разрешения. Возникшее противоречие вызывает внутреннюю неудовлетворённость, следствием которой является желание узнать, как можно разрешить поставленную проблему. Разрешение вопросов происходит под руководством преподавателя, который проговаривает аудиально и демонстрирует визуально алгоритмические способы решения проблемной профессионально-ориентированной задачи. Новые знания выступают средством разрешения профессиональной проблемы. Владение этими средствами вызывает интерес к специальной информации, необходимой для разрешения профессиональных задач. Способность использовать знания для решения поставленных личностно значимых и профессионально-ориентированных задач поднимает значимость собственного «Я» и активизирует внутреннюю потребность в самоутверждении, в стремлении к профессиональному самосовершенствованию в реализации инфокоммуникативного взаимодействия. Для осозаемости результативности профессионально-педагогического взаимодействия у студентов возникает стремление самостоятельно, без помощи преподавателя уверенно выполнять вербально-практические действия, определяющие отношение к информационно-коммуникативной деятельности и готовность эту деятельность реализовывать на более высоком уровне.

В основе формирования информационно-коммуникативной направленности лежит система личностных и профессионально ориентированных потребностей. Вектор направления изменений потребностей идёт от экзистенциальных нужд, связанных с комфортом, чувством защищённости и

потребности в любви к потребностям профессиональной самоактуализации. В этой системе потребностей информационно-коммуникативная направленность, трансформируясь из внешнезначимой цели во внутренне осмысленную необходимость, проявляется ступенчато, через желание, как осознанную потребность заниматься информационно-коммуникативной деятельностью, интерес к специальной информации, необходимой для организации эффективного профессионального и личностного взаимодействия и, наконец, через осознанное стремление к личностному и профессиональному самосовершенствованию в реализации инфокоммуникативного взаимодействия.

Динамичная система потребностей находит своё отражение в устойчивой системе мотивов, каждый из которых имеет своё место в процессе формирования информационно-коммуникативной направленности.

Мотивация преподавателя, как внешнее воздействие на структуру личностных предпочтений объекта, опирается на мотив долженствования, принимая во внимание отрицательно-нейтральное отношение студента к совокупности собственных знаний, умений и навыков, способствующих реализации информационно-коммуникативных процессов. На этапе появления желания повысить уровень информационно-коммуникативных способностей, меняется и отношение к информационно-коммуникативной деятельности. Оно гибко трансформируется от нейтрального к положительному с преобладанием последнего.

Функция преподавателя по управлению процессом адаптации к информационно-коммуникативной деятельности на этом этапе проявляется через создание специальных условий, регулирующих субъект-объектные отношения, в рамках которых у объекта начинает проявляться внутренняя активность и потребность в профессиональном самосовершенствовании в организации профессионально-педагогического взаимодействия.

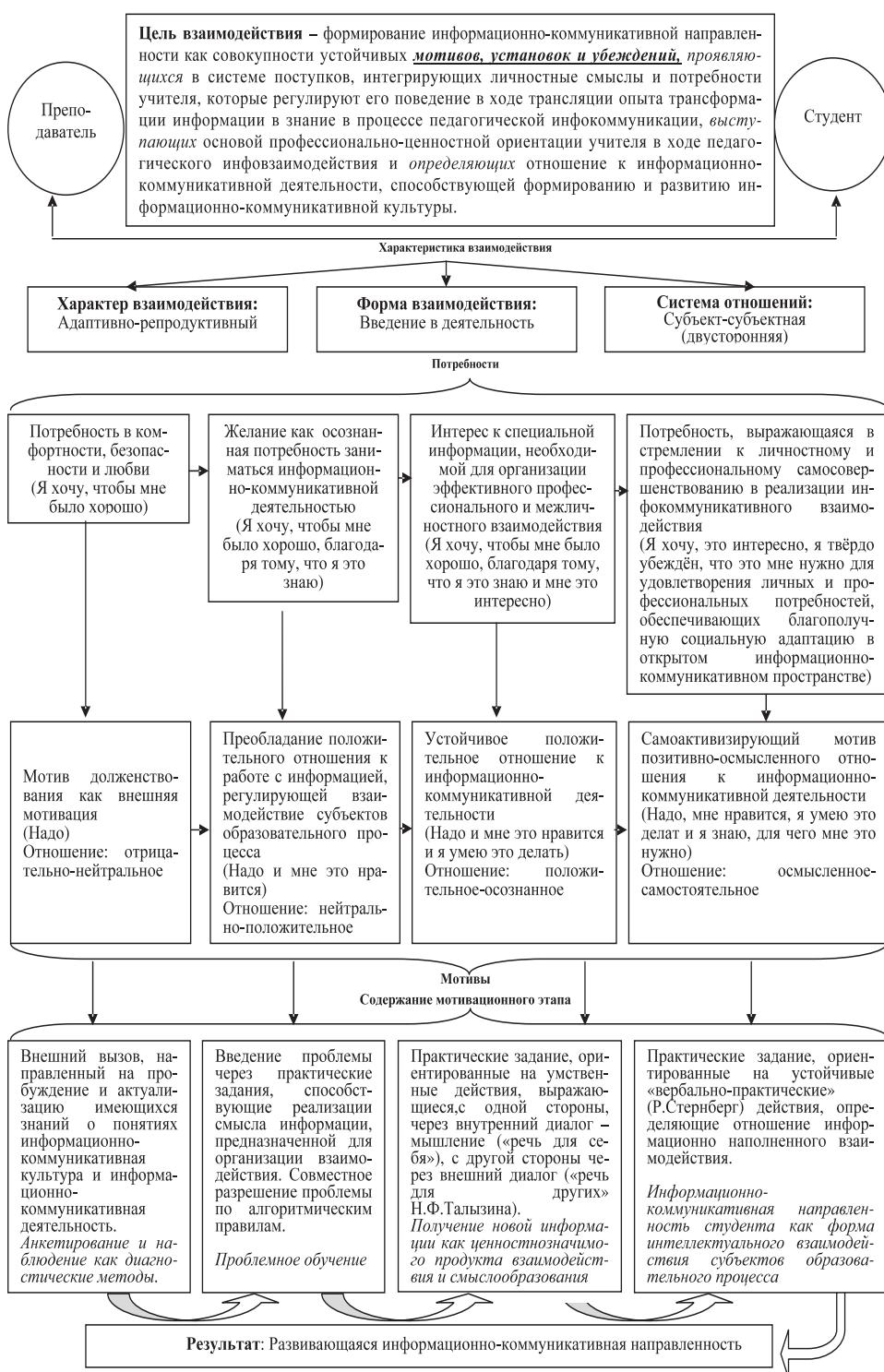


Рис. 1

В динамическом состоянии находится и система взаимодействия участников процесса формирования информационно-коммуникативной направленности. Их ролевые позиции на этапе внешнего воздействия общественно значимых целей и задач на внутреннюю структуру ценностей личности студентов находятся в соотношении субъект:объект. На первом этапе их отношения носят односторонний характер, который в процессе целенаправленного воздействия внешних факторов на внутренние ресурсы личности выстраивает двухсторонний канал межсубъектного взаимодействия. Информационно-коммуникативная направленность, как общественно значимая цель, интегрирует личностно-значимый смысл информационно-коммуникативной деятельности, направляющий вектор развития личности в целом и конкретно личности будущего специалиста.

Не остаётся статичной форма профессионально-педагогического взаимодействия. На протяжении почти всего процесса формирования информационно-коммуникативной направленности она представлена как введение в деятельность. Но на последних этапах логики рассматриваемого процесса заявленная форма качественно изменяется и переходит в форму разделённого действия, которая, в свою очередь, оптимально подходит для начального этапа перспективного процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности.

После закрепления устойчивого положительного отношения к информации

онно-коммуникативной деятельности, зарождается самоактивизирующий мотив позитивно-осмысленного отношения к информационно-коммуникативной деятельности. На этом этапе проявляется высокий уровень субъектности студента, выраженный в его способности самостоятельно самоорганизовывать систему личностнозначимых внутренних мотивов, ориентирующих на предпочтения к информационно-коммуникативной деятельности.

Логика целостного и системного процесса формирования информационно-коммуникативной направленности, имеющая динамичный и развивающий характер, отражена на рис. 1.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1977.
2. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е. и др. Введение в психологию: Учебник для университетов / пер. с англ.; под. ред. В.П.Зинченко. – М.: Тривола, 1999.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
5. Найн А.Я. Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа / А.Я. Найн, А.А. Найн. – Магнитогорск: Изд-во Магнитог. гос. пед. ин-та, 1998. – 150 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999.
7. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.

УДК У1К. 7.077

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНОГО САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

З.А. Ибятова

Аннотация

Автор рассматривает проблему формирования гуманистических качеств участников школьного самодеятельного театрального коллектива, выявляет образовательные и воспитательные возможности художественно-гуманистической направленности деятельности коллектива и комплекс педагогических условий, способствующих проявлению и закреплению у учащихся гуманистических чувств и норм поведения.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, школьный самодеятельный театральный коллектив, гуманистическое направленность, педагогические условия формирования гуманистических качеств у детей и подростков.

Abstract

The author discusses a problem of forming of humanistic qualities of school amateur theatre group participants, identifies educational opportunities in the sphere of art and humanistic artistic activity of amateur theatre groups and analyses the complex of pedagogic conditions providing formation and development of humanistic feelings and behavior norms.

Index term: social and cultural activity, school amateur theatre group, humanistic purposefulness, pedagogical conditions of teenagers and children humanistic qualities formation.

Современная социально-культурная практика включает в себя не только любительские занятия в сфере досуга, но и представляет собой огромный педагогический профессиональный труд. Социокультурную деятельность в театральном творчестве мы рассматриваем как совокупность целенаправленных действий в самодеятельном театральном коллективе, способствующих формированию гуманистических качеств у молодежи с выработкой мировоззренческой системы ценностей справедливости, добра, совести, истины.

Школьный самодеятельный театральный коллектив ставит своей целью активное включение подростков и молодежи в художественное творчество, максимальное раскрытие творческих возможностей у воспитанников, активизацию познавательных интересов учащихся, овладение навыками межличностного общения и сотрудничества. А.Свободин главной целью самодеятельного театра считает служение духовному становлению, совершенствованию духовной жизни, воспитанию молодой интеллигенции, восстановление утраченной

преемственности поколений. Автор считает, что перед самодеятельными молодежными театральными коллективами необходимо выдвигать ряд воспитательных целей и задач, которые помогают успешно выявлять интересы молодежи, способствуют становлению образованных, интеллигентных, творческих, социально активных граждан страны [1, с.47]. По мнению А. Свободина, самодеятельные театры, активно участвуя в формировании духовного и нравственного облика молодого поколения, стремятся быть театрами-трибуналами, выполняя тем самым воспитательную функцию.

Сегодня ни одно крупное событие в жизни страны, города, района немыслимо без участия в нем самодеятельных театральных коллективов. Как отмечает А.С.Каргин, художественная самодеятельность своим участием в важнейших общественно-политических, массовых мероприятиях придает им праздничность, большую приподнятость и эмоциональность, и в то же время наиболее важные мероприятия, проводимые в области самой художественной самодеятельности (смотры, конкурсы, фестивали

и т.д.), получают большое общественное звучание, становятся заметным событием в духовной жизни [2, с.53].

В рамках задач исследования нами был проведен анализ опыта работы школьных самодеятельных театральных коллективов Республики Татарстан по гуманистическому воспитанию детей и подростков.

На основе проведенного исследования нами были выявлены образовательные и воспитательные задачи по художественно-гуманистической направленности деятельности коллектива:

- формирование интереса к художественной деятельности;
- знакомство детей с различными видами искусства;
- формирование у учащихся системы знаний, умений и навыков в театральной деятельности;
- формирование у детей гуманистических качеств, мотивов гуманистического поведения;
- развитие гуманистических чувств и эмоций;
- формирование мировоззрения у участников;
- приобщение к национальной культуре, драматургии современных авторов и авторов-классиков;
- научить жить в гармонии с собой и окружающим миром;
- воспитание культуры межнационального общения;
- подготовка наиболее способных учащихся к дальнейшему обучению в специальных театральных учебных заведениях.

Необходимо отметить, что программы многих школьных творческих коллективов не полностью соответствовали нашим поставленным целям и задачам. В связи с этим, анализ практики в школьном самодеятельном театральном коллективе по гуманистическому воспитанию участников позволил выявить следующие недостатки:

- 1) во многих творческих коллективах руководители не ставят своей целью целенаправленное формирование мировоззре-

ния участников, не стремятся к повышению уровня развития их гуманистических качеств, отношений, мотивов гуманистического поведения, основное внимание уделяется выработке определенных умений и навыков;

2) слабое отражение в рабочих программах гуманно-воспитательного аспекта;

3) отсутствие педагогических воздействий на личность учащегося с целью формирования гуманных чувств, отношений, качеств, мотивов гуманистического поведения.

4) на занятиях не создаются специальные ситуации, в которых проявились бы гуманные качества воспитанников.

5) недостаточно используется потенциал театрального искусства в целях развития учащихся.

Таким образом, богатый воспитательный, образовательный и развивающий потенциал театрального искусства полностью не раскрывается. Есть еще много театральных коллективов, где работа ведется только над подготовкой двух или трех произведений для выступления на конкурсах и фестивалях художественной самодеятельности. В таких коллективах на гуманистическое воспитание не обращается должного внимания.

Было проведено анкетирование участников самодеятельных театральных коллективов в школьных детских театральных коллективах, в детских театрах-студиях, школах искусств.

Число опрошенных участников самодеятельных театральных коллективов с помощью специально разработанных анкет составило 300 человек.

При обработке анкетного материала мы получили данные, позволяющие представить реальную картину формирования гуманистических качеств личности учащихся в самодеятельном театральном коллективе в процессе занятий театральным творчеством. Рассмотрим некоторые результаты.

Вначале мы поставили традиционный вопрос событийного характера: «Что при-

вело Вас в театральный коллектив?». Был предложен широкий выбор ответов. В результате исследования установлено, что главным мотивом прихода в самодеятельный театральный коллектив являются: желание интересно, с пользой провести время (10%), стремление играть в спектаклях (23,3%), разить свои способности (42%), стремление расширить свой кругозор (25,3%), желание заниматься под руководством опытного преподавателя (13,3%). На мотив прихода учащихся в театральный коллектив менее значительно повлияли следующие обстоятельства: желание стать певицей, поступить в театральный институт, стремление заниматься творчеством, способствующим самовыражению (0,3%). Изучения данных мотивов позволяют сделать вывод, что учащиеся сознательно относятся к выбору своих занятий на досуге.

Исследование позволило нам в некоторой степени выявить формы деятельности самодеятельных театральных коллективов. При анкетировании был поставлен вопрос: Какие формы работы в самодеятельном театральном коллективе Вам больше нравятся? На первом месте оказались общие репетиции, представляющие учебную деятельность (48,3%), на втором – выступление в конкурсах, фестивалях (29%), на третьем – встречи с видными деятелями искусства (21,6 %), на четвертом – посещение театров и концертов (17,6%), на пятом – проведение различных вечеров (8,3%). Ценность этих видов деятельности заключается в их гуманистической направленности, в совместных действиях участников коллектива.

Однако данные исследования обнаружили слабую выраженность таких форм работы, как беседы на этические темы (2,6%), беседы о просмотренных спектаклях (5,6%).

Изучая отношение участников самодеятельного театрального коллектива к спектаклям и исполняемой роли, мы можем констатировать выраженные их интересы. Сюда входит интерес к классическим и

современным спектаклям. Как мы выяснили, ребята больше предпочитают спектакли комедийного жанра (41,3%), драматические (41,3%), лирические (17,6%), другие варианты: считают каждый спектакль особенным (0,3%). Однако выраженность интересов к современным спектаклям прослеживается более интенсивно (65%), чем к классическим (35%).

Это говорит о том, что исполнительский уровень большинства самодеятельных театральных коллективов находится на недостаточно высоком уровне. Руководители часто ограничивают репертуар современными пьесами, не развивая у участников самодеятельного театрального коллектива любви к серьезным произведениям классического наследия.

В большой степени нас интересовали ответы на вопросы – Как Вы думаете, что могут дать молодому человеку занятия в самодеятельном театральном коллективе? Ответы распределились в следующем порядке: расширить кругозор – 45,6%, возможность принести людям радость своим искусством – 26,6%, сформировать в себе коллективистские качества характера – 27,3%, помочь участнику в общении с людьми – 12,3%, затрудняются ответить – 1%.

Об уровне сформированности гуманистического отношения и гуманистических чувств у участников самодеятельного театрального коллектива мы судили по следующим вопросам – Всегда ли Вы вежливы к окружающим? Ответы показывают, что большинство участников театрального коллектива относятся вежливо к окружающим – 57,3%, когда как – 3,3%, скорее да, чем нет – 39%, скорее нет, чем да – 0,3%.

Следующий вопрос был поставлен так: «Вас попросили помочь, как Вы откликнетесь на призыв? Помогают (71,6%), все зависит от обстоятельств (28,3%).

Таким образом, оказывает помощь большая часть участников самодеятельного театрального коллектива – 71,6%. Это говорит о том, что уровень проявления гу-

манистических чувств по отношению к окружающим у участников самодеятельного театрального коллектива довольно высок. О том, насколько участники театрального коллектива знают друг друга и видят в своих товарищах настоящего друга, мы узнали по следующему вопросу – Уверены ли Вы, что среди Ваших друзей больше дружелюбных, чем злых и завистливых? Данные анкетирования показывают, что учащиеся ответили положительно – 55,3%, скорее да, чем нет – 35,6%, скорее нет, чем да – 6%, отрицательный ответ дали – 3%.

О характере общения в коллективе косвенно говорят данные ответов на вопрос: Интересуются ли в Вашем коллективе учебными и творческими успехами и неудачами Ваших товарищей? 62% опрошенных ответили утвердительно. Еще не во всех самодеятельных театральных коллективах на должном уровне находится морально-психологический климат. Беседы с руководителями театральных коллективов подтверждают, что в коллективе больше внимания уделяется вопросам подготовки участниками театральных постановок и мало интересуются повседневными делами учащихся и их учебными проблемами.

На вопрос: «Какие черты в своем характере Вам хотелось бы более всего развить?», мы получили следующие ответы: внимательность к участникам в коллективе – 10,3%, дружелюбие – 9,3%, общительность – 21,6%, ответственность – 12,3%, организаторские качества – 25,6%, способность к самовоспитанию – 26,3%, требовательность к себе и другим – 15%, целеустремленность – 30,6%, забота об интересах всего коллектива – 10%.

По этим данным мы можем косвенно судить о тех качествах, которые наиболее привлекательны для молодежи. Целеустремленность, способность к самовоспитанию, организаторские качества и общительность ценятся у молодежи значительно выше, чем дружелюбие, ответственность, требовательность и внимательность к участникам коллектива.

На вопрос: «Считаете ли Вы, что общественное мнение в самодеятельном коллективе способно изменить какие-то негативные черты в Вашем поведении?», 60% ответили положительно, 22,6% затрудняются ответить, 10,3% ответили отрицательно.

Уровень сближения участников с коллективом мы выяснили через вопрос – Какие чувства Вы испытываете, пропуская занятия театрального коллектива? Сожалеют – 10,9% учащихся, ничего не испытывают – 7,3%, безразлично никто не относится. Учащиеся дали и другие варианты ответа: переживают – (3,6%), не спокойствие на душе – (3,6%), стараются не пропускать – (0,6%), совестно – (0,3%). Это свидетельствует о высокой степени сближения с коллективом.

На современном этапе, в связи с усилением деятельности культурно-досуговых учреждений по воспитанию гуманистических чувств у молодого поколения, много суждений по поводу понимания и толкования данного понятия.

При раскрытии понятия «гуманность» ответы респондентов ставят под сомнение понимание молодежи истинной сущности данного понятия. На вопрос анкеты: «Как Вы понимаете понятие «гуманность»?, респондентами был дан широкий спектр ответов. Большинство участников отметили, что гуманность – это человечность – 40,6%, человек, проявляющий отзывчивость – 12%; доброта – 9,6%; 8% участников считают, что это воспитанный человек; некоторые участники придерживаются мнения о том, что это доброжелательность (6%); понимание (5,6%); 3,6% отметили, что это соблюдение моральных принципов; некоторые считают, что это человек, не приносящий вреда, умный (1,6%); некоторые участники придерживаются мнения о том, что гуманность – это честность, справедливость, образованность, человеколюбие, дружелюбие (1%); сдержанность (3,6%); 0,6% отметили, что это ответственность, целеустремленность, общительность, рассудительность, терпеливость, человек с хорошо

развитыми человеческими качествами; 0,6% считают, что это уважение, жизнерадостность, вежливость, отношение к людям с пониманием, добротой и с любовью, милосердие; затруднялись ответить 4,6% участников, 3,6% отвечали, что не знают, не дали ответа 4%.

Результаты исследования показывали, что большинство респондентов отвечали лишь общими фразами. Эти ответы недостаточно, на наш взгляд, раскрывали содержание данного понятия.

При определении уровня гуманистической направленности участников мы взяли совокупность таких гуманистических качеств личности, которые соответствовали бы общечеловеческим гуманистическим ценностям.

Был задан вопрос – какие гуманистические качества для Вас являются главными? Было предложено 24 гуманистических качеств. Эти ответы респонденты должны были распределить по степени значимости. В результате обработки опросного листа были выявлены наиболее значимые гуманистические качества. Ими оказались: на 1 месте – уважение к родителям, человеку старшего возраста, на 2 месте – доброта, на 3 месте – отзывчивость, на 4 месте – дружелюбие, на 5 месте – честность, на 6 месте – милосердие, на 7 месте – терпимость к другой религии, культуре, расе, а также главными являлись такие качества, как благородство, ответственность, порядочность, искренность, великолудшие, трудолюбие и т.д.

Те гуманистические качества, которыми должен обладать гуманный человек, участники поставили по степени значимости в следующем порядке: на 1 месте – доброта (16,6%), на 2 месте – отзывчивость (14,6%), на 3 месте – милосердие (13,3%), честность (11,3%), на 4 месте – стремление помочь товарищам (9,3%), на 5 месте – дружелюбие (6,6%), на 6 месте – уважение друг к другу (6%), на 7 месте – великодушие (5,3%), на 8 месте – требовательность к себе и другим (5%), на 9 месте – внимательность и участие к попавшим в беду

(3,3%), на 10 месте – преданность (2,6%), на 11 месте – трудолюбие (2%), на 12 месте – жизнерадостность (1,6%) и другие.

Таким образом, по мнению участников, гуманный человек должен обладать, в первую очередь, добротой, отзывчивостью, милосердием, честностью, помогать своим товарищам и уважать друг друга. Важность этих гуманистических качеств очевидна и поэтому находится в неразрывной связи с личностью самого учащихся.

На вопрос: «Какими гуманистическими качествами обладаете Вы?» учащиеся назвали в общей сложности 30 качеств: доброта, отзывчивость, уважение друг к другу, к родителям, общительность, целеустремленность, ответственность, внимательность, трудолюбие, милосердие, честность, порядочность, скромность, щедрость, благородство, понимание, преданность, человечность, искренность и др.

О гуманистической настроенности участников мы узнали по следующему вопросу: «Кого из участников своего театрального коллектива или героя из кинофильма, спектакля, литературного произведения Вы можете назвать по-настоящему гуманным? Почему?» Для многих гуманными являются педагоги (45%). Дети объяснили это тем, что педагоги преданы своей работе, внимательные, добрые, порядочные, уверены в себе и др. Для четверти опрошенных таковыми являются деятели культуры и искусств (23,5%). Из литературных произведений гуманными были названы Татьяна Ларина («Евгений Онегин»), Наташа Ростова из романа-эпопеи Л.Н.Толстого «Война и мир». Некоторые по-настоящему гуманным назвали Шурика – героя из кинофильма «Приключения Шурика» (10%), актера Ярослава Бойко, героев из спектакля Халил и Галиябану («Галиябану»), Майсара («Голубая шаль»), участники отметили их скромность, честность, верность. 0,3% отметили, что практически каждый автор старается наделить главного героя теми гуманистическими качествами, которые, на его взгляд, кажутся самыми главными. Также

участники считают, что все произведения гуманны, каждое по-своему. Не дали ответа 13%, затрудняются ответить 2,6%.

По итогам опроса стало также известно, что гуманность в сознании молодежи ассоциируется, прежде всего, с хорошим отношением к людям, порядочностью, добротой, внимательностью. Данные критерии в определении гуманиста оказались главными, основными для наших респондентов. Такое неполное понимание понятия вызвано и тем, что гуманность в основном связывают с добротой, и больше говорится о гуманистическом воспитании.

Немаловажный интерес представляло в нашем исследовании гуманистическая настроенность самих респондентов. На вопрос: «Заступаетесь ли Вы за тех, с кем поступили несправедливо?», 1,3% участников театральных коллективов ответили отрицательно, 50,6% дали положительный ответ, 12% – «когда как», «скорее да, чем нет» – 36%.

По результатам опроса, большинство опрошенных готовы оказать помощь, но не смогли полно описать форму проявления гуманистических чувств.

Таким образом, в ходе исследования подтверждена мысль о большой роли самодеятельного театрального коллектива в воспитании учащихся не только эстетических качеств личности, но и в формировании гуманистических качеств. Анализ исследования показал, что большинство участников самодеятельного театрального коллектива высказывают правильные оценочные

суждения, касающиеся гуманистических качеств личности. Но не у всех учащихся еще сформированы надлежащие уровни воспитанности гуманистических чувств и норм поведения, привычки к гуманным поступкам. Это наблюдается по результатам многих исследований самодеятельных детских театральных коллективов.

На основании анализа результата поискового эксперимента мы считаем, что формирование гуманистических качеств может быть эффективным, если реализовать в самодеятельном детском театральном коллективе комплекс педагогических условий, способствующих проявлению и закреплению у учащихся гуманистических чувств и норм поведения. Такими условиями являются:

- этнокультурная специфика гуманистических ценностей как фактор воспитания участников любительского театрального коллектива;
- полисубъектный диалог руководителей, участников и зрителей в любительском театре;
- обеспечение социально-пропагандистской направленности деятельности школьного самодеятельного театрального коллектива.

Литература

1. История советского драматического театра. В 6 т. – М., 1996. – Т. 6.
2. Каргин А.С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1984.

УДК 378

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ: СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТЫ

И.Ю. Павлова

Аннотация

В статье представлен раздел диссертационного исследования, посвященного разработке теоретических основ формирования музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств, обоснованы сущность исследуемого процесса и составляющие структурные компоненты, сформулированы научные определения.

Ключевые слова: музыкально-эстетическая культура, художественно-творческая деятельность, самоактуализация, компоненты.

Abstract

The article presents a chapter from the author's dissertation on development of theoretical foundations of forming musical and aesthetic culture of student's personality at an higher educational institution of fine arts and culture. The article also defines the nature of the studied process and its the structural components, and formulates the scientific definition.

Index terms: musical aesthetic culture, artistic and creative activities, self-actualization, components.

Существует множество подходов к определению понятия «личность». Чаще всего в категории «личность» акцентируется внимание на ее социальной сущности: «личность – специфическая социальная характеристика человека, его общественная сущность, выявленная в конкретно мыслящем и чувствующем человеке» [4]. Представляет интерес более многомерный подход к определению понятия «личность» в философских работах Н.М. Амосова: «Личность человека можно определить сочетанием таких факторов, как сила характера, значимость потребностей и убеждений, система отношений, информированность, общественный статус» [1]. Личность жизнедеятельствует в определенном культурном пространстве, овладевает и преобразует его культуру.

С философской точки зрения культура – не просто сумма вещей и идей, которые надо только эмпирически выделить и описать, а вся создаваемая предметная действительность, воплощающая в себе наши собственные силы и отношения, весь мир, который мы обнаруживаем, находим в самих себя [10]. Приведем определение А.И. Арнольдова: «Культура – это исторически развивающаяся система созданных

человеком материальных и духовных ценностей, социокультурных норм, способов организации поведения и общения, а также обусловленный способом производства процесс развития сущностных сил человека, его самореализации, процесс его творческой деятельности, социально значимой по своей сущности и направленной на освоение и изменение мира, в котором живет человек» [10]. Принципиально важным с точки зрения методологии является положение А.И. Арнольдова о том, что культура как единое целое проявляется в трех сферах: а) как внутренняя спонтанная культура, сконцентрированная в духовном мире человека; б) как информационная система, обеспечивающая хранение, создание и передачу знаний; в) как функциональная культура, связанная с поведением людей в обществе; г) как культура непосредственного, постоянно развивающегося, человеческого общения. По мнению многих исследователей, само понятие культуры является контекстуальным. «Многое в его понимании зависит от того, каково его место в контексте, в какое смысловое поле оно включено, в какой понятийной системе функционирует и на какую познавательную цель ориентировано» [8, с.15]. В более узком смысле

культура – сфера духовной жизни людей. Она характеризует особенности поведения, сознания и деятельности людей в конкретных сферах общественной жизни.

С учетом специфики и направления нашего исследования мы выделяем следующие разновидности культуры личности: эстетическая, художественная, музыкальная. «Следуя диалектическому закону о соотношении единичного, особенного и общего, мы придем к мысли о том, что единичное (музыкальная культура) выражает и несет в себе специфику особенного (художественная культура) и общего (эстетическая культура)» [14]. Чтобы выделить специфические признаки эстетической культуры, приведем существующие в науке определения этого феномена. Эстетическая культура – это: а) один из компонентов духовной культуры, это единство чувств, вкусов и идеалов, которые материализуются в процессе преобразования мира по законам красоты» [9]; б) определенный уровень развитости вкуса, сочетающего в себе диапазон чувств, объем знаний и осмысленных действий по удовлетворению своего интереса, своей потребности [3]; в) интегральное личностное образование, совокупность качеств, свойств, проявлений, позволяющих полноценно воспринимать прекрасное и участвовать в его создании [7]; г) культура восприятия, оценки, любование подлинно прекрасным не только в живописи, музыке, природе, но и в поступках людей, их внешнем облике, труде и быте [13]; д) культура диалога, ориентированная на будущее и настоящее, на самоценность человека как уникальную личность [5,6].

В работе Г.А. Петровой [11] дано следующее определение эстетической культуры личности: «...эстетическая культура личности представляет собой целостное единство эстетического сознания и активной эстетической деятельности». Автор предлагает структуру эстетической культуры личности, которая состоит из следующих ее компонентов: а) эстетическое сознание; б) художественно-эстетическая

деятельность. Эстетическое сознание включает в себя: а) эстетическое восприятие; б) эстетический вкус; в) эстетические потребности и интересы; г) эстетическое чувство; д) художественно-творческие способности; е) художественно-образное мышление. Художественно-эстетическая деятельность включает: а) эстетический аспект всех видов деятельности; б) исполнительская деятельность; в) творческая деятельность по созданию произведений искусства и других эстетических ценностей.

Методологический и психолого-педагогический анализ процесса эстетического воспитания, его прикладных аспектов дан в работах Г.З. Апресяна, М.А. Верба, Л.А. Воловича, И.Ф. Гончарова, И.А. Джидарьяна, Д.М. Кабалевского, Е.В. Квятковского, Н.И. Киященко, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, Г.В. Мухаметзяновой, Б.М. Неменского, Г.А. Петровой, С.А. Рубинштейна, В.А. Разумного, В.В. Селиванова, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, В.Н. Шацкой, П.М. Якобсона.

В музыкальной педагогике музыкальная культура личности определяется как выражение художественной культуры личности на уровне конкретного вида искусства – музыки. Искусство аккумулирует творческий опыт человечества, закрепляет его эстетический аспект, который переходит из поколения в поколение в разнообразных формах способностей людей и определяет содер жательность общественной жизни. Искусство – одна из форм общественного сознания, средство художественного воспитания, способ практически духовного освоения мира. Оно тесно связано с творческим видом деятельности, так как имеет тенденцию быть эстетически значимой. Искусство, воздействуя на личность, активизирует эмоции, воображение, развивает интеллектуальные способности, внимание, мышление, что важно во всех видах деятельности. Воспитательная роль искусства заключается в симбиозе активной творческой деятельности и глубокого усвоения культурных ценностей общества.

Художественная культура представляет собой наиболее мощный пласт духовной культуры индивида, включающий эмоционально-нравственный и интеллектуально-эстетический компоненты. Музыкальная культура, как подсистема по отношению к художественной и эстетической культуре, является важнейшим показателем уровня эстетического и художественного развития личности. Музыкальная культура личности формируется посредством музыкального искусства, а эстетическая и художественная культуры – средствами различных видов искусств и областью действительности. Это позволяет нам утверждать, что музыкально-эстетическая культура личности по отношению к общему (естетическая культура), особенному (художественная культура) и единичному (музыкальная культура) являет собой иное интегративное явление. Следовательно, представляется необходимым введение и определение понятия «музыкально-эстетическая культура личности». С учетом изложенных выше научных определений эстетической и музыкальной культуры личности, мы дополнили и сформулировали следующее определение этого понятия: «музыкально-эстетическая культура личности – это совокупность качеств музыкально-эстетического сознания и музыкально-эстетической деятельности личности, раскрывающих меру освоения ею духовных ценностей общества, направленных на активное художественно-творческое созидание».

Музыкально-эстетическая деятельность, как проявление личностной активности, состоящей в духовно-практическом овладении музыкально-эстетическими ценностями общества, является ведущим компонентом музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств. Музыкально-эстетическая деятельность проявляется в различных музыкально-эстетических умениях и навыках личности. Музыкально-эстетические потребности развиваются не только музыкально-эстетическое сознание, но и музыкально-эстетическую

деятельность. Музыкально-эстетическая потребность включает в себя такие функции музыкально-эстетической деятельности личности студента, как познавательная, преобразовательная, гедонистическая и другие, выступая при этом источником активности поведения в музыкально-эстетической сфере. Формирование разносторонних музыкально-эстетических потребностей обуславливает широкие возможности обогащения духовного мира личности, развития многообразных ее отношений с социокультурной действительностью. Потребности личности связаны с проявлением мотивации, как причины побуждения, вызывающие активность поведения и определяющие выбор его направленности. Музыкально-эстетические потребности взаимосвязаны с установками личности на приоритетные и особенно значимые ценности.

В работе В.И. Андреева [2] отмечается, что ценностные ориентации личности выступают в качестве ориентиров и критериев цепи – «Образ мира» – «Образ – Я» – «Образ будущего»: «...если наше воспитание будет ориентировано на то, что в эпицентре ценностных ориентаций саморазвивающейся личности будут Человек, Труд, Мир, Свобода, Совесть, Справедливость, Добро, Истина и Красота, т.е. наш воспитанник в качестве критерия будет руководствоваться в своих действиях и поступках общечеловеческими ценностями, то мы введем подрастающее поколение в мир гуманной педагогики, а самого воспитанника приобщим к общечеловеческим идеалам и ценностям». Ценностные ориентации личности студента приобретают особое значение, так как они выполняют роль внутренних стимулов и критериев, с опорой на которые он осуществляет свое поведение и музыкально-эстетическую деятельность. Ценностные ориентации мы относим к духовно-нравственной сфере личности. Духовность, являясь фундаментальным свойством человека, интегрирует в себе духовные потребности и способности личности самореализовывать себя в поисках

истины в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости. Духовность и нравственность – это первооснова культуры личности, фундамент воспитания музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств.

Процесс постижения шедевров музыкального искусства вызывает у личности богатство музыкально-эстетических чувств и положительных эмоциональных переживаний, которые характеризуют музыкально-эстетическое понимание, восприятие и осмысление. Эстетическое переживание, возникающее в процессе общения с искусством, вызывает различные эмоциональные состояния, и мы можем говорить, что музыкально-эстетическое воспитание – это воспитание чувств и эмоций, а сфера чувств в высоком их понимании – это сфера нравственных ценностей. Чем выше культура чувств в ее «восхождении» к духовным ценностям, тем выше нравственный критерий личности студента. Одним из всеобъемлющих элементов музыкально-эстетического сознания является музыкально-эстетический вкус. В истории развития эстетической мысли вкус рассматривался как центральный элемент культуры личности. Так, в учениях Канта мы различаем его нравственное содержание: «вкус делает возможным как бы переход от чувственного возбуждения к ставшему привычным моральному интересу», в работах современных ученых [15] вкус рассматривается как непосредственная реакция индивида на предметы и явления действительности, как личностную форму проявления ценностной ориентации человека, соотнесенную с потребностями и интересами личности. Таким образом, музыкально-эстетический вкус – это предпосылка, условие и результат развития компонентов музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств, представляющий собой яркий пример их взаимовлияния.

Музыкально-эстетическая деятельность студента вуза культуры и искусств осуществляется на основе наличия у него художес-

твенно-творческих способностей, которые необходимо развивать и совершенствовать в процессе творческой деятельности будущего специалиста социокультурной сферы. Многообразная музыкально-эстетическая деятельность в процессе учебы в вузе предполагает развитие разносторонних художественно-творческих способностей студентов, овладение музыкально-эстетическими знаниями, умениями и навыками, которые направляют и развивают чувства человека, волю, внимание. Объем, качество и системность художественно-эстетических и музыкальных знаний практического и теоретического характера являются основой формирования эстетического отношения к явлениям искусства. На знания личность опирается в системе логических суждений, которые впоследствии образуют рациональный уровень музыкально-эстетического сознания. В социально-полезной деятельности знания перерастают в убеждения, а информированность – в личную музыкально-эстетическую позицию. В формировании музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств решающее значение имеют культурологические знания, глубокие знания в области искусства и народно-художественного творчества.

В процессе художественно-творческой деятельности студента вуза культуры и искусств важную роль играют моменты особого подъема сил, психическое состояние вдохновения. Нет никаких оснований противопоставлять вдохновение творческой деятельности, составляющей его основу. Путь к творчеству у личности начинается с осознания и создания «Я – концепции» творческого саморазвития. Творческое саморазвитие личности – это интегративная характеристика ее процессов «самости», среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация. Когда речь идет о культуре творческого саморазвития личности, то

следует иметь ввиду, что она выступает как синоним степени полноценности знаний, умений, навыков, способностей, ценностных ориентаций, потребностей, которые в их целостной совокупности гармонизируют процесс творческого саморазвития личности.

Художественно-творческая самоактуализация студента направлена на комплексную реализацию тенденций современного социокультурного образования, связанных с воплощением идей личностно-ориентированного и развивающего обучения, гуманистического и аксиологического подходов, идентификацию профессиональной деятельности с художественно-творческой деятельностью. В работе [12, с.36] дано определение понятия художественно-творческой самоактуализации личности как «...деятельность по переводу собственно-го художественно-творческого потенциала в состояние актуальности, которая разворачивается в рамках музыкально-педагогической деятельности, регулируется ее требованиями и спецификой, обеспечивает ее результативность» и далее выделяются ее типы: самопроявление, саморазвитие и самореализация.

Рассмотрев сущность музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств, мы разработали составляющие ее компоненты (см. рис. 1):

а) мотивационный компонент (потребности личности, как мотивация и причини ее деятельности); б) ценностный компонент (духовно-нравственные ценности личности и ориентации в музыкально-эстетической деятельности); в) когнитивный компонент (художественно-творческие способности, познавательные способности, музыкально-эстетические знания, умения и навыки); г) эмоциональный компонент (музыкально-эстетическое восприятие, понимание, осмысливание, сопереживание, богатство эстетических чувств, музыкально-эстетический вкус); д) деятельностьно-поведенческий компонент (активная музыкально-эстетическая деятельность личности, направленная на творческое созидание музыкально-эстетических ценностей, культура поведения в окружающей социосреде); е) рефлексивный компонент (самоактуализация личности, духовное саморазвитие). На основании анализа психолого-педагогической и музыкально-педагогической литературы, понимания сущности музыкально-эстетической культуры личности нами сформулировано понятие «музыкально-эстетическая культура личности студента вуза культуры и искусств». «Музыкально-эстетическая культура личности студента вуза культуры и искусств – это совокупность профессиональных личност-



Рис. 1. Структура музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств

ных качеств, раскрывающих меру освоения ею духовных ценностей общества и самоактуализации на основе активной культурно-просветительской деятельности».

Таким образом, рассмотрение и анализ представленных в контексте диссертационного исследования научных определений понятия «личность», «культура», «эстетическая культура личности», «музыкальная культура личности» позволили нам дополнить и сформулировать определение понятия «музыкально-эстетическая культура личности». Обоснование сущности исследуемого процесса способствовало введению и определению понятия «музыкально-эстетическая культура личности студента вуза культуры и искусств», разработке составляющих ее структурных компонентов.

Литература

1. Амосов, Н.М. Мое мировоззрение. Вопросы философии / Н.М. Амосов. – М.: Наука, 1992. – № 6.
2. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
3. Безрукова, В.С. Педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1994.
4. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М., 1990.

5. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С. Библер. – М.: Прогресс, 1991.

6. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций / Б.М. Бим-Бад. – М.: УРАО, 2003.

7. Верб, М.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема / М.А. Верб. – СПб., 1997.

8. Культурология. Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.В. Драка. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.

9. Липский, В.Н. Эстетическая культура и личность / В.Н. Липский. – М.: Знание, 1987.

10. Межуев, В.М. Культура как проблема философии / В.М. Межуев // Культура, человек и картина мира. – М.: Наука, 1987.

11. Петрова, Г.А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г.А. Петрова. – Казань: Издательство Казанск. гос. ун-та, 1976.

12. Рыбакова, Н.А. Теоретические основы и технология художественно-творческой самоактуализации учителя музыки / Н.А. Рыбакова: Автореферат дисс... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2006.

13. Столяренко, А.М. Психология и педагогика. Учебное пособие для вузов / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДИНА, 2001.

14. Тельчарова, Р.А. Музыкально-эстетическая культура и марксистская концепция личности: Учебное пособие / Р.А. Тельчарова. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989.

15. Эстетическое развитие и воспитание молодежи. – М.: МГУ, 1978.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 638.1.14

ОСОБЕННОСТЬ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИК ПОВОЛЖЬЯ

И.Г. Металова, О.И. Воленко

Аннотация

В связи со спецификой проблем образования современного периода назрела необходимость обновления и развития сельской школы. Необходим поиск способов улучшения качества педагогов на селе путем повышения его личностного и профессионального уровней. Регионализация является важным фактором развития образовательного пространства. Каждый из российских регионов в силу социальных, экономических, географических и демографических причин предоставляет своим гражданам различные условия и возможности для развития и социализации.

Ключевые слова: регионализация, сельская школа, сельский учитель, личность, профессиональная компетентность, адаптация.

Abstract

Due to specific features of modern education, a rural school needs renovation and the development. It is necessary to search for realization of new ways of improving quality of rural school teachers by means of increasing their personal and professional level. Regionalization acts as one of the important factors of educational space development. Each of the Russian regions by virtue of certain social, economic, geographical and demographic reasons provides various conditions and opportunities for development and socializations of its inhabitants.

Index terms: regionalization, rural school, rural teacher, personality, professional competence, adaptation.

Среди актуальных проблем теории и методики профессионального образования особое место занимает обучение высококвалифицированных педагогических кадров для сельских школ регионов России, которые не имеют равнозначных по сравнению с городскими учреждениями образования условий организации учебного процесса.

Сельская школа России развилась в особый тип учреждения, не имеющий аналогов на Западе. Инфраструктура сельских школ России обладает качественными характеристиками, которые, с одной стороны, определяют ее устойчивость и уникальность, а с другой, – обуславливают ее внутреннюю противоречивость и объясняют трудноразрешимость ее проблем. Среди наиболее существенных качественных характеристик сельской школы следует выделить: типовое

разнообразие, полифункциональность деятельности сельского учителя, безальтернативность в образовательном пространстве, зависимость от места расположения и социально-экономического потенциала местности, стихийная интегративность, слитность с народным окружением, постоянный социальный контроль, тесная связь с народными традициями региона.

Актуальность проблемы регионализации профессиональной подготовки в период вузовского обучения учителя для сельских школ обусловлена необходимостью ориентировать образовательную систему высшего образования на решение важной задачи социально-экономического и социально-политического характера: обеспечение устойчивого развития системы образования на селе и, прежде всего, сельской школы как социального института, даю-

щего базовое общее среднее образование более чем одной трети учащихся России, являющейся фактором стабильности, социального, экономического и культурного развития аграрного сектора России.

Реальностью сегодняшнего социально-политического развития российского общества является его *регионализация* как становление цивилизованного федерализма, качественного обновления федеративного устройства нашего государства. В этих условиях актуальным является формирование региональных рынков труда, а важнейшей задачей профессионального образования – обеспечение социальной защищенности молодежи на этом рынке труда за счет привнесения региональной специфики в содержание и организационные формы профессионального образования.

Регионализация образования, наряду с построением региональной системы образования, предполагает ее адаптацию к социально-экономическим, этнокультурным, социально-экологическим условиям данного региона. Результатом этого должно стать обеспечение подготовки специалистов, обладающих специфическими для региона и востребованными в нем профессиональными знаниями и умениями.

В сложившейся современной ситуации на рынке педагогического труда в сельских регионах России особое значение приобретает процесс регионализации профессионально-педагогического образования в многонациональных республиках, в частности, республиках Поволжья.

В науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы подготовки педагогических кадров для сельской местности. Проблематика функционирования сельской школы представлена в работах Л.В. Байбординой, В.Г. Бочаровой, Е.С. Гуртового, М.П. Гурьяновой, Л.А. Денисовой, И.Ю. Добродеевой, Л.Е. Кондратенкова, Т.Н. Леонтьевой, Л.И. Пензулаевой, С.И. Рулева, И.М. Сингатуллина, Г.Ф. Суворовой. В ис-

следованиях А.С. Дровалевой, П.П. Пивненко, А.Ф. Скворцовой, А.М. Цирюльникова, А.М. Яковлевой рассматриваются вопросы готовности учителя к воспитательной работе в сельской школе. Однако в настоящее время в научной литературе недостаточно исследована проблема регионализации подготовки учителя сельских школ многонациональных республик с учетом специфики современных социокультурных условий функционирования сельских школ. Отсюда возникает ряд *противоречий*: между объективной необходимостью в сохранении и развитии социокультурного пространства села и неспособностью системы образования обеспечить профессиональную, психологическую и нравственную готовность будущих учителей к работе в новых социально-экономических условиях сельскохозяйственных регионов России; между необходимостью разработки педагогической системы подготовки будущих учителей сельских школ многонациональных республик и неопределенностью ее целевого, содержательного и функционального компонентов; между необходимостью достижения высокого уровня готовности будущих учителей к работе в условиях села и достаточно низким уровнем готовности выпускников педагогического вуза к выполнению данной специфической профессиональной деятельности; между необходимостью выявления общих и региональных требований к готовности будущих учителей к работе в условиях села и их неопределенностью в реальных условиях высшего педагогического образования; между необходимостью формирования базовых и регионально-обусловленных компетенций будущего учителя сельской школы и неразработанностью теоретико-методических оснований для их формирования в период вузовской подготовки.

Разрешение данных противоречий обуславливает актуальность исследования проблемы: каковы методологические, теоретические и технологические основы, определяющие регионализацию профес-

циональной подготовки учителя для сельских школ многонациональных республик России.

В Концепции модернизации российского образования до 2010 года одним из основных направлений определяется всесторонняя поддержка сельских и поселковых школ: «В настоящее время сельская школа является единственным интеллектуальным центром села, и поэтому в прямой зависимости от её деятельности находится решение многих вопросов на селе» [2, с.8].

В настоящее время в республиках Поволжья (Республика Чувашия, Республика Марий-Эл, Республика Татарстан) функционирует около 2310 общеобразовательных школ, из них более 70% – сельские. В свою очередь, среди сельских школ выделяются малочисленные, т.е. такие школы, в которых обучается не более одного класса в параллели, и наполнимость класса учащимися составляет менее 15 человек; есть малокомплектные школы, в которых обучение по ряду предметов осуществляется при объединении нескольких классов (есть примеры школ с 8 школьниками в четырех начальных классах). В составе учеников одного класса сельских школ республик Поволжья присутствуют дети представителей различных национальностей. Как правило, ученики сельских школ данных республик говорят на нескольких языках (чувашском, татарском, марийском, русском). В связи с этим перед педагогическими вузами республик Поволжья встали проблемы не только подготовки национальных педагогических кадров, но и проблемы подготовки двуязычных специалистов – подготовки учителя со знанием 3-х языков (родной, русский и иностранный язык). Исследования состояния сельской школы республик Поволжья, проведенных В.П. Ковалевым, И.В. Павловым, И.О. Ланцовой подтвердили остроту проблемы, которая из педагогической переросла в социально-экономическую. По сей день существует разрыв в уровне подготовки школьников в городе и на селе. По причине малокомплектности

сельской школы в ряде регионов республик Поволжья учителям приходится работать в достаточно специфических условиях, т.к. педагогические вузы готовили их к работе с большим классом. В результате страдают сельские ученики.

Процесс регионализации образовательных систем в современном мире является одним из наиболее фундаментальных и противоречивых. Что касается термина «регионализация», то существует немало попыток дать определение этому явлению. Объединяет их один факт: чаще всего, отражая сущность данного процесса, центральное внимание отводится развитию и укреплению различных взаимоотношений субъектов образовательного пространства внутри конкретного региона с учетом его специфики.

В отечественной педагогической науке можно выделить следующие трактовки сути понятия «регионализация образования»: а) *принцип построения образовательных систем* наряду с такими принципами как дифференциация, фундаментализация, диверсификация (И.А. Бажина, Т.Ю. Ломакина и др.); б) *объективное явление проектирования и функционирования системы образования* с учетом специфики местных условий (В.Н. Аверкин, М.Л. Баранова, А.П. Ситник и др.); в) *процесс постоянно го развития и совершенствования содержания образования исходя из потребностей регионов* (И.А. Закирова, М.С. Любов, Г.М. Швецова и др.).

В данной статье регионализация профессиональной подготовки учителя для сельских школ рассматривается как объективное социально-педагогическое явление, понимаемое как процесс и результат достигнутой вариативности, полифункциональности предоставляемых будущим педагогам профессионально-образовательных услуг с учетом специфики педагогической деятельности в сельской местности. Данная регионализация – неотъемлемая составляющая общего научно-методического обеспечения целостного

образовательного процесса регионального педагогического вуза, ориентированная на формирование необходимого квалификационно-требуемого уровня профессиональной подготовленности выпускников с учетом региональной специфики функционирования педагогических учреждений сельской местности. Она позволяет создать оптимальные условия для развития индивидуальных способностей и интересов обучающихся в региональных вузах с учетом актуальных и перспективных тенденций их профессионально-личностного роста на основе реализации необходимых для этого программ.

Функциями регионализации профессиональной подготовки учителя для сельских школ являются: аксиологическая, профессионально-воспитывающая, компенсаторная, профессионально-развивающая, специализирующая, адаптивная, консультативная, организационно-стимулирующая, прогностическая, акмеологическая.

Педагогический вуз республиканского уровня призван обеспечить регионализацию профессиональной подготовки учителя для сельских школ, которая обусловлена *объективно-внешними* (необходимость своевременно обновлять содержание, организационные формы и технологии профессиональной подготовки с учетом специфики региона; оперативно удовлетворять потребности отдельной личности, профессионального сообщества в целом в образовательных услугах педагогической направленности; создавать различные профессионально-образовательные траектории как для обучаемых, так и конкурентоспособный путь развития самого регионального педагогического университета) и *субъективно-внутренними* (развитие адаптивности выпускников республиканского педвуза к работе в условиях сельской школы; удовлетворение потребности обучающихся в овладении широкопрофильной квалификацией и полифункциональной спецификой учителя сельской школы; активизация жизненного и профессиональ-

ного самоопределения педагогических кадров; содействие профессионально-личностному росту специалиста, повышение его конкурентоспособности на региональном рынке труда) *детерминантами*.

Теоретико-методологическую основу регионализации профессиональной подготовки учителя для сельских школ составляют: *компетентностный подход*, предусматривающий активизацию профессионально-личностного роста обучаемого на основе овладения им совокупностью профессиональных регионально-обусловленных компетенций, необходимых и достаточных для эффективного выполнения задач профессиональной деятельности учителя сельской школы в рамках отдельной республики; *регионально-контекстный подход*, позволяющий осуществить данную регионализацию посредством воссоздания в содержательно-технологическом обеспечении учебно-познавательной деятельности вариативных основ социально-профессиональных связей и отношений; *системно-квалитативный подход*, позволяющий реализовать системный мониторинг качества непрерывной профессиональной подготовки учителей для сельских школ, обучающихся в региональном педагогическом университете.

Дидактическое содержательно-технологическое обеспечение регионализации профессиональной подготовки реализуется на основе следующих **принципов**: *вариативности* (выделение в содержании подготовки общей части, обеспечивающей формирование базовых профессиональных умений учителя гуманитарной специальности, и единично-особенных частей, обеспечивающих возможность гибкого формирования специфических регионально-обусловленных профессиональных компетенций); *системности и интегративности* (осуществление максимальной профессионализации подготовки в условиях взаимосвязи дисциплин общекультурного, психолого-педагогического, специально-профессионального и др. циклов на вер-

тикальном и горизонтальном уровнях); **конгруэнтности** (содержательно-технологическое и научно-методическое обеспечение должны соответствовать сути профессиональной компетентности учителя сельской школы); **преемственности** образовательных программ (сквозная стандартизация сопряженных образовательных программ на основе единых целей системы непрерывного профессионального образования в педагогическом университете); **доминанты** (выделение смысловой доминанты, которая приоритетна в профессиональной подготовке учителя гуманитарных дисциплин сельской школы, объединяет компоненты многоаспектного междисциплинарного содержания профессионального образования); **осознанной перспективы** в профессиональном обучении (каждый обучающийся в комплексе активно участвует в проектировании собственного профессионально-образовательного маршрута в соответствии с личностными познавательными возможностями и профессионально-ориентированными претензиями к себе как будущему специалисту, имеет возможность его корректирования с учетом достижаемых результатов и накопления опыта учебно-профессиональной деятельности); **регионализации** (отражение в содержании профессиональной подготовки будущих учителей наиболее востребованных профессиональных компетенций педагогических кадров сельской школы конкретного региона на основе учета специфики и особенностей профессионально-педагогической деятельности в нем).

Процессуально-технологическими составляющими регионализации профессиональной подготовки учителя для сельских школ в период подготовки в республиканском педагогическом университете являются: **диагностическая** (определение специфики контингента студентов, будущих учителей сельских школ, выявление их актуальных и потенциальных возможностей, профессионально-образовательных потребностей по овладению полифункцио-

нальной спецификой труда педагога сельского социума), **маркетинговая** (анализ статистических данных о востребованности учителей сельских школ в регионе, прогнозирование тенденций развития школьного и профессионально-педагогического образования в регионе), **организационно-процессуальная** (научно-методическое обеспечение всех форм, направлений, видов профессиональной полифункциональной подготовки учителя для сельских школ; активизация инновационной деятельности всех структурных звеньев педагогического вуза в сфере регионализации профессиональной подготовки учителя для сельских школ); **мониторинговая** (экспертная оценка эффективности профессиональной подготовки конкурентоспособных педагогических кадров для сельских школ, определение у выпускников вуза уровня сформированности регионально-обусловленных компетенций: этнопедагогической, социально-бытовой, конфессиональной, социально-педагогической, краеведческой, толерантно-коммуникативной).

В качестве обобщенного социально-значимого показателя результативности регионализации профессиональной подготовки учителя для сельских школ выступает сформированность основ профессиональной компетентности выпускников региональных педагогических вузов. Особенно важна сформированность у выпускников вуза (учителей сельских школ) этнопсихологической компетентности, характеризующейся умением понимать этнопсихологические особенности восприятия и стиля мышления этноса сельского социума, его мировоззрения и ценностных ориентаций.

Таким образом, эффективность регионализации профессиональной подготовки учителя для сельских школ в условиях педагогического вуза республики может быть обеспечена, если: осуществляется на основе социокультурного, регионально-контекстного, компетентностного, системно-кавалитативного подходов; со-

держательно-технологический компонент регионально-ориентированного профессионально-педагогического образования базируется на научном осмыслении специфики полифункциональности профессиональной деятельности учителя в сельской местности многонационального региона; требований государственно-общественного заказа к уровню профессиональной компетентности учителя гуманитарных дисциплин сельской школы; осуществляется системный мониторинг качества формирования базовых и регионально-обусловленных компетенций будущего учителя сельской школы многонационального региона; созданы необходимые условия реализации модели регионализации профессиональной подготовки учителей гуманитарных дисциплин для сельской школы.

В целом же современная региональная политика в области профессионально-педагогического образования должна обеспечивать сохранение единого общенационального образовательного пространства, повышать эффективность региональных образовательных систем, качество образо-

вания и конкурентоспособность выпускников образовательных учреждений.

Литература

1. Баранова М.Л. Региональная система специального образования: проектирование и организация: Монография. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2006.
2. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. – Минск: Амалфея, 2000.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Изд-во АПКИПРО, 2002.
4. Неустроев Н.Д., Савинов Т.Г. Подготовка учителей широкого профиля для сельских школ. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 1995.
5. Разумовский В.Г. Школа и возрождение села // Сельская школа как основа возрождения села / сост. Т.В Коженкина, И.И. Колисниченко. – М., 1991.
6. Состояние сельской школы России и перспективы ее устойчивого развития / под. ред. М.П. Гурьяновой, Г.В. Пичугиной. – М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2000.
7. Цирюльников А.М. Вариативность в организации сельской школы: Дис... д-ра пед. наук. – М., 1994.

УДК 159.072.43

ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕЛОВОЙ АКТИВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

А.О. Максумова, Л.М. Попов

Аннотация

В статье «Валидизация методики по исследованию нравственно-этических аспектов деловой активности руководителя» Максумовой А.О., Попова Л.М. обосновывается необходимость разработки психологического инструментария, связанного с диагностикой морально-этических качеств личности. Отмечается высокий уровень актуальности изучения морально-нравственных качеств современного руководителя. Предлагается методика «ДДА: деловая активность, дельфин, акула» (Попов, 2006), описывается процесс ее валидизации. На основе этого делается заключение о данной методике как о надежном и валидном диагностическом инструменте организационного психолога.

Ключевые слова: нравственно-этическая психология, нравственно-этические качества руководителя, валидизация.

Abstract

The article «Validation of techniques on research of moral-ethical aspects of business activity of a manager» written by A.O. Maxumova and L.M. Popov proves the necessity of working out the psychological tools for the purpose of diagnosing moral-ethical qualities of an individual.

Studying moral qualities of a contemporary manager obviously is highly urgent. The new psychological test «business activity, dolphin, shark» is suggested as such a tool (Popov, 2006). Besides, the process of its validation is also described. On the basis of the validation, this technique can be revealed as a reliable and valid diagnostic tool of an organizational psychologist.

Index terms: moral-ethical psychology, moral-ethical qualities of a manager, validation.

Введение

Актуальность исследования. Одной из проблем современной отечественной этической психологии является необходимость разработки психологического инструментария, связанного с диагностикой морально-этических качеств личности. Действительно, создание и апробация таких методик сопряжена с возникновением трудностей, логично связанных с валидностью и надежностью подобных психологических методик.

В рамках отечественной и зарубежной психологической науки создано большое число методик для измерения нравственно-этических качеств человека, но большинство из них не выдерживает требований, предъявляемых к диагностическим методам. Несмотря на наличие в их составе ряда шкал, связанных с изучением этических характеристик личности (16 PF Кэттла, тест на агрессивность Дарки-Басса, тест-опросник самоотношения Пантелеев-

ва-Столина), их лишь с оговоркой можно использовать для диагностики нравственно-этических характеристик личности. Это связано прежде всего с тем, что данные методики после проведения тестирования не позволяют диагносту выявить «нравственных» или «безнравственных» испытуемых, т.е. не являются достаточно валидным психологическим инструментом для измерения нравственно-этических качеств.

Таким образом, современная нравственно-этическая психология остро нуждается в валидных и надежных диагностических методиках, которые направлены как на измерение общечеловеческих, узловых качеств личности (например, исследование человечности как базового нравственного качества личности в работах Л.М. Попова), так и более узких характеристик этического слоя человека, характеризующихся как конструктивной (исследование честолюбия Ю.Н. Устиной), так и деструктивной направленностью (исследование циничности

П.Н. Устиным). Соответственно, необходимым и актуальным становится как разработка, а так и последующая валидизация подобных психологических методик, созданных как для узкого (специального) пользования, так и методик, связанных с их широким использованием.

Важно также отметить, что создание психологических методик, направленных на диагностику нравственно-этических качеств должно не только предполагать констатацию определенного уровня развития у человека нравственно-этического слоя, но с разработкой технологий, позволяющих оказывать определенное влияние на то, чтобы эти качества формировались и проявлялись больше в сторону благодеяния, чем злодеяния.

Трудности также отмечаются при попытках экстраполировать уже имеющиеся вопросы, шкалы, оценки, измеряющие уровень развития морально-нравственных качеств, на практическую сферу управления персоналом, а именно диагностику и развитие позитивных моральных качеств руководителя целой организации или ее части (отдела, подразделения).

Руководитель всегда является транслятором корпоративных и общечеловеческих ценностей не только для персонала, но и для бизнес-партнеров. Поэтому разработка системы мер по адекватной диагностике и повышению уровня позитивно-этического поведения менеджеров будет способствовать не только развитию компаний, но и общественному прогрессу.

Все это требует разработки отдельных, специфических методик, сконструированных специально для деловой среды, а также валидизации их с целью последующего активного использования в практике управления персоналом.

Экспериментальное исследование

Большинством зарубежных и отечественных специалистов по этике менеджмента (И.Ансофф, М.Вудкок, П.Друкер, Ф.Лютенс, Д.Фрэнсис, Базаров Т.Ю., Жу-

равлев А.А., Карпов А.В., Климов Е.А., Кричевский Р.Л., Никифоров Г.С., Пономарев Л.Н., Шадриков В.Д., Шепель В.М., Шипунов В.Г., Уманский Л.И.) выделяется ряд морально-нравственных характеристик, которые должны присутствовать в структуре профессионально-важных качеств успешного управленца: честность, ответственность, доброжелательность (доброта), порядочность, справедливость, щедрость, надежность, скромность. Они также нашли отражение в методике ДДА (Попов, 2006), которая прошла первый этап существования (пилотаж) и нуждается в последующем доведении до надежного диагностического инструмента.

Цель данной работы состояла в эмпирическом изучении коррелятов показателей методики ДДА: деловая активность – дельфин – акула с другими характеристиками личности, которые входят в состав этического комплекса личности, и проверка методики на валидность и надежность. На основе показателей первой шкалы можно заключить об уровне деловой активности испытуемого, а показателей второй и третьей – как эта активность представлена у двух типов деловых людей.

Методика «ДДА» представляет собой опросник, состоящий из 81 вопроса, и включает в себя три шкалы: способность к деловой активности, «этическая предрасположенность быть миролюбивым с партнерами по делу (дельфин)», «этическая предрасположенность быть агрессивным с партнерами по делу (акула)».

Выделение шкал «дельфинности» и «акульности» основывается на анализе психологической субъективности делового человека – нравственных принципах, которыми он руководствуется в своей работе и соответствует выделению двух типов руководителей. Они в своей деловой жизни руководствуются противоположными нравственными принципами: принципом «все дозволено» (по классификации Р.Андерсона и П.Шихирева [2] такой предприниматель называется «акула») и

принципом «доброе имя дороже» («дельфин»).

Последующая работа по валидизации методики приходила в три этапа.

На **первом этапе** пилотажного исследования был создан и апробирован пакет методик, позволяющий оценить морально-нравственные особенности личности, а также выявить наличие взаимосвязей между ними.

Методиками исследования в данном случае выступили: методика «ДДА» (Л.М.Попов); методика «Добро и Зло» (Л.М.Попов); методика диагностики уровня эмпатии (И.М. Юсупов); методика диагностики локуса контроля (Дж.Роттер); методика CAT (Ю.Е. Алешина, Л.Я.Гозман).

В рамках данной выборки методика «ДДА» была проверена нами на надежность, независимость ее результатов от возможных случайных факторов: тест проводился на выборке студентов гуманитарных специальностей в возрасте 18-20 лет общим количеством 50 человек с интервалом 4 месяца, с соблюдением похожих условий проведения. Показатель надежности R оказался равен **0,89**. Также на данном этапе проводилась оценка согласованности пакета методик между собой на выборке студентов гуманитарных специальностей в возрасте 18-20 лет, общим количеством 50 человек. Пилотажное исследование показало, что такая интегральная характеристика личности, как «дельфинность», положительно коррелирует с такими качествами личности, как интернальность, человечность, эмпатия, ценностные ориентации.

На **втором этапе** нами проводилась оценка валидности методики ДДА. Исследование проводилось на смешанной выборке в 100 человек (55% – женщины, 45% – мужчины), в возрасте от 18 до 55 лет, с законченным высшим (40%), с незаконченным высшим (35%), средним специальным (25%) образованием.

На **третьем этапе** исследования участие принимали 50 руководителей из коммерческих организаций малого и среднего биз-

неса РТ (г. Казань, г. Москва, г. Н. Челны, г. Нижнекамск, г. Ижевск) мужского пола в возрасте до 35 лет, со стажем руководства не менее 1 года, под непосредственным руководством которых работает не менее 5 человек. На **третьем этапе** в рамках выборки руководителей дополнительно использовалась методика «Анализ своих ограничений» М. Вудкока, Д.Фрэнсиса [3].

В работе использовались следующие методики:

Методика «Добро и Зло» представляет собой метод диагностики характерологических свойств человека как субъекта развития и саморазвития. Целью данной методики является оценка двух альтернативных черт личности по функциям качеств добра и зла с условным названием «ДЗ» («Добро – Зло»). Методика представляет собой опросник, состоящий из 44 вопросов и включает в себя три шкалы: «добро», «зло», «человечность».

Методика диагностики уровня эмпатии состоит из 36 вопросов, которые направлены на оценку различных видов эмпатии и включает в себя одну основную (общий показатель эмпатии) и шесть дополнительных шкал: эмпатия к родителям, к животным, к пожилым людям, к детям, к художественным произведениям, к незнакомым людям.

Методика диагностики субъективного контроля, построенная на основе шкалы локуса контроля Дж.Роттера, представляет собой 44 вопроса, которые направлены на оценку такой характеристики волевой сферы человека как локус контроля. Данная черта отражает склонность субъекта приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам или собственным способностям и усилиям.

Методика имеет в своем составе основную шкалу, которая оценивает показатель общей интернальности и несколько шкал, которые позволяют выявить уровень субъективного контроля в различных жизненных сферах: интернальность в области достижений, в области семейных отноше-

ний, в области неудач, в производственных отношениях, в области межличностных отношений, в области здоровья и болезней.

Методика CAT (Самоактуализационный тест) представляет собой адаптацию опросника личностных ориентаций Э.Шострома, который разрабатывался в рамках концепций А.Маслоу, Р.Мэя, К.Роджерса и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии.

Процедура прохождения методики «CAT» предполагает выбор из двух суждений ценностного или поведенческого характера по 126 пунктам, что позволяет продиагностировать степень развития различных аспектов самоактуализирующейся личности с помощью одного теста. «CAT» включает в себя 14 шкал, каждая из которых соответствует той или иной способности, характерной для самоактуализирующейся личности.

Методика имеет две базовые шкалы, отражающие способность личности к самоактуализации: «ориентация во времени» и «поддержка». Помимо двух базовых шкал

в методике также выделяются дополнительные, позволяющие диагностировать особенности самоактуализации по отдельным признакам: 1) ценностные ориентации; 2) гибкость поведения; 3) сензитивность; 4) спонтанность; 5) самоуважение; 6) самопринятие; 7) представления о природе; 8) синергичность; 9) принятие агрессии; 10) контактность; 11) познавательные потребности; 12) креативность.

Все отобранные методики демонстрируют высокий уровень диагностической надежности и валидности, именно поэтому они и были отобраны в качестве инструментов проверки методики валидизации ДДА.

Методы анализа данных. Статистический анализ данных был проведен на факультете психологии Казанского государственного университета с использованием электронных программ обработки данных. Использовались показатели распределения, корреляционный анализ Пирсона. При статистической обработке всех выборок по всем вариациям было получено нормальное распределение по всем основным

Таблица 1

Значения коэффициентов корреляции со шкалой «Деловая активность»

Шкала	r
Дельфинность	0,329 (***)
Акула	-0,338 (***)
Добро	0,267 (**)
Зло	-0,293 (**)
Человечность	0,349 (***)
Эмпатия к родителям	0,339 (***)
Общая интернальность	0,347 (**)
Интернальность в области достижений	0,269 (**)
Интернальность в области неудач	0,363 (***)
Ориентация во времени	0,293 (**)
Спонтанность	0,268 (**)
Самопринятие	0,359 (**)
Креативность	0,344 (***)

Условные обозначение (здесь и далее в таблицах): r – коэффициент корреляции; (***) – обозначение шкал, для которых были обнаружены взаимосвязи с показателем «деловая активность» на уровне значимости $p < 0,001$; (**) – обозначение шкал, для которых были обнаружены взаимосвязи с показателем «деловая активность» на уровне значимости $p < 0,01$.

рассматриваемым шкалам: ассиметрии и эксцесса, что позволило нам использовать линейную корреляцию по Пирсону. Все представленные показатели корреляции отражают статистически достоверные взаимосвязи на уровне значимости $p=0,01$ и $p=0,001$.

Результаты исследования

Итак, в рамках первой задачи исследования имело место изучение коррелятов показателей методики ДДА с другими характеристиками личности, которые входят состав этического комплекса личности, и проверка методики на валидность и надежность (табл. 1).

Итак, рассмотрим корреляционные связи показателей методики ДДА (Деловая активность – Дельфин – Акула) с рядом других характеристик личности, которые входят состав этического комплекса личности. Анализ корреляционных связей первой шкалы данной методики «деловая активность» позволил сделать следующие выводы:

1. Показатель «деловая активность» обнаружил положительную корреляционную связь с показателем «дельфин» (внутритестовая связь), но не образовал отрицательной корреляционной связи с показателем «акула» (внутритестовая связь). Положительные корреляционные связи (межтестовые) показателя «деловая актив-

ность» также были образованы с параметрами «добро», «человечность», «эмпатия к родителям», «общая интернальность», «интернальность в области достижений», «интернальность в области неудач», «ориентация во времени», «спонтанность», «самопринятие», «креативность».

Под деловой активностью понимается созидательная активность субъекта управления, которая направлена на развитие своего дела, способность человека вести одновременно несколько дел, регулировать уже имеющиеся внутриорганизационные процессы управления коллективом, создавать новые межорганизационные взаимодействия своей компании с макросредой.

Таким образом, данный параметр оказывается положительно сопряженным с такими личностными параметрами как *учет мнения других, честность, великодушие, человечность, способность проявлять эмпатию и заботиться о родителях, склонность приписывать ответственность за результаты своей деятельности своим собственным способностям и усилиям* – как при достижении успеха, так и при неудачах, способность воспринимать свою жизнь целиком, в неразрывности прошлого, настоящего и будущего, способность раскованно и непосредственно выражать свои чувства, принятие себя со всеми достоинствами и недостатками, творческая направленность личности (табл. 2).

Таблица 2

Значения коэффициентов корреляции со шкалой «Дельфин»

Шкала	r
Акула	-0,352 (***)
Человечность	0,271 (**)
Эмпатия	0,354 (***)
Эмпатия к родителям	0,263 (**)
Интернальность в достижениях	0,281 (**)
Интернальность в неудачах	0,359 (***)
Самопринятие	0,285 (**)
Принятие агрессии	0,294 (**)
Креативность	0,351 (***)

Таблица 3

Значения коэффициентов корреляции со шкалой «Акула»

Шкала	r
Зло	0,259 (**)
Эмпатия	-0,254 (**)
Эмпатия к животным	-0,271 (**)
Интернальность в области неудач	0,298 (**)
Представления о природе	-0,299(**)
Принятие агрессии	-0,269 (**)
Самоуважение	-0,265 (**)
Креативность	-0,281 (**)

2. Параметр «дельфин» показал значимые прямые корреляции с такими характеристиками личности как человечность, общая эмпатия и эмпатия к родителям, параметрами интернальности, как в области достижений, так и в области неудач, само-принятием, принятием агрессии, креативностью.

3. Обратная корреляционная связь имеется с параметром «акула» (внутристовая связь) и «зло» (межтестовая связь) (табл. 3).

4. Параметр «акула» образовал ряд обратных межтестовых корреляционных связей с такими характеристиками как общая эмпатия и эмпатия к животным, представления о природе, принятие агрессии, самоуважение, креативность. Также с этим параметром сопряженным оказалась такая черта личности как интернальность в области неудач. Таким образом, чем чаще человек склонен приписывать только себе результаты собственных неудач и винить только себя в поражениях, тем чаще он использует поведенческие паттерны «акулы» в повседневных рабочих ситуациях.

Выводы и интерпретация:

1. Шкала «деловая активность» выступила в качестве центрального компонента, выделяемого в рамках методики «ДДА: деловая активность, дельфин, акула», так как образовала две статистически значимые связи с двумя шкалами внутри методики –

положительную со шкалой «дельфин» и отрицательную с показателем «акула». Кроме того, данное качество оказалось одним из центральных в системе межтестовых взаимосвязей и образовало ряд сопряженностей с такими личностными качествами как доброта, человечность, эмпатия, интернальность, ориентация во времени, самопринятие, креативность и.т.д.

2. Наличие данных положительных взаимосвязей параметра деловой активности с рядом этических характеристик субъекта позволяет говорить о том, что такое важное и необходимое в работе качество руководителя или собственника бизнеса как деловая активность в современном деловом мире не обязательно оказывается прямо связанным с такими параметрами как «акула» и обратно связанным с рядом этических характеристик личности.

Таким образом, идея, часто имеющая место в деловых кругах, о том, что эффективное с точки зрения прибыли ведение бизнеса, руководство организацией или другим социальным образованием возможно только без учета этического фактора и отрицает самим фактом существования гуманистические формы отношения руководителя, как к подчиненным, так и к партнерам по бизнесу, не выдерживает критики.

3. Шкала «дельфин» также оказалась сопряженной с рядом важных этических качеств, необходимых современному ру-

ководителю: человечностью, эмпатией, интернальностью, самопринятием, креативностью и принятием агрессии.

Таким образом, увеличение степени представленности «дельфиньих» качеств в структуре личности руководителя ведет за собой увеличение других положительных характеристик личности – руководитель становится все более способным «чувствоваться» в переживания других людей, более ответственным за свои поступки, уверенным в себе, способным быть более человечным в отношении своих подчиненных и партнеров по работе, становится более способным адекватно принимать как свои собственные недостатки, так и свое раздражение, гнев, агрессию как естественные проявления человеческой природы и более творческим в повседневных делах.

4. Взаимосвязь шкалы «акула» с рядом личностных параметров, отражающих личностную направленность в сторону зла, очевидна и логична; повышение данного качества неминуемо ведет к увеличению уровня зла и уровня интернальности в области неудач; также личность, имеющая высокий уровень «акульства», менее эмпатична, склонна мыслить в категориях четких дихотомий «зло-добро», «мужское – женское», часто предпочитает мыслить и действовать ригидно, имеет трудности при объяснении и принятии своей агрессивности, а также сложности с принятием своих личностных и характерологических особенностей.

5. Таким образом, все показатели методики «ДДА» (Деловая активность – Дельфин – Акула) образовали ряд межтестовых связей с показателями надежных,

валидных и широко используемых в психолого-практике методик. Это позволяет сделать вывод о том, что предложенная методика ДДА является достаточно валидной по отношению к показателям других методик и может использоваться в рамках управления персоналом как надежный и валидный диагностический инструмент организационного психолога.

Литература

1. Ансофф И. Стратегический менеджмент: пер. с англ. / И. Ансофф. – СПб.: Питер, 2009.
2. Андерсон Р., Шихирев П. «Акулы» и «дельфины»: психология и этика российско-американского делового партнерства / Р.Андерсон. – М.: Дело, 1994.
3. Вудлок М. Раскрепощенный менеджер/ М.Вудлок. – М.: Дело, 1994.
4. Друкер П.Ф. Энциклопедия менеджмента / П. Ф. Друкер. – М.: Изд. Дом Вильямс, 2004.
5. Карпов А.В. Психология менеджмента: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 2007.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.А.Климов. – М.: Академия, 2004.
7. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. – М.: Ин-т психологии РАН, 2008.
8. Проблемы экономической психологии: [сб. науч. тр.] / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
9. Управление персоналом: учебник / под ред. Т.Ю.Базарова, Б.Л.Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2009.
10. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: учеб. пособие для студентов вузов / В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 2004.

УДК 159.95

СИТУАТИВНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСОВЫХ СОСТОЯНИЙ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕНДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

A.O. Прохоров

Аннотация

В статье представлены результаты изучения феноменологии трансовых состояний субъекта, особенностей их возникновения в зависимости от ситуаций жизнедеятельности, а также влияние личностных качеств на специфику проявления транса в разных видах деятельности.

Ключевые слова: изменённые состояния сознания, состояние транса, ситуация, качества личности, деятельность.

Abstract

This article presents the results of a study in phenomenology of a subject's trance states, the special features of their development depending on life situation, as well as the influence of personal qualities on the specificity of trance manifestation in different forms of activity.

Index terms: altered states of consciousness, state of trance, situation, personal qualities, activity.

Измененные состояния сознания (ИСС) – класс психических состояний, привлекающий в последнее время внимание специалистов из разных областей человеческого знания: психологов, педагогов, физиологов, биохимиков, лингвистов и др. Причина такого интереса заключается, прежде всего, в тех достижениях, которые демонстрируют люди, находящиеся в этих состояниях. Сюда относятся явления мнимоумирания, «огненождения», эффекты телепатии, телесенсорики и др., которые связываются с актуализацией «резервных» возможностей человека.

Изучение изменённых состояний сознания намечает пути к ответу на многие сложные вопросы теоретической психологии, например, к выяснению психологических механизмов, актуализирующих резервы психики и изменяющих соматическое функционирование организма или особенностей творческого мышления на бессознательном уровне и др.

Одной из часто встречающихся категорий ИСС являются *трансовые состояния*. Состояния транса варьируются от состояния субъекта во время гипноза, проявляющемся в автоматическом выполнении

сложных актов поведения без осознания окружающей ситуации и целей своих поступков, до естественного, часто возникающего в повседневной жизни каждого человека психического состояния, характеризующегося изменением фокусировки внимания и концентрацией на внутренних психических процессах с ослаблением отчетливости восприятия «внешнего» мира. Глубина транса зависит и измеряется степенью концентрации внимания на восприятии или каком-либо виде деятельности – («погруженность» сознания); транс дает возможность максимально сконцентрировать усилия на выполнении задачи (решение проблемы или актуальной задачи, повышение творческого потенциала, улучшение памяти, отработка двигательных навыков и пр.).

Чаще всего трансовые состояния анализировались и описывались в контексте особых условий: в медицинской проблематике при терапии и лечении больных или при создании экспериментальных условий для решения специальных задач (например, при гипнозе). В то же время, транс – это естественное состояние, переживаемое каждым в своей повседневной жизни,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 09-06-00084а.

например, при глубокой погруженности в размыщления; при выполнении привычных действий, при грезах и пр., а также в ситуациях, где человек более живо и ярко осознает внутренние ощущения, тогда как внешним стимулам придается меньшее значение. Как естественное, обычное состояние, транс специально не изучался: недостаточно описаны особенности проявления трансовых состояний в различных ситуациях жизнедеятельности, связь с процессами и свойствами, недостаточно исследовано влияние личностных особенностей и социальных условий на феноменологию транса и др.

Изучению ситуативных особенностей и влиянию свойств личности на проявления и закономерности транса посвящено данное исследование.

Результаты

Сituативные аспекты трансовых состояний

При сравнительном исследовании трансового состояния в специальных (сеансы гипнотерапии) и повседневных условиях жизнедеятельности применялся *нарративный* метод – испытуемые создавали описание того, какими проявлениями и спецификой сопровождается пребывание в трансовом состоянии в специальных и повседневных условиях погружения в транс.

Было установлено, что трансовые состояния, возникающие в *естественных* условиях, менее осознаваемы, рефлексируются; возникновение и протекание состояния характеризуется испытуемыми как «спонтанное», «самопроизвольное», связано с погруженностью в себя, отрешенностью от внешних воздействий, сопровождается искажением времени и увеличением визуальной образности. В свою очередь, трансовое состояние, возникающее в «специальных условиях», отличает произвольность и осознаваемость погружения; наличие активности субъекта в этом состоянии – выполнение деятельности ради некоторой цели (терапевтической) и, как следствие, – возрастание интег-

рации личности и её сохранение в течение длительного периода.

В исследовании было обнаружено, что трансовые состояния в «специальных» условиях возникновения (сеансы гипнотерапии) по феноменологическим особенностям и проявлениям имеют ряд определенных сходств и различий по сравнению с таковыми, возникающими в *естественных* условиях повседневной жизнедеятельности. Сходство (на основании экспертных оценок) было выделено по нескольким проявлениям: изменение мышления («полное отсутствие мыслей», «мысли заменяют образы» и т.д.); наличие ярких зрительных образов («картины природы», «образы себя»); яркость и реальность переживаний («все было как наяву» и т.п.); искажение времени (субъективное замедление/ускорение протекания). Различия отмечены по следующим характеристикам: произвольность погружения в транс («ожидаемое, осознанное погружение в транс»); продолжительность пребывания в трансе (пребывание во время сеанса гипнотерапии расценивается субъективно как более длительное, чем в *естественных* условиях); степень осознанности протекания состояния (более осознанные и доступные для воспроизведения переживания во время гипнотического сеанса); наличие и выраженность позитивных изменений после пребывания в трансовом состоянии (продуктивность транса).

Таким образом, в исследовании было обнаружено, что трансовое состояние, возникающее в *естественных* условиях повседневной жизнедеятельности, менее осознается, рефлексируется, возникновение и последующее протекание характеризуется погруженностью в размыщления, отрешенностью от внешних воздействий, характеризуется изменением мышления, сопровождается искажением времени (его субъективным ускорением или замедлением). Транс в *специальных* условиях возникновения отличается произвольностью входления в него, длительностью (управ-

ляется психотерапевтом); возрастанием интеграции личности и изменением отношения к себе и миру, – т.е. может нести выраженный терапевтический заряд (однако, это необходимо рассматривать вместе с особенностями психотерапевтического воздействия).

В другом исследовании сравнивался транс в условиях решения значимой для субъекта задачи и при релаксации (предполагалось, что эти условия вызывают транс). Состояния, возникающие в этих условиях, сопоставлялись с типичными «обычными» состояниями субъекта, характерными для повседневной жизни. Были обнаружены достоверные различия в оценке характеристик данных состояний между собой.

Так, трансовое состояние при *релаксации* характеризуется высокой степенью легкости возникновения образов, их четкостью и ясностью, усилением фантазирования, чувством восторга, сниженной двигательной активностью, усиленным глубоким дыханием, раскрепощенностью переживаний, расслабленностью, открытостью поведения. Трансовое состояние в условии *сконцентрированности на решении задачи* характеризуется ухудшением восприимчивости к внешним воздействиям вместе с повышением активности познавательных психических процессов, переживаний, последовательностью и напряженностью поведения.

Значимые различия в выраженности показателей характеристик трансового состояния и их структур в данных ситуациях коснулись, в основном, *«переживания»* (переживание активности, раскованности, легкости) и *«поведения»* (продуманности, контроля, напряженности), направленности и качества, а также характеристик *мышления и эмоциональных процессов*. Именно в данных показателях, в зависимости от ситуации возникновения, трансовое состояние характеризуется определенной спецификой.

Повседневное состояние (в обычной ситуации), в отличие от трансового, имеет

средние значения показателей, за исключением показателей восприятия и представлений, активности переживаний, устойчивости и последовательности поведения (здесь преобладает высокая оценка).

Таким образом, в зависимости от ситуации возникновения, обнаружаются различия в трансовых состояниях и обычных, повседневных, оценке их характеристик по степени выраженности и структуре взаимосвязей (по характеристикам мышления, эмоциональных процессов, двигательной активности и качества параметров «переживания» и «поведения»).

Оценка состояния при *«сконцентрированности»* на решении задачи, по сравнению с *«обычным»* состоянием, имеет наименьшее количество различий (как в структуре, так и в степени выраженности), тогда как между состоянием при *«сконцентрированности»* на решении задачи и состоянием при *«релаксации»*, а также состояниями при *«обычной ситуации»* и *«релаксации»* – количество различий значительно. Эти различия, на наш взгляд, обусловлены *«спецификой»* протекания транса при релаксации в силу его редкой встречаемости в условиях повседневной жизнедеятельности и достаточно частого переживания трансового состояния в условиях погруженности, сосредоточенности на решении задачи. Последнее сходно с состоянием в обычной ситуации. При этом в ситуации релаксации наибольшее количество взаимосвязей в структуре имеют показатели подструктур *«психические процессы»* и *«переживания»*, а в ситуации решения значимой задачи – показатели подструктур *«психические процессы»*, *«физиологические реакции»* и *«переживания»*. Возможно, именно данные структурные блоки психического состояния и являются предикатами транса (актуализируются при погружении субъекта в трансовое состояние).

В другом исследовании, проведенном в группе священнослужителей (чаще всего при описании факторов, вызывающих транс, речь идет о чтении молитв, ведении

богослужений, ритуальных танцах и т.д.), нами сравнивались характеристики транса, выделяемые в литературных источниках, и данные, полученные эмпирическим путем на основании самоотчета испытуемых. Для этого был проведен опрос священников до службы и после службы в церкви: священников просили составить самоотчет о своем психическом состоянии: первый – перед службой, второй – непосредственно после службы. В исследовании приняли участие служители церкви, которые практически каждый день участвовали в богослужениях. Исследования показали, что практически все священники отметили изменение чувства времени, субъективного разделения души и тела, искажение восприятия, появление образа святых или световых галлюцинаций, чувство возрождения, иллюзорную интерпретацию событий, снижение мышечного тонуса и снижение интонационной окраски голоса.

В отдельном исследовании нами проводилась гипотеза, согласно которой проявление трансового состояния связано с особенностью бытия субъекта, поэтому транс специфичен в зависимости от основного модуса жизни человека.

Для подтверждения этого предположения было проведено исследование в четырех экспериментальных группах, разделенных на основании их повседневной активности в течение обычного дня.

Были выделены следующие группы: группа лиц, занятая учебной деятельностью (студенты 4-го курса в процессе лекционного занятия). Лица, выполняющие на протяжении всего рабочего дня монотонную деятельность разного характера: офисные служащие, водители и диспетчера. Лица, занятые активным трудом, преимущественно физическим, такие как официанты, курьеры, спортсмены. Лица с переменной степенью активности, с ненормированным рабочим днем, люди творческих профессий.

Как следует из полученных результатов, офисные служащие, водители, дис-

петчеры и лица творческих профессий в большей степени подвержены входению и пребыванию в трансовом состоянии по сравнению со студентами, официантами, курьерами и спортсменами. Другим словами, большая деятельностиная активность субъекта в течение дня снижает частоту возникновения и длительность пребывания в состоянии транса.

В группе студентов наибольшая частота встречаемости трансового состояния наблюдалась в конце первой и второй пары занятий (исследование проводилось в течение двух пар – 160 минут), т.е. через 80–90 и 130–150 минут после начала занятий. В группе испытуемых с монотонической деятельностью динамика возникновения трансового состояния была следующая: признаки трансового состояния наблюдались у испытуемых в начале дня, многие отмечали временной промежуток с 8 часов до 11 часов утра. В дальнейшем транс регистрировался респондентами в конце дня: с 16 часов до 19 часов вечера. В группе испытуемых с активными формами жизнедеятельности динамика возникновения трансового состояния следующая: наибольшее число испытуемых отмечали возникновение транса во временной промежуток с 12 часов до 16 часов дня в послеобеденное время. Так же следует отметить, что в данной группе некоторыми респондентами был отмечен временной промежуток с 22 часов до 23 часов вечера. В группе испытуемых со смешанным видом деятельности трансовые состояния возникали в утренние часы с 8 часов до 11 часов, в обеденное время с 13 часов до 15 часов и в вечернее время – с 18 часов до 20 часов.

Индивидуально-психологические особенности трансовых состояний

В исследовании у студентов измерялся уровень выраженности характеристик индивидуально-психологических особенностей личности (эмоциональная устойчивость, экстраверсия – интраверсия, психотизм), а также «Рельеф психического состояния». Дополнительно отмечалась интенсивность

проявления пяти факторов состояния транса – погруженность в себя, концентрация на мыслях, воспоминаниях, отрешенность от восприятия внешних раздражителей, яркость переживаний, интенсивность переживаний, усиление воображения. После этого испытуемые погружались в транс.

В эксперименте было установлено, что изменение характеристик состояния *при погружении в транс* происходят при увеличении выраженности показателей легкости фантазирования; мышечной расслабленности; глубины, полноты дыхания; переживания легкости; открытости поведения; отрешенности от внешних воздействий; погруженности в размышления; яркости и интенсивности переживаний; усиления воображения и расслабленности поведения.

Отмечено, что при погружении в транс у группы с *высокой эмоциональной устойчивостью* изменяется 11 характеристик состояния транса в сравнении с фоновым («повседневным») состоянием, а у группы с *низкой эмоциональной устойчивостью* – 21. Таким образом, испытуемые с низкой эмоциональной устойчивостью, в связи с более высокой динамикой психической деятельности, «лучше», «быстрее» поддаются трансу, отрешаясь от внешнего мира и уходя «внутрь себя» по сравнению с «эмоционально стабильными».

В группе с *высокой эмоциональной устойчивостью до погружения в транс* наибольшее количество взаимосвязей в структуре состояния имеют показатели подструктур «психические процессы», «поведение»; а в группе с низкой эмоциональной устойчивостью – показатели подструктур «переживания». При погружении в транс, независимо от выраженности эмоциональной устойчивости, наибольшим количеством взаимосвязей характеризуются показатели подструктур «психические процессы» и «переживания». Это дает основание предположить, что именно эти подструктуры могут являться предикатами, своеобразными параметрами трансового состояния, задающими направление «из-

менения» состояния, «чертами протекания» транса.

Было установлено, что у группы с *низкой эмоциональной устойчивостью* при погружении в транс (по сравнению с характеристиками состояния до транса) происходит изменение большего количества показателей в отличие от группы с высокой эмоциональной устойчивостью. Таким образом, эмоциональная устойчивость и её уровневые характеристики могут оказывать существенное влияние на особенности переживания субъектом состояния транса.

Далее выборка анализировалась по шкале *экстраверсии/интроверсии*. В результате проведенного сравнения были установлены различия в оценке яркости переживаний и воображения в трансе между экстравертами и интровертами непосредственно во время пребывания в трансовом состоянии ($p \leq 0,001$). Значения обоих показателей выше у интровертов. Заметим, что параметры яркости переживаний и воображения являются одними из ключевых признаков транса, поэтому достоверные различия в этих показателях свидетельствуют о существенном качественном отличии в переживании транса у интровертов и экстравертов.

У интровертов в трансе улучшаются память, сообразительность, способность к сосредоточению; со стороны вегетативных проявлений увеличиваются слюноотделение и чувство легкого голода, переживания становятся более активными, оптимистичными (позитивными), легкими, поведение в меньшей степени поддается логическому контролю, более открыто, увеличивается яркость переживаний, визуальных образов и фантазий ($p \leq 0,001$). У экстравертов различия между фоновым состоянием и трансовым не были выявлены.

В исследовании связи трансового состояния и личностных свойств студентов, а также лиц, выполняющих на протяжении рабочего дня деятельность разного уровня активности, были выявлены следующие зависимости. У студентов с трансовыми состояниями оказались связаны такие лич-

ностные характеристики как *сдержанность – экспрессивность; практичность – мечтательность; консерватизм – радикализм; робость – смелость, реализм-чувствительность; расслабленности – эмоциональной напряженность*. В группе испытуемых с низкой активностью: *спокойствие – тревожность; сдержанность – экспрессивность; замкнутость – общительность*. Для лиц, жизнедеятельность которых связана с высокой активностью, были выявлены связи состояния транса с *прямолинейностью – дипломатичностью, подозрительностью – доверчивостью, сдержанностью – экспрессивностью*. В группе испытуемых с переменной активностью в течение дня состояние транса достоверно коррелировало с *прямолинейностью – дипломатичностью, подозрительностью – доверчивостью, сдержанностью – экспрессивностью*.

Результаты показывают, что показатели «*сдержанности-экспрессивности*»

являются «сквозными» для всех респондентов. Другими словами, эмоциональная окрашенность и динамичность общения в большей степени влияют на актуализацию транса, независимо от форм и видов жизнедеятельности субъекта. Для лиц с активной и переменной деятельностью общими коррелятами транса являются *прямолинейность – дипломатичность, подозрительность – доверчивость, сдержанность – экспрессивность*.

Подводя итог, отметим, что представленные данные свидетельствуют о специфике проявления трансового состояния, зависящего от особенностей ситуаций повседневной жизнедеятельности субъекта. Выделены личностные качества, влияющие на возникновение и феноменологию трансовых состояний. Актуализация этих качеств, в свою очередь, определяется особенностями повседневной активности субъекта.



УДК 378.4

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ

И.В. Вишнякова

Аннотация

Разработаны критерии и показатели сформированности правовой компетентности инженера в области УИС. Предложены средства и методы обучения. Ставлению правовой компетентности в области УИС у будущего инженера способствует применение личностно-ориентированной и деятельностной технологий обучения, основанных на использовании интерактивного метода обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка инженера, правовая компетентность в области управления интеллектуальной собственностью, критерии и показатели сформированности правовой компетентности в области управления интеллектуальной собственности, уровни готовности к профессиональной деятельности.

Abstract

Criteria and parameters of legal competence of an engineer in the field of management of intellectual property (MIP) are developed. Means and methods of training are offered. Increasing legal competence in the field of MIP for a future engineer is promoted by application of the personally-focused and active technologies of training, based on the use of an interactive method of training.

Index terms: vocational training of the engineer, legal competence in the field of management of intellectual property, criteria and parameters of legal competence in the field of management of intellectual property, levels of readiness to professional activity.

Необходимость правовой подготовки инженеров в условиях вуза обусловлена спецификой времени и инженерной деятельности. Усиливаются требования к качеству образования, в частности, инженер впоследствии может являться субъектом инновационного бизнеса, и ему необходимо будет эффективно решать спектр проблем юридического характера, в том числе, связанного с вопросами интеллектуальной собственности.

Таким образом, динамичные преобразования, которые происходят в экономической и политической жизни нашей страны, усиливают потребность в деятельности, юридически грамотных специалистах, способных самостоятельно решать правовые задачи в области интеллектуальной собственности (ИС). Происходящие в конце XX и начале XXI вв. существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) все более явно, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании»,

ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [1]. Эти накапливающиеся изменения свидетельствуют о процессе смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушкина, Ю.Г. Татур и др.).

В тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» России были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность и компетенция [2]. Было подчеркнуто, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» и

предписано внедрение компетентностного подхода [2, с.14]. В настоящее время активно ведется работа над проектом ГОС ВПО III поколения, составленного на основе компетентностного подхода.

Компетенция инженера – это его способность решать проблемы в определенной области (из проекта ФГОС ВПО: «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области»).

Проблемное поле деятельности инженера включает в себя прежде всего разработку и внедрение в производство объектов интеллектуальной собственности. Однако в своей практике инженер вынужден выполнять различные роли. Одновременно он является разработчиком объектов ИС и их потребителем, так как в некоторых случаях выгоднее заключить лицензионный договор на использование чужой ИС.

Далее рассмотрим содержание деятельности по управлению интеллектуальной собственностью (УИС) в инновационной инженерной деятельности – в квалификационных требованиях к специалисту с высшим техническим образованием приведены следующие виды деятельности: производственно-технологическая, проектно-конструкторская, организационно-управленческая, научно-исследовательская, изобретательская.

Процесс создания изобретения состоит из четырех этапов: 1) четкая постановка задачи; 2) анализ задачи, разложение ее на составляющие элементы; 3) творчество; 4) анализ технического решения на новизну, технический уровень. На этом этапе необходимо производить патентные исследования с целью установление уровня развития техники и патентоспособности нового технического решения.

Существуют различные методы активизации изобретательской активности. Одним из наиболее известных является АРИЗ – алгоритм решения изобретательских задач (автор Г.С. Альтшуллер), ПАСАО – проблемно-ориентированная сис-

тема активного обучения (автор М.М. Зиновкина).

На этапе научно-исследовательской деятельности инженера на основе фундаментальных наук происходит разработка новых способов получения продукции. Чтобы не потратить время впустую, необходимо проводить патентные исследования, оценивать результаты с точки зрения патентоспособности и патентной чистоты. Нужно вести работу по созданию и систематическому пополнению патентного фонда в соответствии с профилем организации, знакомить специалистов с имеющимися патентными материалами, консультировать специалистов с целью соблюдения порядка составления описаний на изобретения и подачи заявок. Для этого необходимо знать патентное законодательство, правила подачи и рассмотрения заявок в патентное ведомство, основные технологические процессы производства продукции предприятия.

Проектно-конструкторская деятельность инженера включает в себя создание научно-технической документации, испытание опытных образцов и выбор оптимального. На этом этапе необходимо проводить патентные исследования для обеспечения высокого технического уровня, патентоспособности, патентной чистоты, проектно-конструкторских и опытно-конструкторских работ; отбирать из числа выявленных проектно-конструкторских разработок изобретения и готовить их для лицензирования и патентования; осуществлять контроль за отражением результатов патентных исследований в технической документации; составлять заявки, необходимую техническую документацию. Для этого необходимы знания технологического оборудования предприятия и принципов его работы, методов анализа технического уровня развития техники, новых информационных технологий, порядка оформления заявок, законодательства методов расчета экономической эффективности от использования изобретений.

Производственно-технологическая деятельность включает в себя серийный процесс производства продукции. На этой стадии может возникнуть необходимость оформления лицензионных договоров и патентования за границей. Кроме того, необходим контроль за внедрением рационализаторских предложений и изобретений в производство, правильностью расчетов предполагаемой эффективности рационализаторских предложений. Необходимы также знания процедур составления лицензионных договоров, зарубежного законодательства.

Организационно-управленческая деятельность инженера включает в себя управление производственным процессом, организацию работы коллектива. На этом этапе важно содействовать развитию рационализаторства и изобретательства в подразделениях предприятия, а для этого нужно знать передовой отечественный и зарубежный опыт по организации патентной работы, развитию технического творчества.

Таким образом, в современных условиях инновационная деятельность инженера тесно связана с УИС, так как в условиях рыночной экономики инженер не может позволить себе работать только над техническими и конструктивными параметрами изделия. УИС неотделимо входит в содержание деятельности инженера и является интегрированной структурой, междисциплинарной по форме и содержанию. В ней интегрируются современные достижения из разных областей науки и техники, правовые, социальные, экономические, организационные, психологические аспекты.

Нарастание противоречий в процессе профессиональной подготовки инженеров, источником которых является усиление рассогласования между потребностями практики в развитии инновационной экономики и уровнем высшего образования, потребовало поиска новых основ профессиональной подготовки и позволило ей войти в число приоритетных направлений

высшей школы. Исходя из этого, можно утверждать, что проблема становления правовой компетентности инженера в области УИС нуждается в дальнейшем исследовании.

Правовая компетентность есть неотъемлемый компонент осуществления профессиональной подготовки инженера, поскольку право является одновременно отраслью науки и областью практической деятельности, представляет собой единство теории и практики. Оно позволяет приобрести не только знания, но и развить способности и практические навыки действия, а правовое регулирование охватывает все сферы общественной жизни, где человек является субъектом многих отношений: трудовых, семейных, отношений в сфере интеллектуальной собственности и т.д.

В теоретическом плане проблема состоит в том, чтобы создать модель становления правовой компетентности инженера в области УИС, разработать ее содержательные и процессуальные компоненты, определить организационно-педагогические условия ее реализации

В связи с тем, что время, отводимое на становление правовой компетентности инженера в области УИС в вузе ограничено, проанализировав круг задач, решаемых в настоящее время существующими дисциплинами, определим их связь и таким образом реализуем общепредметность в содержании образования (В.В. Краевский, А.В. Хоторской). В качестве содержания обучения студентов по становлению правовой компетентности в области УИС использовался образовательный материал, полученный путем интеграции инженерных дисциплин и правовых дисциплин учебного плана.

Согласно ГОС по специальностям технического профиля, образовательные программы содержат дисциплину «правоведение». Учебный материал, представленный в этой дисциплине, позволяет формировать глубокие и осознанные знания в сфере нормативно-правовых регламентов осу-

ществления деятельности в соответствии с действующим законодательством РФ. Результатом преподавания является сформированность устойчивого уровня правовой культуры будущего инженера, основанная на букве закона.

Следующим этапом в становлении правовой компетентности инженеров в области УИС является преподавание дисциплины «Защита интеллектуальной собственности». В дисциплину входит большой блок тем правового характера, в котором изучаются следующее: правовые основы охраны интеллектуальной и промышленной собственности (сущность интеллектуальной и промышленной собственности; объекты авторского права; объекты промышленной собственности; международные соглашения об охране промышленной собственности); правовые формы охраны объектов промышленной собственности (понятие изобретения, условия его патентоспособности, объекты изобретений; оформление и рассмотрение заявок на изобретения; приоритет изобретения; экспертиза изобретения; временная охрана изобретения; субъекты права на изобретения; патент на промышленный образец; условия патентоспособности промышленных образцов; правовая охрана товарных знаков; исключительное право на товарный знак; виды товарных знаков; понятия «полезная модель», «Фирменное наименование», «указания места происхождения товара», «пресечение недобросовестной конкуренции»). Общая характеристика критериев охраноспособности изобретений по зарубежным патентным законодательствам (США, Германия, Франция, Великобритания, Япония). Особенности систем подачи и рассмотрения заявок на изобретения, промышленные образцы, товарные знаки.)

Учебный материал, представленный в этой дисциплине, позволяет формировать глубокие и осознанные знания в сфере нормативно-правовых регламентов осуществления инновационной деятельности по УИС в соответствии с действующим

законодательством. Результатом преподавания являются сформированность устойчивого уровня правовой компетентности будущего инженера в области УИС. Таким образом, осуществляется преемственность дисциплин, предполагающая развитие результатов обучения.

Умение инженера решать задачи, соответствующие его квалификационным требованиям – понятие, близкое к компетентности, но компетентность включает в себя еще и ценностную, и потребностно-мотивационную составляющие ориентации специалиста, поэтому **средствами обучения** являются: ситуационно-ролевые игры по теме авторского права, патентного права и др.; проблемное изложение материала на лекциях; задания по формированию инвестиционного предложения для инвестора; выступления обучающихся с докладом по вопросам защиты интеллектуальной собственности.

Методами обучения выступают:
а) формирующие – равновесие методов поддерживающего обучения (соучастие, поддержка, стимулирование и т.д.) и противодействующего (противопоставление мнений, «мозговой штурм» и др.); творческие; проектные; воспитывающего обучения; диалогового обучения; активные развивающие методы (продуктивный, исследовательский, проблемное изложение); педагогика сотрудничества; б) диагностические – рейтинговая система; эвристические методы (наблюдение, анкетирование, интервьюирование); текущий и итоговый контроль.

В рамках понимания правовой компетентности инженера в области УИС, как готовности и способности к выполнению своих профессиональных функций, целесообразно использование следующих **критериев сформированности правовой компетентности инженера в области УИС**:

а) **содержательно-процессуальный критерий**. Его показателями выступают: объем знаний в области права ИС и методологии этой деятельности; знаний и умений четко

организовывать и планировать работу в правовой области УИС.

б) **ценностный критерий.** Его показателями выступают: наличие ценностного отношения к интеллектуальной собственности; понимание значимости и важности своевременной защиты разработок в деятельности хозяйствующих субъектов; понимание важности инновационного развития экономики для России.

в) **потребностно-мотивационный критерий.** Его показателями выступают: наличие потребности в творческой деятельности по охране ИС; установки на деятельность по правовому УИС; стремление к разработке и внедрению ИС без нарушений прав законных владельцев

г) **поведенческий критерий.** Его показателем выступает опыт проявления правовой компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях.

Выбор критериев и показателей, наиболее полно характеризующих правовую компетентность инженера технического вуза, позволил обосновать следующие требования.

Содержание правовой компетентности инженера в области УИС определяется целями, задачами, характером деятельности и включает в себя профессиональную теоретическую и практическую подготовленность, а также способность к решению правовых задач по УИС, выполнению обязанностей по прямому должностному назначению инженера без нарушения прав владельцев ИС, иными словами – систему профессионально значимых качеств, необходимых инженеру для выполнения профессиональных функций.

В соответствии с разработанными критериями и показателями, в исследовании были обозначены уровни (высокий, средний, низкий) сформированности правовой компетентности по УИС, позволявшие в дальнейшем судить о динамике происходивших изменений в экспериментальных группах. Как оказалось, эти изменения должны были привести к положительным

результатам на завершающем этапе формирующего эксперимента в овладении студентами достаточным объемом теоретических знаний по праву УИС, профессиональных и социальных компетенций, необходимых для эффективного осуществления инженерной деятельности. Выделенные три уровня дифференцируются следующим образом.

Высокий уровень подтверждает готовность студентов к деятельности по УИС, выраженной в показателях качественного освоения профессиональной образовательной программы, достаточной сформированности личностных и профессиональных компетенций и творческой самостоятельности инженера в области права.

Средний уровень сформированности у обучающихся компетенций по УИС в большей степени свидетельствует об их направленности на организацию и ведение деятельности по правовым вопросам УИС, носящей репродуктивный характер (по образцу).

Низкий уровень характерен для той части обучающихся, у которой более низкие показатели освоенности знаний, умений и навыков в области права.

Для обеспечения высокого качества сформированности правовой компетентности выпускников необходим системный подход, концентрирующий передовой опыт в организации теоретического обучения, проведении практических занятий и развивающий общую концепцию становления правовой компетентности инженера в области УИС.

Перед системой высшего образования стоит и другая задача – создать условия для развития личностного потенциала студентов – будущих инженеров и подготовить их к деятельности по УИС. В этой связи, нас, прежде всего, интересует, как на личностном уровне у студентов проявляется ситуация необходимости правовой защиты ИС, представляющая собой личное участие студентов в проведении патентных исследований на территории национальной биб-

лиотеки РТ, где имеется патентный фонд, изучение правоприменительной практики на реальных примерах.

Становлению правовой компетентности в области УИС у будущего инженера способствует применение личностно-ориентированной и деятельностной технологий обучения, основанных на использовании интерактивного метода обучения. Интерактивная деятельность на семинарских занятиях по праву ИС предполагает организацию диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих задач, значимых для каждого студента. Данный метод позволяет развить у студентов умение критически мыслить, умение анализировать полученную информацию, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в обсуждениях, общаться с людьми. Данные технологии могут быть реализованы в виде ролевой игры или ситуации в области ИС практической направленности. Это позволяет студенту научиться не только объективно оценивать правовые последствия от действий с ИС, но и выделять ИС при разработке, выполнении инженером служебных обязанностей и принимать меры по охране новшеств. При изучении конкретной ситуации

в сфере права ИС и анализе конкретного примера, студенту необходимо понять суть проблемы, определить законодательную базу и предложить возможные варианты правового регулирования.

Организационно-педагогическими условиями успешного становления правовой компетентности в области УИС при изучении соответствующих дисциплин являются: использование качественной диагностики сложившегося уровня правовой компетентности; сотрудничество с предприятиями, Национальной библиотекой РТ, технопарками; подготовка обучающихся к практическому применению приобретенных знаний.

Таким образом, изложенные в статье теоретические положения создают предпосылки для становления правовой компетентности в области УИС будущих инженеров и могут быть использованы в других учебных заведениях высшего профессионального образования.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.



УДК 37.016:74(03)

ПОНЯТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ И ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.А. Павлова

Аннотация

В статье рассмотрен понятийный аппарат технологической и политехнической подготовки в современном образовании, проведен сравнительный анализ содержания базовых понятий.

Ключевые слова: образовательная область «Технология», технологическая подготовка, технологическое и политехническое образование, трудовое обучение, трудовое воспитание, профессиональное направление.

Abstract

This article looks at the conceptual apparatus of technological and polytechnical training in modern education, and carries out a comparative analysis of the essence of its basic notions.

Index terms: educational field technology as a field of education, technological training, technological and polytechnic education, work training and education, professional orientation.

Для того, чтобы проанализировать тенденции дальнейшего развития образовательной области «Технология» и лучше понять современные проблемы, имеет смысл рассмотреть логику ее становления.

Начать анализ проблемы целесообразно с терминологии. Среди понятий, традиционно фигурирующих в научных трудах по данному направлению и в методике преподавания технологии, наиболее часто встречаются следующее: *образовательная область «Технология», технологическое и политехническое образование, трудовое обучение, трудовое воспитание, профессиональная ориентация*. Рассмотрим значение каждого из этих понятий.

В профессионально-педагогическом словаре термин «образовательная область «Технология» определяется так: «в качестве целевой установки предусматривает, чтобы идея технологической подготовки учащихся пронизывала все виды их деятельности и выступала как система. Ее элементами в содержательном плане являются основы наук, трудовое и профессиональное обучение, учебный предмет «Технология», общественно полезный труд. Каждый человек должен, используя научные знания, комплексно подходить

к оценке результатов и выбору способов своей деятельности».

Ведущую роль в такой деятельности человека приобретает его научная подготовка, прежде всего усвоение общеобразовательных и специальных знаний. Это объясняется тем, что технология выступает парадигмой образования, т.е. целью и основной задачей его является приобретение научных знаний. Однако они автоматически не обеспечивают деятельность будущего специалиста. Для этого нужны специальные знания, умения и средства технологического характера. Наряду с традиционными предметно ориентированными техническими науками, сейчас развиваются проблемно ориентированные комплексные научно-технические и социально-технические дисциплины («Эргономика», «Информатика», «Инженерная экология» и т. п.), синтезирующие знания различных научных областей. Наиболее общие основы их интегративных знаний необходимы каждому образованному человеку. Указанные основы могут стать содержанием учебного предмета «Технология».

Содержательная и процессуальная стороны технологии как *предметной области* трудовой подготовки учащихся отвечают в значительной мере требованиям политех-

нического образования в школе, которое включается в технологию как один из важнейших элементов ее содержания.

Технология как образовательная область предусматривает, что идея технологической подготовки в том смысле, в каком она обозначена выше, должна пронизывать всю систему учебной, трудовой деятельности учащихся. Другими словами, нужна концепция технологического образования школьников.

Рассмотрение технологии как предметной области трудовой подготовки позволяет разработать дидактические условия, обеспечивающие технологическую грамотность учащихся в процессе изучения цикла учебных предметов политехнического образования, трудового и профессионального обучения, а также общественно полезного и производительного труда.

Современный научно-технический и социальный прогресс кардинально изменяет условия труда и содержание деятельности человека на протяжении всей жизни. Поэтому, при определении содержания и форм учебного процесса в стенах общеобразовательной школы, особое значение приобретает прогнозирование развития содержания и форм деятельности – с учетом способностей человека. Практическая работа в различных отраслях народного хозяйства должна стать необходимым звеном вооружения учащихся технологическими знаниями...» [11].

В последние десятилетия вопросам политехнического и органически связанного с ним, интенсивно развивающегося технологического образования уделяется внимание в научных статьях и исследованиях П.Р. Атутова, К.Ш. Ахиярова, С.Я. Батышева, Ю.П. Ветрова, В.И. Гусева, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева, С.Е. Матушкина, М.И. Махмутова, Н.Д. Никандрова, В.А. Полякова, В.Д. Симоненко, А.Д. Сазонова, Г.И. Саранцева, Г.К. Селевко, Р.З. Тагариева, Ю.Л. Хотунцева, П.И. Чернецова.

По мнению К.Ш. Ахиярова, «политехническое образование – процесс и резуль-

тат овладения системой знаний о научных основах современного производства, приобретение умений общаться с наиболее употребительными орудиями ручного и механизированного труда, развитие технических способностей, творческого отношения к труду» [1, с.10].

Для Н.М. Конышевой технологическое образование – важнейшая составная часть политехнического и трудового обучения, введение в основы всех видов производственной деятельности; процесс и результат обучения, направленного на освоение знаний и умений в области обработки и переработки различных видов сырья, полуфабрикатов, изделий [8, с.8].

Исследуя вопрос «политехническое», Ю.Л. Хотунцев отмечал: «(правильнее сказать «политехнологическое») развитие молодежи, ознакомление ее с современными и перспективными технологиями преобразования материалов, энергии и информации с учетом экономических, экологических и предпринимательских знаний» [14, с.58].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспировой «Образование политехническое» трактуется как образование, ориентированное на знакомство учащихся с основными принципами организации современного производства, безотходных и экологически чистых технологий, обучение навыкам обращения с компьютерной техникой и простейшими современными орудиями механизированного и автоматизированного труда» [11].

Рассмотрев точки зрения разных исследователей на структуру политехнического и технологического образования, можно сделать вывод о том, что такие компоненты, как овладения системой знаний о научных основах современного производства, развитие технических способностей, творческого отношения к труду; знаний и умений в области обработки и переработки различных видов сырья, полуфабрикатов, изделий; обучение навыкам обращения с компьютерной техникой и простейшими

современными орудиями механизированного и автоматизированного труда для нас стали основоположающими.

Проблему трудового обучения исследовали многие ученые, такие как П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, В.М. Казакевич, В.А. Кальней, А.С. Лында, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, Ю.С. Столяров, Ю.Л. Хотунцев и другие ученые.

Разработкой методики трудового обучения в общеобразовательной школе также в последние десятилетия занимались: Р.А. Гаустов, В.И. Горовая, Л.М. Гукасова, В.Н. Даванов, Н.М. Конышева, В.П. Кузнецова, И.Г. Майорова, В.Г. Машинистов, В.И. Романина, Я.А. Рожнев, Н.Е. Цейтлин и др.

Определение категории «трудовое обучение» имеет широкую трактовку в научной литературе, поэтому мы решили выделить те концептуальные подходы в определении, которые отвечают интересам нашего исследования.

Как отмечает Н.М. Конышева, трудовое обучение – учебный предмет в общеобразовательной школе. Имеет целью расширение и углубление политехнического образования, осуществление допрофессиональной подготовки к труду и трудовое воспитание учащихся [8, с.7-8].

Трудовое обучение является органической составной частью единой системы учебных предметов, включенных в программу начальной ступени обучения, воспитания и развития детей [13, с.3].

И.А. Сасова охарактеризовала, как «трудовое обучение направлено на освоение учащимися приемов обработки различных материалов, т.е. овладение умениями выполнять действия, приобретаемые в результате обучения (исполнительские функции)» [12, с.3].

Исходя из вышеприведенных определений, можно сказать, что трудовое обучение, это: 1) учебный предмет в общеобразовательной школе, целью которого является расширение и углубление политехнического образования; 2) обучение, и воспи-

тание, и развитие детей; 3) направлено на освоение приемов обработки различных материалов, а также овладение умениями выполнять действия, приобретаемые в результате обучения.

Большой вклад в разработку методологических и теоретических основ трудового воспитания школьников, подготовку учителя начальных классов к этой работе внесли К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и многие другие.

Исследования проблемы подготовки учителя начальных классов к трудовому воспитанию младших школьников базируются на научных трудах видных отечественных педагогов: Л.С. Выгодский, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, В.В. Даудова, М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского, С.И. Архангельского, В.А. Сластенина, Л.В. Занкова, Б.Т. Лихачева и других.

Как пишет К.Ш. Ахияров, трудовое воспитание – это специфическая деятельность, которая производит материальные и духовные ценности, новые обстоятельства в жизни развивающего человека и тем самым открывает перспективы дальнейшего развития, способствует формированию интегративных качеств деятельной личности и активных черт характера человека XXI века [2, с.63].

Трудовое воспитание выступает у Н.М. Конышева как составная часть системы воспитания подрастающего поколения, направленная на формирование у школьников социально ценного отношения к труду и навыков общей трудовой культуры [8, с.7-8].

Над проблемой профильной ориентации работали такие ученые как П.Р. Атутов, К.Ш. Ахияров, С.Я. Батышев, Н.М. Конышева и многие другие.

К.Ш. Ахияров отмечал: «профильная ориентация – система взаимодействия личности и общества, направленная на удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении и потребности общества в обеспечении социально-профессиональной структуры. Направлениями

профессиональной ориентации являются: профессиональная информация, профессиональная консультация, профессиональный подбор, профессиональный отбор, профессиональная, производственная и социальная адаптация» [4, с.80].

Профессиональная ориентация – подготовка молодежи к сознательному выбору профессии. Проводится по трем основным направлениям: 1) профессиональное проповедование (знания об отраслях народного хозяйства и профессиях); 2) воспитание устойчивых профессиональных интересов; 3) консультационная работа (помощь в выборе профессии) [8, с.78].

В современной психолого-педагогической литературе определение понятий «технологическая подготовка» и «политехническая подготовка» не имеет однозначной трактовки, но все они взаимосвязаны в том, что основной целью является содействие в подготовке учащихся к самостоятельной жизни, к овладению массовыми профессиями. Это предполагает: 1) развитие способностей обучаемых к созидательной, преобразующей и творческой деятельности при решении практических задач; 2) формирование у них знаний и умений при освоении разнообразных способов и средств использования материалов, энергии, информации с учетом социальных, экономических, экологических последствий; 3) приобщение учащихся к самостоятельному решению проблемы жизненного и профессионального самоопределения.

В.Г.Зубов считал, что под политехническим образованием следует понимать такое образование, которое создает основу последующей профессиональной подготовки, помогает ознакомить учащихся в теории и на практике с основными научными принципами современного производства, формировать у них начальные общетрудовые навыки и умения [6, с.4-11].

Содержание политехнического образования предполагает также овладение высокой культурой труда, основу которой составляет знание научных основ произ-

водства, овладение объектами современной техники.

Как отмечает С.Е. Матушкин, учебно-познавательная деятельность является основным фактором формирования у школьников культуры технического труда. Политехническая направленность этой деятельности создает перспективные предпосылки для вооружения школьников культурой труда [9].

Например, Ю.К. Васильев под «политехнической подготовкой» понимает «подготовку, которая обеспечивает возможность реализации учителем политехнического образования во всей системе политехнического обучения (в преподаваемом учебном предмете, во внеklassной работе по техническому творчеству, в осуществлении полезного и производительного труда школьников)» [5, с.1-6].

К.Ш. Ахиярова и др. политехническую подготовку трактует как «глубокое знание основ техники и технологии, умение ориентироваться в общих принципах организации и экономики производства», «... теоретическое и практическое овладение общими научными основами и объектами современной техники...», как «система в виде политехнических знаний и базирующихся на них политехнических умений» [3, с. 31,33].

В педагогическом словаре (Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю) «Образование политехническое» трактуется как образование, ориентированное на знакомство учащихся с основными принципами организации современного производства, безотходных и экологически чистых технологий, обучение навыкам обращения с компьютерной техникой и простейшими современными орудиями механизированного и автоматизированного труда [7].

Основной целью технологического образования являются:

– подготовка учащихся к преобразовательной деятельности в общественном производстве, формирование в их созна-

ния технико-технологической картины мира и развитие таких качеств личности, как преобразующее мышление и творческие способности;

– создание оптимальных условий для развития личности и поиска ею своего Я в процессе участия в различных видах учебной и трудовой деятельности. К данным условиям относятся:

– воспитание у учащихся трудолюбия и формирование потребности в труде, осознанного и творческого отношения к нему, выработка стремления постоянно совершенствовать свое мастерство;

– формирование и развитие значимых для технологической деятельности психофизиологических характеристик, профессионально важных качеств личности, общих и специфических способностей.

Важной задачей, значение которой возрастает в связи с необходимостью роста интеллектуального потенциала общества, выступает развитие технологических способностей учащихся и формирование их преобразующего мышления. Как специфический вид интеллектуальной деятельности, такое мышление непосредственно связано с решением задач на основе научных знаний. Задача формирования преобразующего мышления в своей основе должна решаться в процессе технологического образования.

Характер применения знаний для преобразовательной деятельности диктуется особенностями объекта, который намерены создать. Так, структура используемых знаний в данном случае будет иной, чем при простом их применении в целях познания, когда учащийся уясняет научные основы того или иного явления, процесса. Преобразующее мышление ставит своей задачей создание нового объекта труда или придание ему новых качеств.

Формирование у школьников преобразующего мышления должно проводиться с учетом их индивидуальных особенностей. Развитие преобразующего мышления основывается на использовании современ-

ных методов поиска решений различных задач. К ним относятся методы «мозгового штурма», морфологического анализа и синтеза, сфокусированных объектов; функционально-стоимостный анализ и др.

Овладение современными методами преобразовательной деятельности базируется на целом ряде сформированных и формирующихся в процессе педагогического воздействия политехнических умений. К ним относятся такие умственные действия, как умения оценивать собственную деятельность и ее результаты на основе рефлексии, быстро переходить с одного уровня обобщений на другой, видя при этом целое раньше частностей, формировать образ оптимального конечного результата с учетом маркетинговых и экономических прогнозов и др.

Указанные методы поисковой деятельности, используемые в качестве разновневых стратегий преобразовательной деятельности, основываются на перечисленных выше умственных действиях и, в свою очередь, способствуют их совершенствованию.

Таким образом, сущность технологической подготовки можно выразить следующим определением: это процесс подготовки учащихся к практической деятельности на основе формирования в их сознании технологической картины мира как важнейшего элемента мировоззрения и развитие таких качеств личности, как преобразующее мышление и творческие способности. Очевидно, что развитие данных способностей и мышления нельзя однозначно отнести только к задачам общего или профессионального образования. Они формируются в процессе технологической деятельности. С позиции всестороннего развития личности технологическая подготовка трактуется как элемент общего образования. Там, где развитие указанных качеств личности рассматривается в связи с подготовкой к профессиональной деятельности, она выступает как средство профессионального образования.

Исследования по разработке и усвоению нового содержания дисциплины «Технологии» помогут учащимся сознательно и творчески выбрать оптимальные способы преобразовательной деятельности из массы альтернативных подходов с учетом ее последствий для природы и общества, мыслить системно, комплексно, самостоятельно определять потребности в информационном обеспечении деятельности. Перечисленные общие способы учебной деятельности, знания и развивающие формы мышления реализуются в процессе преобразовательной деятельности, создания искусственной технической среды на базе научных знаний, т.е. в процессе технологической деятельности или технологического преобразования действительности. Эта сфера деятельности общества определяет в самом общем виде содержательную специфику технологического образования как неотъемлемую и обязательную часть общего образования [11].

Политехническая и технологическая подготовка – это два ведущих понятия, с помощью которых ведется описание процесса формирования всесторонне и гармонично развитой личности, способной к высокопроизводительному, эффективному труду в условиях непрерывно изменяющейся информационной среды [10, с.14].

Таким образом, сходство определений рассматриваемых понятий, задач и основных аспектов деятельности, которым уделяется внимание – свидетельство близости проблематики технологической и политехнической подготовки. Различие заключено в характере рассматриваемых проблем.

Таким образом, технологическая подготовка (как система) в наиболее общем понимании, формируется на основе прошлого имеющегося опыта трудовой политехнической подготовки в нашей стране с учетом сегодняшнего интенсивного развития и широкого применения информационных, телекоммуникационных и др. технологий.

Литература

1. Ахияров, К.Ш., Амиров, А.Ф. Краткий словарь педагогических и социально-психологических понятий / К.Ш.Ахияров. – Уфа, 1994. – 18 с.
2. Ахияров, К.Ш. Трудовая социализация школьников: избранные педагогические труды / К.Ш. Ахияров. – Уфа: Гилем, 2005. – 400 с.
3. Ахияров, К.Ш., Атуров, П.Р., Тагарин, Р.З. Политехническая направленность обучения основам наук в общеобразовательной школе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / К.Ш.Ахияров, П.Р.Атуров, Р.З.Тагарин. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
4. Ахияров, К.Ш. Профильное обучение в школе: опыт, проблемы / К.Ш Ахияров. – Уфа, 2005. – 106 с.
5. Васильев, Ю.К. Политехническая подготовка учителей средней школы / Ю.К.Васильев. – М.: Педагогика, – 1978. – 176 с.
6. Зубов, В.Г. Политехническое образование в современных условиях / В.Г.Зубов // Советская педагогика. – 1975. – №3. – С. 4-11.
7. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, и А.Ю.Коджаспировой. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
8. Конышева, Н.М. Теория и методика преп. тех. в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н.М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 296 с.
9. Матушкин, С.Е. Воспитание культуры технического труда в школе / С.Е.Матушкин. – Челябинск, 1971. – 330 с.
10. Проблемы развития личности в условиях сельской школы: Сб. науч. трудов. – М.: Изд. РАО, 1996. – 209 с.
11. Профессионально-педагогические понятия: Слов./Сост. Г.М.Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасык; Под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
12. Сасова, И.А. От трудового обучения – к технологическому образованию / И.А. Сасова // Школа и производство. – 2008. – №5 – С. 3.
13. Уроки трудового обучения: Первый класс. Пособие для учителя / Сост. И.Г. Майорова. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 172 с.
14. Хотунцев, Ю.Л. Пути совершенствования концепции и программ образовательной области «Технология» / Ю.Л.Хотунцев // Педагогика. № 1. 2008. – С.58.

УДК 37.03

ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА

И.Г. Иванова

Аннотация

В статье представлен раздел диссертационного исследования, посвященного разработке педагогических условий процесса этнохудожественного воспитания личности дошкольника средствами музыкально-игрового фольклора. Обоснована актуальность проблемы в условиях полиэтнического региона, освещены разработанное автором учебно-методическое обеспечение и методология исследуемого процесса в рамках предшкольного образования.

Ключевые слова: этнохудожественное воспитание, полиэтнический регион, учебно-методическое обеспечение, методологические подходы, музыкально-игровой фольклор.

Abstract

The article presents a part of the author's dissertation, devoted to the development of pedagogical conditions for ethno-artistic education of preschoolers by means of musical and game folklore. The article explains the urgency of such a problem in a multi-ethnic region, highlights the features of a teaching methodology developed by the author within the framework of pre-primary education.

Index terms: ethno-artistic education, multi-ethnic region, methodological approaches, music and game folklore.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на основе использования ценностного потенциала этнохудожественной культуры во многом определяется возникшей в последнее время потребностью в личности интегрированной, социально адаптированной к условиям поликультурной социосреды общества. Приоритеты развития национальных культур, связанные с тенденцией сохранения их уникальности и самобытности, особо актуализируют проблему этнохудожественного воспитания личности в различных звеньях образовательных учреждений полиэтнического региона.

Для образовательных учреждений Республики Татарстан, как одной из ведущих регионов России, в которой дружно соседствуют свыше 115 народностей, первостепенной задачей является создание условий для содружества детей различной национальной принадлежности, развития их в духе уважения к своей родине и культуре других народов. В настоящее время в Татарстане республиканский статус, наряду с татарским народным праздником «Сабан-

туй» и русским фольклорным праздником «Каравон», имеют праздники чувашской культуры «Уяв», марийской – «Семык», удмуртской – «Гырон быдтон», мордовской – «Балтай», славянской «Иван Купала», кряшенской – «Питрау» и другие.

Выдвинутая проблема обосновывается еще и тем, что большинство регионов Российской Федерации представляют собой полиэтническое пространство с различными взаимодействующими национальными традициями и сохранившимися этническими культурами. Из всего многообразия социальных отношений в регионе выделяется фактор, который выражает способ и характер сохранения целостности системы – это культурная жизнь, представляющая собой многоаспектный и многовековой феномен, стержневой основой которого являются этнические и национальные культуры, создающие региональную этнокультурную среду [5]. Взаимообмен, взаимопроникновение духовных ценностей культур народов составляют пространство культурной и образовательной жизни полиэтнического региона. В условиях многонационального Татарстана возникает необходимость пре-

дупреждения возможности возникновения межэтнических, межконфессиональных и межнациональных конфликтов. В этом контексте важная роль отводится сохранению и развитию этнокультурных ценностей, элементов национальных культур, возрождению и развитию этнохудожественных традиций различных народов, проживающих в республике, что будет способствовать пониманию и уважению культуры других народов и их культурному взаимодействию [3].

Идеи этнохудожественного воспитания подрастающего поколения в современных условиях обсуждались в течение многих лет в педагогических коллективах различных образовательных учреждений, научных кругах в рамках проекта «Национальная доктрина образования». На основании этого документа, определившего стратегические направления развития национального образования, была разработана «Концепция художественного образования», которую мы действительно можем считать началом интеграции учреждений культуры и образования [7]. Этнохудожественное воспитание – это целенаправленный педагогический процесс приобщения учащихся к этнической культуре в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации. Основными задачами этнохудожественного воспитания личности являются: а) формирование и развитие этнокультурной компетентности; б) формирование этнической культуры личности; в) развитие личностных качеств учащихся средствами этнохудожественного творчества; г) профилактика и коррекция девиантного поведения личности, болезненных зависимостей детей и подростков средствами народной художественной культуры [4].

Роль и значение воспитательного потенциала этнохудожественного творчества и народной педагогики отражены в трудах К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского,

К. Насыри, И.Я. Яковleva, Г.Н. Волкова, Т.И. Баклановой, М.И. Махмутова, З.Г. Нигматова, Я.И. Ханбикова и др. Проблеме использования этнокультурного компонента в образовательном процессе посвящены работы Н.А. Агафоновой, Л.А. Ахметовой, Т.И. Баклановой, А.Н. Валиахметовой, Л.А. Калантарян, Р.Т. Кокоевой, А.М. Магомедова, М.В. Новиковой, Н.М. Нужновой, А.Р. Нурутдиновой, И.Ю. Павловой, Т.В. Сафоновой, Г.А. Трибушной, В.Р. Шамсутдиновой, Н.Н. Эмировой и др.

Традиции отечественной школы художественного образования и эстетического воспитания складывались на протяжении столетий, но наиболее активно это проявлялось, начиная с первой половины XX века. Старейшей научной школой в отечественной педагогике искусства является школа А.В. Бакушиńskiego, формирование которой проходило в XX веке, и первостепенное значение в ней придавалось изучению искусства как продуктов духовной и материальной творческой деятельности личности учащихся. Традиции изучения художественно-творческого развития детей, сложившиеся в XX веке на основе научно-практической деятельности ученых-педагогов Г.В. Лабунской, Е.А. Флериной, В.Н. Шацкой, были продолжены наиболее значимым представителем этой школы профессором Б.П. Юсовым. Ученый продолжил и научно обосновал природу комплексного взаимодействия искусств, ввел в педагогику новое понятие «полихудожественное воспитание детей». Другая группа исследователей под руководством Л.Г. Савенковой развивала идеи интеграции различных видов художественной деятельности и разработала критерии полихудожественной развитости школьников. В настоящее время наиболее распространенной является научная школа композитора Д.Б. Кабалевского и академика РАО Б.М. Неменского, выдвинувших проблему взаимосвязи искусства во всей системе образования и создавших новые концепции преподавания искусства и му-

зыки на разных ступенях отечественного школьного образования. Весьма актуальными и перспективными для педагогической и музыкально-педагогической науки являются разработки различных аспектов проблемы дошкольного музыкального образования.

Музыкальное образование дошкольников понимается как подготовка к изучению музыки в начальной школе, что выражается в соответствии отдельных методов и приемов, отдельных занятий и даже подготовке отдельных содержательно-тематических линий. По мнению современных ученых, [6] дошкольное и начальное школьное музыкальное образование необходимо рассматривать не как этапы, а как разные уровни погружения в музыкальное искусство в рамках единого дошкольно-школьного процесса. Авторами [6] обоснованы колоссальные резервы сензитивности дошкольников к восприятию музыки и впервые в теории музыкального образования в начальной школе сделана попытка осмыслить его содержание и формы с позиций развивающего обучения. Л.В. Школьяр разработана и апробирована оригинальная дошкольная программа «Музыка как основа жизнетворчества ребенка», где смысловое содержание музыкального образования выстраивается в контексте отношений «ребенок – окружающий мир – музыка».

Способность ребенка к фантазии и воображению особенно активно проявляется в жанре детского музыкально-игрового фольклора. Обучать детей народным играм, песням, потешкам необходимо, ибо именно в фольклоре представлены, отобранные тысячелетним народным педагогическим опытом самые естественные и необходимые формы развития речи, музыкальных и поэтических способностей, логического и образного мышления, смекалки, юмора, трудовых и физических навыков. И это не просто набор отдельных методических приемов, а воплощенная в художественно-эстетической форме воспитательная методика. Детский музыкально-игровой фоль-

клор (прибаутки, побасенки, пальчиковые игры, считалки, загадки) любят и понятен детьми, он органично входит в их жизнь, составляя единое игровое воспитательное пространство, в котором естественным образом развивается ребенок дошкольного возраста.

Детские народные (календарные) игры – это термин, которым обозначаются как календарные игры, так и различные зрелища, народные виды спорта, имеющие игровую развлекательную основу и включающие в себя элементы театра, цирка, танцевального, музыкального, песенного, поэтического и изобразительного искусства. *Многовековой опыт человечества доказывает, что детский музыкально-игровой фольклор имеет громадный ценностный педагогический потенциал и является важнейшим средством этнохудожественного воспитания: а) игра как педагогическое средство урегулирования отношений среди детей различных национальных и конфессиональных принадлежностей; б) игра как средство формирования духовно-нравственных потребностей ребенка; в) игра как средство формирования этнохудожественной культуры личности дошкольника; г) игра имеет этнокультурное образовательное значение, такое же, как и народная поэзия, легенды, сказки, прикладное искусство и т.д.*

Современный этап развития педагогики неразрывно связан с поиском путей обновления содержания образования, разработкой инновационных технологий обучения и воспитания, дидактических основ образовательного процесса. Концепция модернизации российского образования обозначила приоритетные направления, многие из которых оказались результативными: создаются учебно-методические комплекты нового поколения, в том числе и по искусству; разработаны стандарты и примерные программы по всем учебным предметам, в том числе, и по образовательной области «Искусство». В условиях полиглоссического региона необходимым составляющим компонентом в реализации этих направлений

выступает разработка образовательно-развивающих программ по этнохудожественному воспитанию детей дошкольного возраста с использованием этнокультурного компонента.

Повышение качества этнохудожественного воспитания, в частности, этнохудожественного воспитания детей в условиях предшкольного образования, предполагает инновационный подход в разработке содержания учебно-воспитательного процесса, адаптированного к особенностям этого возраста и особенностям поликультурной среды общества. Основными задачами этнохудожественного воспитания дошкольников в условиях полиэтнического региона являются: а) формирование знаний, умений и навыков музыкально-эстетической деятельности на этнокультурной основе; б) развитие физических, познавательных и художественных способностей личности; в) формирование элементов региональной этнической культуры; г) развитие элементов национального самосознания; д) формирование основ культуры межнационального общения; е) развитие личностных качеств ребенка на основе использования ценностного потенциала народной педагогики.

Нами разработана образовательно-развивающая программа «Родничок», направленная на совершенствование этнохудожественного воспитания детей дошкольного возраста с использованием музыкально-игрового фольклора (календарного) [1]. Учебно-тематический план программы составлен в соответствии с «Программой предшкольного образования», рекомендованной Министерством образования и науки Республики Татарстан. Программа представляет собой вводный курс по предмету «Музыка» для общеобразовательных школ и предназначена для обучения и воспитания детей 5–6 лет. Она призвана в образной и наглядной форме раскрыть перед дошкольниками картину народной художественной культуры во всех её проявлениях и во взаимосвязях. Образовательно-развивающая программа

«Родничок» отображает целостный календарно-обрядовый комплекс, формирующий ритмичность, экологичность, природообразность жизни ребенка в течение календарного года, наполненный духовным содержанием и обладающий высокой этической и эстетической ценностью. Она направлена на сохранение этнокультурных ценностей, возрождение и развитие народных традиций. Целесообразное ее использование в условиях полиэтнического региона способствует формированию элементов национального самосознания у детей, развитию умений и навыков общения со сверстниками, бережного отношения к традициям и культуре других народов, воспитанию дружбы, понимания и уважения к представителям других национальностей, формированию культуры межнационального общения [2].

Программа «Родничок» предусматривает теоретическое и практическое знакомство с основными видами и жанрами этнической традиционной и художественной культуры и состоит из следующих ее разделов: а) устно-поэтический фольклор (сказки, загадки, пословицы, потешки, песенушки, мифы, легенды, народные предания); б) музыкально-песенный фольклор (исполнение и разучивание в народной манере календарных, обрядовых песен, гостевых, лирических, духовных песен, игровых, плясовых и орнаментальных хороводов); в) музыкально-инструментальный фольклор; г) календарные игры; д) традиционное декоративно-прикладное искусство (знакомство с такими образцами декоративно-прикладного искусства, как традиционный орнамент, резьба по дереву, вышивка, ткачество, традиционные костюмы, практическое исполнение рисунков и бумажных аппликаций традиционного орнамента, изготовление детских игрушек, шитье костюмов для праздничных и концертных выступлений).

В процессе этнохудожественного воспитания дошкольников средствами детского музыкально-игрового фольклора

мы применяем следующие основные методологические подходы, способствующие повышению эффективности исследуемого процесса: а) культурологический; б) художественно-эстетический; в) интегративный; г) личностно-ориентированный; д) этнорегиональный; е) экологический; ж) деятельностный. Культурологический подход позволяет рассматривать человека и человеческие общности в разных этнонациональных культурных системах, на разных стадиях истории развития человечества и отдельных народов. Теоретическое осмысливание закономерного характера взаимосвязи образования и культуры, их тождественности становится важнейшим условием развития этнохудожественного образования и средством реализации его национальной идеи. Художественно-эстетический подход – это процесс этнохудожественного образования с воспитанием эстетической культуры личности на основе освоения специфики художественно-образной системы разных пластов искусства. В основе этого подхода – собственно человеческое отношение личности к миру вещей и миру людей, а также закономерности порождения смысла произведений искусства. Любое произведение народного искусства может быть рассмотрено как своего рода текст, в котором закодирована богатейшая этнокультурная информация. Осмысливание этих знаков, символов, понимание и освоение средств художественной выразительности, заложенных в глубинах содержания произведений народного искусства, ведет к формированию у личности эстетики, духовности и гармонии.

Интегративный подход обеспечивает качественно новый уровень преподавания народной художественной культуры. В процессе образования и формирования целостной личности немаловажное значение приобретает интегрирующее начало, которое способно комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности (психофизиологический, психический, личностный). Такими универсальными качествами

обладает синкретичная и полифункциональная традиционная художественная культура, позволяющая рассматривать народное искусство как явление, обладающее интегрирующими качествами, обеспечивающими художественно-эстетический синтез разных уровней, видов и типов народного художественного творчества, синтез народного искусства и т.д. Интегративный подход предполагает согласованность, непрерывность и преемственность ценностных ориентиров, интегративность содержания образования и образовательных технологий. Личностно-ориентированный подход направлен на то, чтобы центром учебно-воспитательного процесса являлась растущая личность. Этот подход позволяет видеть процесс развития ребенка в контексте концепции гуманизации образовательной системы и рассматривать народную культуру и искусство как явления, способные комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности, влиять на ее нравственно-эстетическое и творческое развитие. При этом, применение данного подхода в обучении и воспитании представляет право обучаемому лично участвовать в творческой интерпретации образцов народного художественного творчества.

Этнорегиональный подход позволяет органично внедрять в практику дошкольного образования этнокультурный компонент. Этнорегиональный компонент в содержании учебной деятельности помогает идентифицировать субъективный опыт личности с этнокультурными особенностями своего региона, психологию этноса со спецификой национальных обычаяев и традиций, с художественной культурой других народов, что способствует, в целом, формированию элементов национального самосознания, уважительному, отношению к иным культурам и народам. Экологический подход означает сохранение единства и связи человека с родной землей, с природой как основой художественного творчества. В народной культуре природа – всегда выразитель красоты, добра, она слита с

нравственным миром и поэтому «природное» выступает как критерий человеческих ценностей. Этот подход предполагает включение в содержание этнохудожественного образования широкого спектра народных художественных традиций разных регионов, общение с которыми поможет сформировать у учащихся ценностное отношение к окружающему природному миру единой нашей планеты. Деятельностный подход – это неразрывность теоретической и практической сторон обучения и воспитания на основе использования народных традиций. Он помогает развивать естественную мотивацию художественного творчества, способность контролировать и оценивать ее результаты. Деятельностный подход позволяет педагогу выстраивать гибкую методику обучения, направленную и адаптированную к опыту сохранения и развития традиций народной культуры того или иного региона.

Таким образом, актуальной педагогической проблемой в условиях полиглottического региона является этнохудожественное воспитание личности. Повышению качества этнохудожественного воспитания детей в условиях предшкольного образования способствует разработанная нами образовательно-развивающая программа «Родничок» с использованием музыкально-игрового фольклора и применением основных методологических подходов.

Литература

1. Иванова, И.Г. «Родничок»: образовательно-развивающая программа / И.Г. Иванова. – Казань: «Астория», 2009.
2. Иванова, И.Г., Павлова, И.Ю. Этнохудожественное воспитание личности как актуальная проблема в современном образовании / И.Г. Иванова, И.Ю. Павлова // Вестник Чувашского ун-та: научный журнал, 2009. – № 3.
3. Павлова, И.Ю. Музыкальное обучение и воспитание в этнорегионе. Монография / И.Ю. Павлова. – Казань: Издательство КГУ, 2006.
4. Павлова, И.Ю. Этнохудожественное образование в высшей школе: методологический аспект / И.Ю. Павлова // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал Министерства Образования и науки Российской Федерации, 2009. – № 2.
5. Солодухин, В.И. Социально-культурное измерение в профессиональном образовании: национально-региональный аспект / В.И. Солодухин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств: научный журнал, 2007. – № 4.
6. Школяр, Л.В., Красильникова, М.С., Критская, Е.Д. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В.Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д.Критская. – М.: «Флинта-Наука», 1998.
7. Шпикалова, Т.Я., Бакланова, Т.И., Ершова, Л.В. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации / Т.Я. Шпикалова, Т.И. Бакланова, Л.В Ершова // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии. – Шуя, 2005.

УДК 378.637.21

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Л.Н. Фаткуллова

Аннотация

В данной статье раскрывается значимость и необходимость развития культуры логического мышления у будущих учителей. Рассматривается содержание профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: логическое мышление, логика, мысль, будущий учитель.

Abstract

This article reveals the importance and necessity of developing a culture of logical thinking of the future teachers. The content of the professional training of students of the pedagogical high schools is considered.

Index terms: logical thinking, logic, thought, future teacher.

В настоящее время остро возникала необходимость перехода от господствующей недавно традиционной жесткой авторитарной стратегии подготовки учителя к более гибкой технологии обучения, позволяющей подготовить специалиста, не обремененного автоматизированными консервативными знаниями, чуткого и восприимчивого к изменениям, происходящим в жизни общества. Наиболее актуальной в связи с этим становиться проблема подготовки учителя, способного рассматривать любое педагогическое явление в движении, развитии, изменении, в связи с другими явлениями объективной действительности.

Содержание профессиональной подготовки учителя определяется теми задачами, которые он должен решать в своей педагогической деятельности. Одна из центральных задач, стоящих перед учителем и повседневно решаемых им в процессе учебно-воспитательной работы, состоит в обучении школьников умению мыслить, правильно рассуждать, выводить новые знания из имеющихся.

Вообще говоря, человек может правильно рассуждать и без специальных знаний в области логики. Однако для тех, кто по своей профессии призваны учить рассуждать других, одного этого интуитив-

ного умения не достаточно. Будущий учитель должен знать, как и на основе каких законов логики строятся правильные рассуждения, должен уметь анализировать, распознавать общность схемы (структуры) рассуждений и отделять ее от конкретного содержания, различать правильные и неправильные рассуждения, раскрывать и доступно разъяснять сущность разного рода ошибок в рассуждениях. Все это нужно уметь делать профессионально, а поэтому здесь недостаточны здравый смысл и интуиция, как бы развиты они не были. Важной составной частью профессиональной подготовки учителя должна быть его логическая подготовка.

В учебных планах педагогических вузов логика, в отличие о психологии, не числится среди обязательных учебных дисциплин различных педагогических специальностей. Исключение составляют математические специальности, однако небольшой курс математической логики, который читается для студентов-математиков педвузов, имеет другое назначение и не влияет на профессиональное становление учителя, хотя при соответствующей постановке он может быть ориентирован и на это.

Вопрос о логике, как важном компоненте профессиональной подготовки учителя, имеет комплексный характер. В нем можно

выделить проблемы содержания, формы и методики логической подготовки учителя: в какой общей логической подготовке нуждается любой учитель, независимо от его узкой специальности; какова должна быть специальная подготовка учителя, обусловленная его узкой специализацией; в рамках каких учебных дисциплин и как она может осуществляться?

Будущий учитель должен получить необходимую подготовку для проведения логико-дидактического анализа учебного материала. Без такого анализа, выявляющего логическую структуру, подлежащего изучению содержания и дидактические особенности его изложения в школьном учебнике, не может быть успешно осуществлен выбор методов обучения, адекватных специфике материала. Этот выбор также зависит от уровня мыслительной деятельности учащихся, изучение которого требует наряду со знаниями психологии и знаний логики.

Успешное овладение будущего учителя научными знаниями, повышение культуры умственного труда, выработка умений и навыков самообразования зависят от уровня сформированности мыслительных операций. На культуру мышления учителя влияют как полученные в процессе обучения знания, так и практический опыт, деятельность, творческий потенциал его личности в целом.

К общей логической подготовке будущего учителя отнесем знания по физиологии мышления школьника, психолого-педагогические знания о мышлении школьника, собственно знания формальной логики. К специальной логической подготовке отнесем знание методологических правил мышления, способствующих профессиональной направленности учителя.

Без овладения общими и специальными логическими умениями будущий учитель не сможет осознать структуру учебных знаний и логику их изложения. Диапазон учебных предметов, входящих в программу средней школы, довольно широк. Учитель должен

воплощать в себе качества сразу нескольких предметников.

Он должен хорошо знать и ориентироваться в тех науках, которые отражены в отдельных учебных предметах и установить межпредметные связи, умело и полно использовать средства и материалы каждого учебного предмета для развития логического мышления школьников. Этую задачу должны решать вузовские преподаватели – вооружить студентов знанием логики учебных предметов, структурой учебных знаний и логикой их изложения.

Важное значение для формирование культуры логического мышления оказывают все науки, изучаемые в высшем учебном заведении. Это происходит через расширение кругозора, углубление фактических знаний, знакомство с самыми различными рассуждениями. Широко образованный, развитой человек быстрее заметит ошибку в рассуждении даже тогда, когда она не касается непосредственно его специальности. Каждая наука, так или иначе, в разной степени связана с рассуждениями, логическими законами и умениями. Даже описательные науки, такие как география, биология, анатомия, астрономия, не могут обходиться без рассуждений. В географии нужно не просто знать, где какой климат, какая растительность, ископаемые, но и уметь объяснить, почему в одном месте такой климат, в другом – другой. Биология при описании животных и растений не перечисляет хаотично, без всякой определенной последовательности одно, другое, третье, а излагает материал в строгом порядке, который установлен на основе определенных рассуждений.

Теоретические знания студента являются основой для всей его педагогической деятельности. Чем выше качество этих знаний, уровень психолого-педагогической подготовки, тем более конструктивен и эффективен процесс их использования при прохождении педагогической практики, и в дальнейшей самостоятельной школьной деятельности.

Для логической подготовки учителя необходимо изучение элементов математической логики, которое должно быть не обособленным, а стать неотъемлемой частью самого преподавания математики. Включенный в программу по математике для гуманитарных факультетов раздел «Математическая логика» сам по себе не решает задачи логической подготовки учителей. Этот раздел должен быть дополнен специальной системой упражнений, показывающих, как основные логические понятия получают применение в обучении математике в школе, т.е. делающих явным то, что применяется обычно в неявном виде.

Формирование интеллектуальных умений при обучении математике, как и любому другому предмету, опирается на особую систему знаний психологического содержания. Эта особенность проблемы требует специальной подготовки учителей к ее решению, в процессе которой должна достигаться двуединая цель: вооружение студентов интеллектуальными умениями и формирование их готовности к осуществлению такой работы в школе.

Большое значение для развития мышления будущих учителей имеет изучение языков, как родного, так и иностранного. Язык теснейшим образом связан с мышлением. Изучая различные способы выражения мыслей в языке – слова, предложения и т.д., человек знакомится с разными видами мыслей. Чтобы правильно применять грамматические правила, совершенно недостаточно выучить их, запомнить, нужно уметь рассуждать. Стремление избежать грамматических ошибок связывается, таким образом, с необходимостью избегать логических ошибок. В еще большей мере способствует развитию мышления знание иностранных языков. Одна и та же мысль на разных языках выражается по-разному. Каждый язык заключает в себе очень большое количество разных элементов, образующих определенную систему. Для передачи мысли на иностранном языке требуется умение выбрать в этой системе

именно те элементы, которые необходимы в данном случае. При чтении иностранного текста нужно уметь в каждом случае определить, какую именно мысль выражает данное сочетание языковых элементов, как литературно сформулировать ее на родном языке. Все это требует больших мыслительных усилий, особенно если система данного языка существенно отличается от системы родного, если одна и та же мысль на родном и иностранном языке выражаются совсем по-разному, так что буквально переведенная иностранная фраза выглядит бессмысленно. В этом случае перевод иностранного текста на родной язык представляет собой решение своего рода логических задач.

Разносторонние возможности для развития логического мышления студентов предоставляет преподавание литературы, развивающее специфические стороны мышления. Анализ произведений, выяснение психологии и образа мыслей героев и особенно оценка их поведения, решение вопросов о том, насколько правильно или неправильно то или иное рассуждение героя, тот или иной его проступок, – все это способствует практическому уяснению условий правильности и неправильности мышления. Очень важным видом работы является умение писать сочинения. Успех сочинения зависит не только от знания материала, но и от того, насколько последовательно он сможет провести и доказать основную мысль своего сочинения.

На занятиях литературы развиваются взаимосвязанные компоненты мышления студентов: конкретно-образные, обобщенно-образные, теоретические и действенные. При анализе произведения художественной литературы необходимо использовать как научные (теоретические), так и образные обобщения, самостоятельно применять всю систему знаний и понятий.

Для развития логического мышления на занятиях используются различные типы самостоятельных работ: по образцу, реконструктивные, вариативные самосто-

ятельные работы на применение понятий науки, творческие самостоятельные работы, постановка проблемы и нахождение путей ее решения.

Логическое мышление развивается также на занятиях истории. История знакомит с событиями, обстановкой, условиями жизни людей, обычаями, нравами, совершенно отличными от тех, к которым студенты привыкли. Необходимость мысленно переноситься в другие эпохи, сопоставлять их между собой, находить сходство и различие – все это, конечно, способствует развитию мышления студентов.

В то же время целесообразно последовательно привлекать студентов к активному участию в обсуждении затрагиваемых вопросов, к выражению своей точки зрения, к участию в дискуссии. Это поможет не только добиться эффекта сопричастности к изучаемым проблемам, но и усилить осмысливание нового учебного материала, выработать свою личную педагогическую позицию.

Еще большую пользу в этом отношении может принести организация на занятиях ситуаций коллективного учебного поиска путем постановки перед студентами различных учебных проблем познавательного характера. Такой подход способен значительно активизировать их учебно-познавательную активность, стимулировать их познавательную самостоятельность и, главное, усилить доказательность и обоснованность в усвоении историко-педагогических закономерностей.

Немало возможностей в формировании профессионально – педагогического мировоззрения студентов содержит внеаудиторная работа. Ее активные формы призваны стимулировать учебную активность и самостоятельность студентов, прежде всего, путем организации учебно-познавательных мероприятий игрового и соревновательного характера – историко-педагогических викторин, КВН и т.п.

Каждый учитель задумывается над тем, как сделать урок запоминающимся, увлекательным, интересным для учащихся, как

сделать, чтобы знания были прочными. Практика показывает, что самыми устойчивыми бывают те знания, которые получены человеком в процессе применения определенных усилий. Так начинается процесс поиска, интеллектуального развития, совершенствования человека.

Изучение отдельных наук имеет большое значение для развития мышления лишь при определенной системе их преподавания. Очень многое зависит не столько от самих предметов, сколько от методов их изучения. Если в основу кладется метод заучивания отдельных положений, то такое изучение развивает мышление в самой минимальной степени.

Большое влияние на культуру логического мышления студентов оказывает преподавание педагогики и психологии. Значение занятий по психологии для формирования культуры логического мышления будущего учителя трудно переоценить. На занятиях по психологии студенты знакомятся с самим понятием о мышлении, его природой и видами. Изучают особенности логического мышления, логические операции мышления: сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение, конкретизацию; основные процессы мышления: суждение, умозаключение. Студенты знакомятся с основными теориями мышления в психологии, в частности, с логической теорией мышления. С разными подходами к развитию мышления и концепциями. Другими словами, создается та необходимая теоретическая база, опираясь на которую у будущих учителей формируется культура логического мышления.

На занятиях по психологии студенты знакомятся с психологическими особенностями школьника, его познавательным и умственным развитием, трудовой и учебной деятельностью.

На занятиях по педагогике и методике преподавания студенты получают необходимые для практической работы знания и умения. Следует учитывать, что практические задачи, которые решает учитель в

ходе своей педагогической деятельности, являются задачами комплексными и многосторонними; при их решении учителю необходимо принимать во внимание все многообразие условий, образующих конкретную ситуацию деятельности, использовать, как и любому профессиональному практику, интегративную систему категорий и понятий: общефилософских, логических, этических, эстетических, психологических, методических и т.д. Поэтому перенос теоретических знаний в практику не является прямым; он включает в себя ряд переходных звеньев, связанных с преобразованием теоретических знаний, которые интегрируются вокруг определенной практической проблемы, имеющей целостный и многосторонний характер, и переводятся на язык практических действий учителя. Это происходит гораздо успешнее, если учитель со студенческой скамьи овладел основными приемами и методами педагогики.

На занятиях по педагогике студенты не просто знакомятся с современными проблемами педагогической науки и школьной практики, но и учатся ориентироваться в них, решать их. Во многом этому способствуют проблемные лекции по циклам дисциплин профессиональной подготовки будущих учителей. На проблемной лекции по педагогике преподаватель вовлекает студентов с помощью специальных приемов к посильному для них соучастию в анализе и решении проблемы. Для этого от преподавателя требуется, одновременно с изложением лекционного материала, решать следующие задачи: во-первых, излагать факты науки без исчерпывающего объяснения и в логическом плане, стимулирующем и мотивирующем умственную активность студентов; во-вторых, управлять познавательной деятельностью студентов в ходе лекции; в-третьих, разъяснять методы, с помощью которых решается проблема лекции. Проблемная лекция проводится на трех различных уровнях трудности в зависимости от подготовленности студентов и года обучения.

Естественно, понятийный аппарат педагогического мышления остается наиболее общей основой, регулирующей процессы выработки и принятия практических решений учителя. Важно, однако, проследить, каким образом в мышлении учителя происходит преобразование общих понятий в процессе решения конкретных педагогических задач.

Таким образом, владея учебными предметами, методикой их преподавания, будущий учитель должен хорошо знать педагогику и психологию детей ради того, чтобы его замыслы могли реализоваться наилучшим образом. Дело в том, что процесс реализации замыслов есть не что иное, как непосредственное общение и взаимодействие между учителем и учащимися, процесс, который определяется, по Ш.А. Амонашвили, способностью учителя устанавливать контакт и взаимопонимание с учащимися и который зависит от индивидуального стиля работы учителя, от его личности в целом. Технические приемы, используемые учителем (один из приемов – одним учителем, другие – другим), только тогда могут приобрести свою действенность, когда они будут одухотворены личным гуманистическим отношением к детям и когда они станут органичной частью целостной системы деятельности учителя, направленной на развитие личности учащихся.

К специальной логической подготовке учителя относится знание методологических правил мышления, способствующих профессиональной направленности учителя.

Ученые, занимающиеся проблемой развития логического мышления студентов, выделяют следующие допускаемые ими типичные ошибки: логические ошибки, обусловливаемые неправильным ходом мыслей в рассуждении; ошибки логического круга; неумение строить определения; неумение различать обобщение от выводных знаний; неумение различать индуктивные и дедуктивные умозаключения; подмена существенных признаков несу-

щественными; смешивание причин с фактами и т.п. Недостаточность логической подготовки студентов – будущих учителей отрицательно сказывается на развитии логического мышления школьников, поэтому необходимо искать пути совершенствования логической подготовки студентов к работе с учащимися. Этому явлению есть причина: наука логика не изучается как учебный предмет в школе, а значит, нет базы у студентов младших курсов для усвоения общеобразовательных предметов. Возникает проблема приложения логики к педагогике. Одни ученые требуют ввести логику в качестве обязательного предмета в средней школе и уделить ей должное внимание в вузах. Другие возражают: логика, утверждают они, как особый предмет не нужна, так как в настоящее время формальная логика уже не отражает сущности мышления, а значит, и не имеет важного значения для человека; поэтому обучение, особенно ведущееся на основе принципа проблемности, должно быть процессом самостоятельных открытий учащихся. Но приведенное заключение неправомерно: не зная метода решения проблемной задачи, учащийся не сможет грамотно вести мыслительного деятельности. Необходимость специального логического образования будущего учителя диктуется рядом условий. Среди них: логическое мышление, протекающее в соответствии с правилами логики, существующими объективно, не должно складываться стихийно, формирование его должно являться специально организованным процессом. Логическое образование учителя является предпосылкой формирования основных логических структур мышления у детей школьного возраста; логическое мышление учителя есть неотъемлемая, составная часть его профессионализма.

Повышения уровня профессиональной подготовки учителя заключается не только в оптимизации его специальной подготовки, сколько в формировании у студента обобщенных систем интеллектуальных

операций. Для этого необходимо ввести в качестве обязательного учебного предмета логику. Более того, представляется очевидным, что знание логических форм мышления, логических законов и правил необходимо скажется на усвоении любых специальных предметов в будущей работе. В профессиональной подготовке учителя в качестве обязательных учебных дисциплин должны фигурировать формальная Аристотелева логика, некоторые виды специальных формальных логик и диалектическая логика.

Учитывая, что одна из центральных задач, стоящих перед учителем и повседневно решаемая им в процессе учебно-воспитательной работы, состоит в обучении учащихся мыслить, правильно и последовательно рассуждать, доказывать, будущему учителю следует иметь достаточный уровень логической культуры. В школе необходим постоянный логический режим как система единых требований к умению рассуждать, доказывать, думать и т.д. Будущих учителей следует еще на студенческой скамье готовить к реализации таких единых требований.

Литература

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. – М.: Просвещение, 2004.
2. Жалдак Н.Н. Составление заданий для целенаправленного формирования логичности мышления: Учеб. пособие для высш. и сред. пед. учеб. заведений /Н.Н. Жалдак – Белгород: Изд-во Белгород. обл. науч.-метод. центра содерж. образования, 2002.
3. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: Учебное пособие по спецкурсу /А.З. Рахимов. – Уфа, 2002.
4. Прокопенко Н.И. Подготовка будущих учителей к формированию интеллектуальных умений /Н.И. Прокопенко – Калуга, 2003.
5. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактики анализа / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 2001.

УДК 371.01

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКА К КОНСТРУКТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Н.А. Шишкина

Аннотация

В данной статье автор рассматривает следующие понятия: «общение», «конструктивный диалог» и «толерантность». Достаточное внимание уделяется различным подходам к понятию «диалог» в их диахроническом развитии. Автор указывает на важность и необходимость применения различных форм диалогического общения в педагогике для воспитания основных личностных качеств ученика.

Ключевые слова: диалог, конструктивное общение, толерантность.

Abstract

The article analyses the following notions: «communication», «constructive dialogue» and «tolerance». Attention is paid to different approaches to the notion of dialogue in its diachronical development. The author points to the importance and necessity of using different forms of dialogue communication in pedagogic for development of basic personal human qualities.

Index terms: dialogue, constructive communication, tolerance.

В последнее время педагоги стали обращать внимание на диалог как на форму общения между учителем и учащимися. Интерес к диалоговой форме взаимодействия объясняется осознанием ими негативного влияния на учебный процесс монолога, который преобладает в системе «учитель – ученик».

Неоспоримым достоинством диалога является и то, что он побуждает учащихся отстаивать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, приучает их к уважительному, терпимому отношению к позиции других участников диалога.

ДИАЛОГ (от греч. *dialogos* – беседа, разговор). С формальной стороны – обмен репликами в процессе коммуникации между двумя (и более) собеседниками. С содержательной стороны – специфическая для человека форма межличностного взаимодействия и качество отношений, при которых другой человек (собеседник) выступает не как объект или условие моей деятельности, направленной на достижение моих целей, а как равноправный мне свободный субъект, обладающий своими интересами, ценностями и внутренним миром и преследующий свои цели. Отношения с собеседником по диалогу носит

характер взаимодействия, при котором обе стороны в равной мере учитывают и уважают различия точек зрения. Противоположностью диалогу является монолог – такое общение, в котором высказывания не предполагают ответа и взаимодействия с иной точкой зрения.

Первое понимание диалога как обмена репликами носит формально-констатирующий характер. Оно получило распространение с античных времен, когда возник литературный жанр диалога, оказавший влияние не только на литературу (Менипп, Лукиан и др.), но и послуживший основой для целого вида искусства – драматургии и, начиная с Сократа, успешно заимствованный философами (Платон, Цицерон, Николай Кузанский, Беркли, Шеллинг и др.); в философии и психологии бытует понятие «сократический диалог», обозначающее способ поиска истины через задавание наводящих вопросов. Вместе с тем, в сократическом диалоге, как и в его современных психотерапевтических модификациях, партнеры неравны: истину ищет только наивный собеседник, сам же Сократ ее заранее знает и лишь строит пошаговый процесс подведения собеседника к правильному умозаключению. Вплоть до начала XX в.

формальное определение диалога оставалось единственным.

Новый взгляд на диалог как на процесс общения особого рода, свойственный только человеку и выражающий, в отличие от монологического общения, сущностные характеристики личностного бытия, сформировался в начале XX в. В числе философов, подчеркивавших специфический характер общения между людьми, несводимого к деятельности и познанию, называют также Л. Фейербаха, С. Кьеркегора, В. Дильтея, С. Франка, П. Флоренского, М. Шелера и др., однако решающий вклад в понимание уникальной природы человеческого диалога, диалогической природы личности и ее полноценного бытия в мире внесли М. Бубер и М. Бахтин.

М. Бубер в своих работах «Проблема человека», «Я и Ты», «Диалог» критикует традиционные взгляды, пытающиеся понять человека как объект анализа, рядоположенный другим вещам, а также попытки понять бытие в мире изолированного индивида (М. Хайдеггер). Сущность человека, по мнению Бубера, раскрывается только в диалогическом отношении человека к другому человеку, не ограничивается общением людей друг с другом, это базовое отношение, которое только выражается в общении людей. Диалог осуществляется только между личностями, но личность возникает только в диалоге. Чем больше личность становится личностью, тем больше она способна на диалог.

В работах М.М. Бахтина понятие диалога также является ключевым; утверждая, что «диалогические отношения являются почти универсальным явлением, пронизывающим все отношения человеческой жизни», Бахтин описывает разные аспекты диалога с позиций разных дисциплин: философии, литературоведения, теории культуры. Вне общения, вне «напряженной встречи» с другим личность не существует, она «коммунальна» и по генезису, и по способу существования. Бытие личности – всегда событие, но чтобы это стало реаль-

ностью в общении, оно должно выйти на особый уровень – «диалог на высшем уровне», где «встречаются целостные позиции, целостные личности», «диалог личностей». Если монолог строится на отрицании равнозначности и равноправности, то важнейшей, конституирующей характеристикой диалога является равноправие – взаимное отношение друг к другу вступающих в общение как к суверенным, полноценным «Я» со своими мирами, своей позицией в событии, имеющие равные права «в отношении к истине» и в отношении авторства собственных поступков; это взаимная диалогическая позиция, которая утверждает самостоятельность, внутреннюю свободу, незавершенность и нерешенность общающихся личностей. Только в диалоге личность существует как личность и только в диалоге может быть достигнуто ее адекватное понимание. По Бахтину, личность как таковая не может быть «объектом изучения» – «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя», выступая «субъектом обращения». Таким образом, понятие диалога заключает в себе экзистенциальную и коммуникативную составляющую. Экзистенциальная сторона диалога характеризует само межличностное отношение, в которое вступают участники диалога. Основными атрибутами межличностного диалога выступают свобода партнеров, их взаимно признаваемое равноправие и глубина личностного контакта, характеризующегося взаимопониманием и эмпатией (эмоциональным сопереживанием). Отсюда вытекают и другие его особенности (взаимное доверие, самораскрытие и др.). Благодаря этим особенностям диалог обеспечивает такое качество отношений, которое максимально соответствует сущностным параметрам бытия личности и позволяет каждому участнику проявить себя во всей полноте. Диалог – это здоровое начало общения, конструктивный потенциал межличностных отношений. Отсюда вытекает,

с одной стороны, этическая оценка диалога как наиболее полноценного способа общения, и этическая неполноценность тех видов общения, которые нарушают принцип диалога (авторитарных, манипулятивных, формальных), а с другой стороны – необходимость готовности к диалогу, наличия определенных навыков и способностей (коммуникативной компетентности личности), которые неодинаково развиты у разных людей и становление которых представляет собой отдельную задачу педагогики и прикладной психологии. Коммуникативная сторона диалога характеризует механизмы взаимодействия и взаимосопряжения точек зрения, понимания иных взглядов, нахождения компромисса или творческого разрешения рассогласований и обогащения на этой основе картины мира всех участников диалога.

Межличностный диалог тесно связан с диалогом внутриличностным – строить диалогическое взаимодействие с другими может только личность, диалогически понимающая и принимающая саму себя, свой многообразный и нередко противоречивый внутренний мир. Внутриличностный диалог развивается как «по горизонтали» (между эмоциональной и интеллектуальной сферами, между различными аспектами «Я», «субличностями» и т.д.), так и «по вертикали» (между «этажами» внутреннего мира – сознанием, подсознанием, сверхсознанием...). Так личность сохраняет свою целостность, не теряя индивидуальности и возможность развития.

Взгляды М. Бубера и М. Бахтина на природу диалога оказали большое влияние на все гуманитарные дисциплины во второй половине XX в., оказав большое влияние на утверждение неклассического, гуманитарного взгляда на человека. В философии человека практически общепризнана несводимость высших форм взаимоотношений между людьми к другим формам отношений, их нередуцируемая специфика и принципиальное значение для понимания сути человека, его взаимодействия с

миром. Отдельной и чрезвычайно плодотворной областью теоретической и практической разработки проблем диалога стала экзистенциальная и гуманистическая психология (Л.Бинсвангер, М.Фридман, К.Роджерс, Дж.Бьюджентал, С.Джуард и др.), в которой построение отношений по принципу диалога на основе равноправия и уважительного внимания к целостной личности партнера во всей полноте ее проявлений рассматривается как основа сколько-нибудь глубокого и адекватного понимания другого человека, а также возможности оказания помощи в решении психологических проблем и стимулировании желательных изменений. Принципы диалога оказались крайне созвучны постмодернистскому мировоззрению, в котором подчеркивается относительность истины и полное равноправие разных «голосов», вступающих между собой во взаимодействие. На основе взглядов М.М.Бахтина, постмодернистской методологии и социально-психологических и социологических воззрений Дж. Г.Мида на рубеже ХХI в. оформилось диалогическое направление в психологии и науках о человеке (Х.Херманс, Дж.Шоттер и др.), не только развивающее принципиально новый диалогический подход к порождению гуманитарного знания, но и учитывающее внутреннюю полифонию личности. Передовые педагогические системы, начиная с Я.Корчака подчеркивавшие важность уважительных отношений с ребенком как с полноценной личностью, после периода увлечения идеей представления ребенку полной свободы и удовлетворения его желаний сейчас приходят к постановке в центр проблемы выстраивания отношений с ребенком, которые подразумевали бы не только свободу и взаимное уважение, но и заинтересованность и содержательное наполнение, а также стимулирование развития инициативы и ответственности ребенка. Развиваются различные диалогические подходы в образовании (педагогика Паоло Фрейера, «Школа диалога культур» В.С.Библера и С.Ю.Курганова и др.).

Принципы диалога все активнее пробивают себе дорогу в вопросах межгосударственных (а также межнациональных и межконфессиональных) отношений, взаимодействия культур. Актуальнейшая для современного мира проблема толерантности во многом вытекает из проблемы способности к диалогу, способности воспринимать мир другого человека, группы, культуры, народа «без гнева и пристрастия», как имеющей право на существование, несмотря на существенные отличия от привычного нам мира, и способности находить общий язык и договариваться на основе равноправия, признания различий и внимания к ним. И наоборот, интолерантность, ксенофобия, все чаще принимающая формы насилия и кровопролития, во многом связана с неспособностью к диалогу, с монологическим игнорированием ценности и неустранимости отличий «других» или возложением на них всей ответственности за имеющиеся конфликты и разногласия и отказом от обсуждения их по существу.

Способность строить конструктивные отношения, преодолевать возникающие препятствия, управлять своим эмоциональным состоянием предопределяет будущий успех. Если необходимые умения не приобретаются на пороге взрослой жизни, человек оказывается незащищенным перед трудностями, стрессовыми ситуациями, терпит неудачу в неформальных отношениях, оказывается коммуникативно некомпетентным и лично зависимым.

Сформулируем основные условия конструктивного общения. Это

- во-первых, способность человека анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычленяя причины и следствия их реакций и реакций партнера;

- во-вторых, способность извлекать из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем;

- в-третьих, способность ставить задачи самоизменения в общении и решать их, используя полученный опыт.

Комплекс этих трех способностей человека становится основой его личностного роста.

Конструктивный диалог – это особый уровень общения, на котором достигается известная свобода от стереотипов при оценке «другого», вид общения, для которого характерно отношение к «другому» как к равно-достойному человеку и стремление к достижению взаимопонимания. В настроении человека на диалог, равноправное общение выражается его толерантность как отказ от претензии на монопольное владание истиной, признание собственной погрешимости, уважение права «другого» на отличие. Конструктивное взаимодействие педагога и обучаемого, воспитанника как людей, устремлённых к общей цели, но не тождественных своей социальной роли, знаниям, опыту и т.д. – вариант именно такого толерантного взаимодействия.

В исследованиях Соловьёва В.С., Флоренского П.А. выделяются отличительные особенности конструктивного общения, основанного на принципе толерантности:

- равенство позиций взаимодействующих сторон, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность стать на позицию другого;
- отсутствие оценок, полное принятие партнёра по общению таким, какой он есть, уважение и доверие к нему;
- наличие у партнёров сходных установок относительно одной и той же ситуации, позволяющих развить механизм идентификации;
- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга, способствующих возникновению спонтанности и развитию эмпатийных переживаний (сочувствие, содействие-сочувствие);
- способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

Результатом такого общения – диалога является возникновение субъектных позиций участников взаимодействия.

Одной из важных педагогических проблем является пассивность ученика в общении, неготовность к конструктивному диалогу с учителем, когда ребенок не может в полной мере показать свои ученические способности и творческую инициативу.

Общение – это взаимодействие двух и более людей в процессе их совместной деятельности. Конструктивное общение – эффективное общение, единое понимание ситуации общения, принятие единой системы значений, которые обеспечат возможность понимать друг друга [1, с.95]. Равнозначное значение имеют все составляющие установки на общение: ситуация, потребность, активность.

Диалогической форме конструктивного общения в диаде «ученик – учитель» свойственны следующие особенности: личное равенство педагога и воспитанника, «субъект-субъектные» отношения; сосредоточенность педагога на потребностях ребенка; сотрудничество и согласие; свобода дискуссии, передача норм и знаний как личностного опыта, требующего индивидуального осмысления; стремление к творчеству, личностному и профессиональному росту; стремление к объективному контролю за деятельность учащихся, индивидуальному подходу, к учету полимотивированности их поступков.

При таком подходе взаимодействие учителя и учащегося является интерактивным, духовным, продуктивным, событийным, а значит – диалоговым.

Сегодня образование все более начинает осознаваться нашим обществом как сфера инвестиций в человека, в лучшее будущее Российской государства. Учителям

и воспитанникам как никогда нужны высокий профессионализм, гражданская позиция и педагогическая культура работников образования. Реализовать лучшие идеи реформирования образования может только учительство, понимающее и принимающее задачи образования на современном этапе. Таким образом, утверждение приоритетов учебного диалога в образовательном пространстве современной школы, продуктивных форм педагогического общения способствует овладению учащимися коммуникативной культурой, воспитывает творческую и ответственную личность и поэтому представляет собой актуальную проблему современного этапа развития российского образования и нашего общества в целом.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
3. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 201-222.
4. Бубер М. Два образа веры. – М., 1995.
5. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
6. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск, 1983.
7. Седова Н.В. Общение учителя и учащихся на уроке // Изучение личности школьника учителем / Под. ред. З. И. Васильевой. – М., 1991.
8. Хараш А.У. «Другой» и его функция в развитии «Я» // Общение и развитие психики. – М., 1986. – С. 31-46.
9. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М., 1991.
10. Щуркова Н.Е. Общение учителя с детьми // Воспитание школьников. – 1995. – № 1. – С. 2-7.

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 378

СОПОСТАВИМОСТЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ-ЧЛЕНАХ БОЛОНСКОГО КЛУБА

Г.У. Матушанский, Л.В. Борзилова

Аннотация

В статье проведен сравнительный анализ проведения реформ высшего образования в странах-членах Болонского клуба. Рассматриваются вопросы сопоставимости национальных систем высшего образования и введения единого Приложения к диплому – Diploma Supplement.

Ключевые слова: реформы высшего образования в странах-членах Болонского клуба, сопоставимость образовательных национальных систем, приложение к диплому – Diploma Supplement.

Abstract

The article presents a comparative analysis of higher education reforms carried out in the – member countries of the Bologna club. The questions of compatibility of national educational systems and introductions of the – Diploma Supplement (uniform appendix to the diploma) are also considered here.

Index terms: higher education reforms in the Bologna club – member states of, compatibility of national educational systems, the appendix to the diploma – Diploma Supplement.

В настоящее время почти во всех европейских странах осуществляются или запланированы структурные изменения образовательных систем, концептуальная и практическая направленность которых так или иначе связывается с Болонским процессом и с теми установками, которые сформулированы в Болонской декларации. Исходным этапом преобразований становятся мероприятия по внесению соответствующих изменений в нормативно-правовую базу высшего образования [1].

Сравнительный анализ показывает, что только в некоторых странах исторически сложилась структура организации высшего образования, в основе которой два цикла, когда первый цикл оканчивается получением диплома бакалавра (Bachelor) и он дает прямой доступ в программу второго цикла – диплому магистра (Master). Продолжительность первого и второго циклов, а также название дипломов варьирует в разных странах и не соответствует рекомендациям Болонской декларации. Традиционно такие два цикла в высшем образовании разви-

вались в англо-саксонских странах, а также по некоторым специальностям в таких странах, как Греция, Франция, Португалия, Исландия, Кипр [2].

В реализации двухступенчатой модели в странах Западной Европы можно выделить две тенденции. Первая состоит во внесении косметических изменений в существующие программы с приятием им статуса первой ступени. Вторая заключается в разработке новых учебных программ или качественном улучшении существующих. Первый путь (путь медленного реформирования) избрало большинство стран Европы, второй – лишь некоторые страны континента, среди которых Дания, Финляндия и Италия [3]. Рассмотрим реализацию этих направлений на примере Великобритании, Германии, Франции и Италии – стран-учредителей Болонского клуба.

Бакалаврские программы (Undergraduate courses) в Великобритании рассчитаны в среднем на 3-4 года обучения (в Англии и Уэльсе – 3 года, в Шотландии – 4 года), после чего выпускники получают

степень бакалавра – либо обычную, либо с отличием (BA / BSc with Honours). Существует несколько типов степени бакалавра, основные из которых – это бакалавр гуманитарных наук (BA), бакалавр естественных наук (BSc), бакалавр технических наук (EEng), бакалавр права (LLB), бакалавр медицины (BM). В некоторых университетах, включая Оксфорд и Кембридж, BA присваивается по гуманитарным и естественным наукам, однако квалификации бакалавра естественных наук (BSc) в Кембридже нет, а в Оксфорде это ученая высшая степень. Есть степени, для получения которых необходим еще и опыт практической работы (Sandwich courses) и срок обучения соответственно возрастает. Так, для получения степени в области медицины, зубоврачебного дела и архитектуры нужно учиться до 7 лет [3].

Bachelor Degree – это первая ступень высшего образования. Степень бакалавра является необходимым условием для продолжения обучения на следующем уровне образования. Последипломные программы (Postgraduate Degree) в Великобритании – это программы на соискание степени магистра и доктора философии. Британское постдипломное образование практикуется в двух формах: теоретический и научно-исследовательский курсы. Степень магистра-исследователя часто называют магистром философии – Master of Philosophy (M. Phil). Для получения этой степени нужно в течение 1-2 лет вести под руководством старшего профессорско-преподавательского состава самостоятельную научно-исследовательскую работу, по результатам которой присваивается степень магистра. Как правило, студенты не заканчивают образование на этой ступени, а продолжают свою исследовательскую работу с целью получения степени доктора философии (PhD Degree). Большинство программ, ведущих к получению степени доктора, – это чисто исследовательские проекты. Никаких лекций или учебных семинаров, как правило, не проводится. Обычно на завершение

исследовательской программы уходит 2-3 года. К концу этого периода студент должен опубликовать полученные результаты в официальных отчетах, в научных или специализированных журналах и по опубликованным материалам написать диссертацию. Степень доктора присваивается после успешной защиты диссертации [3].

Серьезная реорганизация высшего образования в соответствии с перспективами Болонского процесса происходит в Германии. Закон Hochschulrahmengesetz (HRG) от 20 августа 1998 года адаптирует систему высшего образования к структуре из двух циклов, где ведется подготовка к дипломам Bachelor et Master (по модулям 3+2 или 4+1). Начиная с 1998 г. университеты, технологические, педагогические, художественные и другие учебные заведения адаптируются к новой структуре. Переходный этап устанавливается до 2010 г. [3].

Модернизация французского образования началась еще в конце 1960-х годов и представляла собой практически непрерывный процесс реформ: структурные преобразования (1960-1980-е гг.), период оптимизации управлеченческих принципов и механизмов системы образования (1980-1990-е гг.), период концентрации усилий на качестве и содержании образования (1990-е гг.). Франция адаптирует систему высшего образования в соответствии с принципами Болонского процесса с 1999 года. Первые предпринятые меры содержат: организацию двух-цикличной структуры высшего образования; создание степени Мастера (mastaire) (август 1999), как промежуточного этапа между Лицензиатом (la licence) и докторантурой (le doctorat); создание профессионального лицензиата (la licence professionnelle) (ноябрь 1999). В целях получения признания на международном уровне традиционное французское название диплома «mastaire» заменено в апреле 2002 г. на новое название «master». Начиная с 2002-2003 гг. Франция начала реализовывать ряд важных инициатив, предусмотренных Болонской декларацией.

Введение новой степени «магистра» и системы степеней LMD позволило приблизить традиционную для Франции систему степеней и дипломов к общепринятой системе «бакалавр – магистр – доктор», а введение степени профессионального лиценциата соответствовало принятому европейскими странами принципу о профессионально ориентированном первом цикле высшего образования [4].

Система степеней LMD также облегчила введение европейской системы перезачета единиц (ECTS), придав новым степеням вполне конкретное количественное измерение: получение степени «лиценциата» (французского аналога степени «бакалавр») соответствует 180 кредитным единицам; степень магистра, как научного (Master Recherche), так и профессионального профиля (Master Professionnel), добавляет еще 120 единиц, соответствуя, таким образом, 300 кредитным единицам. Степень магистра любого профиля присуждается как университетами, так и высшими школами. Учебный процесс во всех вузах отныне организован по семестрам и приобретает большую гибкость благодаря модульной структуре учебных планов. При этом взаимодополняемость учебных курсов, «правоспособность» присуждаемых вузом степеней и выдаваемых дипломов, а также оценка эффективности педагогической, управленческой и социальной деятельности вуза обеспечиваются через регулярно проводимую процедуру аккредитации, тесно связанную с практикой заключения контрактов между вузом и государством. При этом государственная лицензия имеет теперь ограниченный срок действия и требует регулярного подтверждения [4].

В 1999 году в Италии началась работа по реконструкции национальной системы высшего образования в соответствии с приоритетами формирования общеевропейского образовательного пространства. До 1999 года итальянские университеты присуждали 4 типа степеней: профессиональную степень Diploma Universitario, ака-

демическую степень Diploma di laurea (после 4-5 лет обучения), профессиональную степень Diploma di Specializzazione (после 7 лет обучения) и академическую степень Dottorato di Ricerca (после 8 лет обучения и написания диссертации). Реформа («3+2») подразумевает разделение университетского учения на две фазы: бакалавр и магистр, затем (как и было раньше) идет аспирантура (докторат) и т.д. Последние декреты 2004 и 2007 годов придали реформе окончательный вид: были утверждены классификации дисциплин, перераспределены кредиты в разных курсовых программах, урегулировано число экзаменов, решен вопрос о занятости профессоров и т.д. [5].

Отказ от единственной степени предусматривает введение «краткосрочной» степени laurea после 3 лет обучения, она приравнивается к европейской степени бакалавра и для ее получения необходимо набрать 180 кредитов (ECTS). Европейская степень магистра в Италии представлена двумя типами степеней. Laurea Specialistica (LS) присваивается по окончании академически ориентированной двухгодичной программы и соответствует 120 (ECTS) кредитам при условии написания квалификационной работы. Другая степень – Diploma di Specializzazione di Primo Livello (DS1), предшествующая получению которой программа профессионально ориентирована и предназначена для узоквалифицированных специалистов. Выпускники Laurea имеют возможность также получить степень Master Universitario di Primo Livello. Несмотря на схожее название, эта программа отличается от европейской магистратуры. Она рассчитана на один учебный год и соответствует всего 60 кредитам (ECTS). Ее целью является дополнительная профессиональная подготовка или переквалификация, а не получение академического образования [6].

Третья ступень образовательного цикла представлена несколькими видами образовательных программ. Dottorato di Ricerca – степень, эквивалентная европейской сте-

пени PhD. На нее могут поступать выпускники Laurea Specialistica, предполагающие заниматься научно-исследовательской деятельностью. Программа рассчитана на три года и включает написание диссертационной работы. Corsi di Specializzazione di 2 Livello (DS2) предназначена для выпускников второй степени, специализирующихся в особых областях, например, медицине. Третьей степенью также считается Corsi di Master Universitario di 2 Livello (MU2), которая представляет собой программу дополнительного образования и не требует защиты диссертации [6]. Таким образом, сильно дифференцированная система итальянских степеней соответствует европейским стандартам и одновременно отвечает требованиям современной экономической ситуации в Италии, способствуя развитию как академического образования и научно-исследовательской деятельности, так и прикладного профессионального высшего образования.

Сопоставимость национальных систем высшего образования содействует трудоустройству выпускников и повышает конкурентоспособность европейского образования (в частности, за счет введения единого Приложения к диплому – Diploma Supplement). В большинстве стран введено законодательство о выдаче Приложения к диплому как элемента поддержки мобильности и признания квалификации (Приложение подробно описывает на английском языке полученную квалификацию). В некоторых странах (Дания, Италия, Швеция, Норвегия, Эстония, Польша, Словакия) оно является обязательным и выдается автоматически с любым дипломом, в других же странах – оно не обязательно. Иногда указанное Приложение предусмотрено специальным законом или выдается по просьбе студента (франкоговорящая часть Бельгии, Германия, Франция, Нидерланды, Австрия, Финляндия, Исландия, Чехия, Латвия, Литва, Венгрия, Румыния и Словения). Фламандская часть Бельгии и Великобритания имеют старую модель диплома, близкую к

данному Приложению, которая уже давно используется. В Греции, Испании, Ирландии, Португалии, Болгарии, на Кипре и на Мальте разворачиваются дебаты по поводу введения Приложения к диплому, но законодательные документы еще не принятые. Таким образом, мы видим, что каждая европейская страна идет своим путем в реализации Болонской декларации [1].

В Германии Приложение к диплому введено по всем специальностям с 2000 года. Новая система присуждения степеней дополняет традиционную национальную систему. В рамках данной градации разработка Приложения к диплому европейского стандарта, включающего подробную информацию о полученной квалификации, имеет огромное значение. На основе отчета объединенной рабочей группы Европейской Комиссии, Совета Европы и европейского центра высшего образования ЮНЕСКО (UNESCO/CEPES) Конференция ректоров вузов (HRK) Германии совместно с Землями разработала «Приложение к диплому Германии» Diploma Supplement Deutschland (DSD) [7].

Франция использует Приложение к диплому как «описательное приложение к диплому» и планирует его широко распространённое использование любым студентом, желающим выехать за границу. Следовательно, в целях международной мобильности этот документ обязательно будет прилагаться к французскому диплому о высшем образовании «для обеспечения в рамках международной мобильности понимания прошедшего обучения и полученных квалификаций». В целях содействия широкому использованию упомянутого Приложения к диплому сформированная Министерством по делам молодёжи, национального образования и научных исследований (MJENR) рабочая группа разрабатывает концепцию документа, позволяющего повысить совместимость международных, профессиональных и университетских учёных степеней. Хотя на основе правовых положений этот документ будет обязателен

только для мобильных студентов, данная рабочая группа предлагает выдавать каждому студенту Приложение к диплому с переводом на иностранный язык [7].

Таким образом, Болонское соглашение призвано стать основой для создания единого европейского образовательного пространства, преимущества которых, по мнению участников, очевидны: жители любой присоединившейся страны получают равные возможности для выбора места обучения, а затем и трудоустройства. Однако, следует отметить, что создание общей образовательной системы предполагает значительную унификацию систем национальных. То же касается дипломов и научных степеней: полученные в разных странах, они могут быть признаны за рубежом и позволяют учиться там дальше только тогда, когда по ним можно будет определить уровень квалификации владельца. Во имя достижения этой цели страны-участницы Болонского процесса и пошли на то, чтобы отказаться от ряда специфических особенностей местных систем образования [8].

Как видно из приведенного сравнительного анализа, члены Болонского клуба выполняют взятые на себя обязательства по преобразованию национальных систем высшего образования к 2010 году под единые общеевропейские требования. Россия также сталкивается со своими проблемами

соотношения между российской национальной образовательной системой и интегрированными стандартами европейского уровня. Разрешение этих проблем является движущей силой проведения современной реформы отечественного образования.

Литература

1. Эволюция приоритетов Болонского процесса и некоторые правовые аспекты их реализации / Г.Ф.Ткач, Н.Чистохвалов // Ежегодник российского образовательного законодательства. – М.: Федеральный центр образовательного законодательства, 2007, т.2. – С.176-187.
2. Бражник Е.И. Перспективы развития высшего образования в европейских странах и в России в контексте Болонского процесса / Е.И.Бражник // Философский век. – Альманах, выпуск 29. – Т. 2. – С. 108-111.
3. http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_4.html
4. Кодекс образования Франции. Законодательная часть / Под общ. ред. В.М. Филиппова. – М.: Статус, 2003. – 270 с.
5. <http://www.portal-slovo.ru/slovo/39579.php>
6. Борисенкова А.В. Система высшего образования стран группы восьми: Италия / А.В. Борисенкова. – М.: ГУ-ВШЭ, 2004. – 11 с.
7. Железнов Б.В., Ларионова М.В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Задачи для Российской высшей школы. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 524 с.
8. Лемуткина М. Проблемы вхождения России в единое образовательное пространство в Европе // Московский комсомолец. – 23.05.2007.

УДК 373.31

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ АНГЛИИ

С.Н. Степанова

Аннотация

В статье описывается система языкового образования в государственных и частных начальных школах Англии. Рассматриваются языковые образовательные программы. Обсуждается процесс обучения языку детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: язык; образование; начальная школа; государственный, частный.

Abstract

The article describes the system of language education in state and public schools of England. The author analyzes English language educational programmes and the process of language teaching of children in primary schools.

Index terms: language; education; primary schools; state; private.

В настоящее время в России происходит реформирование национальной системы образования, ее интеграция в мировое образовательное пространство, поэтому важно знать современную зарубежную практику образования, уметь анализировать процессы, происходящие в сфере образования за рубежом.

В данной статье наше внимание будет сосредоточено, главным образом, на системе начального образования в Англии, как стране с многовековой традицией в области образования. В частности, нас будет особо интересовать состояние языкового образования детей в начальной школе.

Цель статьи – ознакомить студентов педагогических специальностей, а также аспирантов и преподавателей с состоянием, тенденциями развития и особенностями функционирования государственного и частного сектора начального образования в Англии.

Школьное образование в Англии осуществляется либо в муниципальных общеобразовательных школах, либо в частных учебных заведениях – частных школах.

Финансирование и управление образованием

Англия является страной с ярко выраженной децентрализованной системой образования. Руководит ею министерство, но значительные права принадлежат муниципалитетам. Школы получают субсидии,

как из министерства, так и из муниципалитетов. Министерские субсидии распределяются между теми учебными заведениями, которые руководствуются рекомендациями из центра и отличаются успешностью в своей работе.

В Англии существуют специфические особенности финансирования школ с особым статусом. Бюджетные школы финансируются из местных источников. Существуют три типа бюджетных школ: 1) школы графств – полностью финансируются местными органами власти; 2) добровольческие школы – финансируются религиозными и другими частными организациями; 3) самоуправляемые школы, финансируемые из местных источников и благотворительных пожертвований.

Непосредственное руководство деятельностью школ в Англии принадлежит местным органам управления образованием. Именно они должны обеспечивать реализацию образовательной политики. Длительное время между центральными и местными органами образования происходило острое соперничество в скрытой, или открытой форме. Закон 1988 г. и некоторые последующие правительственные решения были направлены на перераспределение властных функций в пользу центральных властей. Но руководство местных органов не без успеха сопротивляется такой тенденции. Местные органы образования

контролируют материальное обеспечение школы, прием в школу, размещение фондов, мониторинг качества образования, ведают школьным транспортом. Одновременно расширяются права самих школ в решении актуальных вопросов развития образования.

С сентября 2001 г. все начальные школы в Англии должны гарантировать, что все дети в возрасте 5, 6 и 7 лет (1 ступень образования) обучаются в классах до 30 человек.

Наряду с уточнением прав и ответственности за состояние школьного образования, с начала 60-х гг. Англия приступила к пересмотру содержания школьных программ.

До 1988 г. система образования страны была настолько децентрализованной, что учебные планы разрабатывались на уровне школ, учебные программы создавались учителями с учетом рекомендаций Департамента образования, экзаменационных требований и методических материалов, подготовленных правительственными и независимыми педагогическими организациями.

Реформа программ начального образования проводилась под влиянием концепции «основных навыков», ставившей задачей прочное усвоение знаний учащимися.

Введение нового содержания образования сопровождалось изменением системы оценки знаний школьников в национальном масштабе. В Законе 1988 г. закреплено положение о тестировании школьников в возрасте 7, 11, 14 и 16 лет. Данные возрастные рамки выбраны не случайно, поскольку, согласно английской традиции, в возрасте 7 лет дети заканчивают первую ступень начальной школы, в 11 лет – начальную школу, в 14-летнем возрасте начинается дифференциация обучения, а в 16 лет английская молодежь оканчивает неполную среднюю школу.

В 1999 г. департамент образования и трудоустройства, который впоследствии стал департаментом образования и навы-

ков, предложил инициативу по раннему изучению языков. Цель – поощрение изучения иностранных языков до начала 3 ступени образования (11 лет), когда современный иностранный язык становится обязательным предметом национальной образовательной программы. К этому же времени относится основание в Англии Национального консультационного центра раннего изучения языков и создание плана работы для школ, преподающих современные иностранные языки во время 2-й ступени образования.

Позже, в 2001 г., на рассмотрение министру образования был представлен доклад о возможности расширения преподавания современных иностранных языков в начальных школах. В докладе поддерживался принцип установления обучения современных иностранных языков на этом этапе. Для поддержки обучения иностранным языкам министр поручил национальной группе управления языками взять этот доклад на рассмотрение, как часть их дел, которые будут представлены правительству. С тех пор департамент образования и навыков опубликовал стратегию национальных языков для Англии (2002 г.). Главная часть этой стратегии – принцип включения в начальный уровень образования изучение иностранных языков. Планировалось, что к 2010 г. все ученики 2 ступени образования получат возможность изучать хотя бы один иностранный язык.

И в настоящее время продолжается курс на централизацию управления образованием и стандартизацию образовательных программ. В частности, предусматривается улучшение преподавания иностранных языков в начальных школах. Поскольку сегодня английский язык – средство международного общения, у английских учащихся слабо выражена мотивация к изучению иностранных языков. В целях преодоления создавшейся ситуации в школах вводится обязательное изучение иностранных языков в начальной школе, увеличивается число учебных часов на их преподавание.

Процесс обучения

Государственные школы

В государственных школах осуществляется централизованное руководство, а обучение детей предусматривается с 5-летнего возраста. Школы принято разделять на начальные (для детей до 11 лет) и средние учебные заведения (для учащихся 11–17 лет). В свою очередь, начальная школа подразделяется на школу для малышей с 5 до 7 лет (*infant school*) и младшую школу (*junior school*) для детей 7–11 лет.

Детство у английского ребенка очень короткое: в 4- или 5-летнем возрасте у него уже начинается школьная пора. В школу ребенок должен быть записан с четверти, которая следует за его днем рождения. Откладывать поступление в учебное заведение не рекомендуется, т.к. это чревато осложнениями в будущем. Дело в том, что на протяжении всех лет обучения ребенка школа обязана составлять отчеты, и данные в них тесно связаны с возрастом учеников. В этих документах указывается количество детей, достигших к отчетному периоду определенного возраста, и данные о том, сколько процентов учащихся сдали необходимые экзамены, и сколько не справилось с этой задачей. Поэтому, если ребенок пошел в школу позже положенного возраста, то может возникнуть большая путаница.

Большинство детей Англии в возрасте от 5 до 11 лет обучаются в смешанных классах и с одним учителем на класс. Учи-

тель обычно работает с классом в течение всего школьного года, и в конце каждого учебного года ученики переходят в следующий класс. Но в некоторых небольших начальных школах есть смешанные по возрасту классы, вследствие того, что плохо успевающие учащиеся могут быть оставлены в том же классе на второй год.

Английская начальная школа обычно включает семь классов (с учетом подготовительного). Структура начального образования в Англии представлена в табл. 1.

Английская национальная образовательная программа предусматривает овладение шестью «главными навыками». Они включают: общение, элементы цифровых и информационных технологий, работу с компьютером, навыки использования источников информации, выполнение тренировочных заданий, самоконтроль процесса обучения и успеваемости. Эти навыки относятся к тем, которые нужны для успеха в обучении и повседневной жизни.

«Навыки размышления», которые дополняют эти шесть навыков, также включены в национальную образовательную программу. Навыки анализа получаемой информации, рассуждения, творческого мышления и навыки оценивания достигнутых результатов должны помочь ученикам в процессе обучения.

Маленькие ученики, поступая в начальную школу в возрасте 4 года или 5 лет, начинают основательно заниматься счетом,

Таблица 1

Начальная школа в Англии

Классы	Ступени	Возраст
Подготовительный класс	Первая ступень образования (<i>infant school</i>)	5
Первый год обучения		6
Второй год		7
Третий год	Вторая ступень образования (<i>junior school</i>)	8
Четвертый год		9
Пятый год		10
Шестой год		11

чтением и письмом, при этом им дают домашние задания 1 раз в неделю. Обязательно проводятся занятия по физкультуре, во многих школах раз в неделю дети посещают бассейн. Основной упор в обучении делается на умение самостоятельно получать знания и применять их на практике. Дети много занимаются в библиотеках, используют возможности Интернета и должны сами помнить о своих домашних заданиях. Проверка знаний обычно проходит в письменной форме – в виде «проектов». При этом учитель обычно лишь очерчивает какую-то проблему, а ученик сам формулирует тему и подбирает материал.

К настоящему времени в педагогическую систему введены определенные изменения: на дом дается больше различных заданий. Поставлена задача компьютеризации всех школ. Зарплата учителей находится в прямой зависимости от успеваемости учащихся. Усилился контроль за исполнением программ.

Большое значение в школьном обучении в Англии придается изучению литературы и написанию сочинений. Тем не менее, у значительной части выпускников начальных школ умение читать и писать не находится на должной высоте.

Дети обычно группируются по возрастным классам. Занятия продолжаются с 9:00 до 15:30, перерыв на обед – час-полтора. Год разделен на три периода; каникулы – на Рождество и на Пасху по две недели, а летом – шесть недель (с середины июля до конца августа).

Согласно действующим программам обучения в начальной школе, основное внимание уделяется изучению английского языка (40% бюджета времени); 15% учебного времени занимает физическое воспитание; около 12% – ручной труд и искусство; остальные часы распределены между уроками арифметики, истории, географии, природоведения и религии.

В настоящее время происходит модернизация методов обучения. Слово учителя преобразуется из монологического в диа-

логическое. Учителя используют методы беседы, дискуссии, постановки проблемных вопросов.

Уже в начальных классах школьники приобретают умения вести диалог, внимательно слушать, уважать мнение других людей.

Самостоятельная работа как метод обучения традиционно проявляется себя при подготовке домашних заданий, которые также модернизируются. Выполнение домашних заданий требует длительного времени и связано со сбором оригинального материала, проведением наблюдений или опросом. Такую самостоятельную работу называют проектом.

С целью развития познавательной и творческой активности детей введены новые методы – ролевые игры и драматизация. Они обращены к эмоциональной сфере учащегося, стимулируют познавательный интерес. Дети могут «проиграть» историческое событие, современное явление, отыскать решение острой проблемы. Такая работа связана с рисунками, схемами, текстами.

При оценке знаний в английской школе также используются тесты. Приведем пример тестов для начальной школы с вариантами ответов.

Тест первый. На рисунке изображены пять различно градуированных углов; надо отметить самый острый угол.

Тест второй. Изображена диаграмма в виде круга, разделенного на четыре неравных сектора. Диаграмма отражает результаты опроса о предпочтении каналов телевидения. Из ряда вариантов ответа на вопрос, сколько жителей предпочли четвертый канал, надо выбрать правильный ответ.

Контроль над результатами обучения включает три равнозначных элемента: проверку, учет, диагностику. Контроль ориентирован на стандартную номенклатуру знаний, навыков, умений. В соответствии со стандартами выделяются три уровня достижений школьника: запоминание, умение

пользоваться знаниями в нештатной ситуации, умение применить знания в реальной жизни.

Для детей 5–7 лет в классах имеется обычно много игрушек, конструкторов, строительного материала, уголки для ролевых игр и рисования для занятий в группах, которые образуют либо сами дети по выбору, либо учитель с целью развития речевой деятельности. Он редко занимается с целым классом: все вместе дети обычно занимаются музыкой, слушают чтение и т.п. Занятия в младшей школе проходят в очень мягкой, игровой форме, без всяких попыток «подогнать» всех под один общий уровень. Каждый ребенок развивается индивидуально, в соответствии с уровнем своих возможностей.

Педагоги считают, что дети должны учиться в деятельности, во взаимодействии друг с другом. В центре педагогического процесса находится ребенок, его интересы, индивидуальный темп развития. Причем специальных перемен видов деятельности стремятся не устраивать, чтобы дети могли довести начатое дело до конца.

Учебный год в Англии начинается 1 сентября и заканчивается 31 августа. Учебный год разделен на три семестра: осенний, весенний и летний. Также есть каникулы: летние длиной 6 недель в июле и августе и более короткие длиной в 2 или 3 недели (Рождественские и Пасхальные). В некоторых школах учебный год начинается раньше 1 сентября.

Школьные органы управления определяют время начала и окончания уроков. Перемена в 15 минут может разделять утреннюю и дневную сессию.

Занятия проводятся 5 дней в неделю: с понедельника по пятницу, но многие школы дополнительно организуют спортивные мероприятия по субботам.

Частные школы

Частные школы ведут свою историю с незапамятных времен, когда они были единственными учебными заведениями для детей из привилегированных семей.

Первые частные школы были созданы общественностью с целью дать детям свободное образование. Предполагалось, что такие школы должны находиться под общественным контролем. Отсюда их название «общественные школы» (public schools). Сегодня этот термин, по мнению самих англичан, абсурден и не соответствует действительности.

В настоящее время, когда преобладает государственная система школьного образования, частный сектор, тем не менее, продолжает занимать прочное место в общем образовании.

Частные учебные заведения общего образования открываются и функционируют на основании законодательных актов, предусматривающих право родителей на выбор школы для своих детей.

Обучение в частных школах обычно начинается с 7-летнего возраста по программам, разработанным педагогическим коллективом школы и согласованным с Попечительским Советом. Частные школы Англии обычно обладают значительной автономией. В частных школах в подготовительные (или начальные) классы принимают детей, начиная с 5 лет. Дети изучают как обязательные предметы (английский язык и математика), так и предметы по выбору: история, география, музыка, искусство и технология. Выбор предметов делают родители.

Многие частные школы принадлежат различным конфессиям. Наряду с конфессиональными, имеются светские частные школы. В Англии широкой известностью пользуются Итонская, Винчестерская и другие школы.

Дорогостоящие, рассчитанные на обслуживание элиты, эти школы располагают богатой материально-технической базой, давними традициями классического образования и разнообразными возможностями для всестороннего развития учащихся.

Каждый четвертый студент Англии – выпускник частной школы. В частных школах все получают одинаковое образование, что соответствует пожеланиям родителей.

Характерные черты английской элитарной школы – традиционно высокий статус в обществе, жесткая селекция учащихся, высокое качество знаний, академическая направленность обучения.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что, принятая в Англии система начального образования удачно сочетает государственное регулирование и широкую местную автономию при отсутствии детальной бюрократической регламентации учебного процесса. Во-первых, это стимулирует творческую инициативу воспитателей и учителей, но вместе с тем повышает их ответственность за результаты воспитательной и учебной деятельности. Во-вторых, и в дошкольный период, и в ходе обучения в школе во главу угла ставится основная задача: всесторонне подготовить учащихся к взрослой жизни, с ее трудностями, отсутствием готовых решений, необходимостью принятия самостоятельных решений по широкому кругу жизненных проблем, «как это свойственно истинному англичанину».

Стиль обучения низводит до минимума дидактический компонент, и отдает предпочтение диалогическому обучению. Основное внимание уделяется развитию у обучаемых умения самостоятельно мыслить и принимать ответственные решения.

Эти и другие особенности образовательной стратегии, принятой в Англии, и прошедшей испытания в течение многих лет, можно было бы использовать при разработке и осуществлении отечественной реформы образования.

Литература

1. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.
2. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика. – М.: Издательство «Гардарики», 2008.
3. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. – Минск ООО «Новое знание», 2004.
4. Маранцман Е.К., Пирогова С.В. Сравнительная педагогика. – Санкт-Петербург, Издательство РПГУ им. Герцена, 2004.
5. Помелова У.В. Сравнительная педагогика. – Киров, Издательство Вятского государственного гуманитарного университета, 2008.
6. Руденко Е.А. Сравнительная педагогика.- Волгоград, Издательство «Перемена», 2008.
7. Степанова С.Н., Зайцева Л.П. Школьное образование в Англии и России на рубеже 21-го столетия. – М.: МГПУ, 2000.
8. Степанова С.Н., Хафизова С.И., Гречева Т.А. Английский язык для педагогических специальностей. – Под ред. С.Н.Степановой. – М.: Академия, 2008.
9. Longman Dictionary of English Language and Culture. Essex, England, 2006.

УДК 378.0(073)

СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ АМЕРИКАНСКИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX СТОЛЕТИЯ)

Н.П. Обухова

Аннотация

На основе анализа американской психолого-педагогической литературы XX в. рассматриваются основные направления изучения творчества, творческого мышления, творческих способностей.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческие способности, творческий продукт.

Abstract

On the basis of the analysis of the American psychological and pedagogical literature of the second half of the XX century the basic directions in studying creativity are considered.

Index terms: creativity, creative thinking, creative abilities, creative products.

Активизация человеческого фактора в осуществлении социального и научно-технического прогресса является решающим условием развития общества. Современные экономика и общество все в большей степени становятся творческими, главными продуктами которых являются новые идеи и инновации в различных областях человеческой деятельности, креативность становится основным источником экономической ценности. Интеллектуальная собственность приходит на смену таким ресурсам, как земля, рабочая сила, капитал.

Практика второй половины XX века подтвердила, что главным признаком становления постиндустриальной экономики стало выдвижение человека в центр воспроизводственного процесса, последовательное превращение образования и науки в общепризнанные основные сферы национальной экономики.

До 50-х годов XX столетия в Соединенных Штатах Америки, как и во многих других странах, изучение проблем творчества, творческого мышления, творческих способностей, возможностей обучения творчеству велось от случая к случаю, но мало характер отрывочных, не связанных между собой исследований. Развитие научно-технической революции, изменения

в структуре экономики потребовали серьезной и тщательной разработки проблем, связанных с подготовкой высококвалифицированных кадров, способных творчески решать поставленные перед ними задачи. В 1950 году Президент Американской Ассоциации психологов Дж. П. Гилфорд в своем президентском адресе обратился с призывом «усилить разработку проблем творчества», так как, по его мнению, «наблюдается потрясающее пренебрежение к творчеству в процессе образования подрастающего поколения Америки» (1, 447).

Ответом на этот призыв было большое количество публикаций, посвященных проблемам творчества, а также начавшиеся интенсивные исследования в данной области. Среди направлений в изучении творчества обозначились несколько основных, которые разрабатываются и в настоящее время. Это, например, изучение черт личности, имеющих значение для плодотворной творческой деятельности. Среди тех, кто занимался исследованием данной проблемы Ф.Бэррон, Г. Ли, Д. Маккиннон, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Рэнк. Ряд ученых занимался исследованием процессов творчества, творческого мышления. Это У. Винакс, Б. Гизелин, Дж. Гилфорд, Б. Кларк, Г. Кровитц, Т. Куби, Е. Торранс, У. Уоллес.

Изучение биографий выдающихся ученых, писателей, художников, артистов находились в центре внимания таких исследователей, как Р.Арнхайм (поэты), Ф.Бэррон (писатели), У.Генри (актеры), Р.Кратчфилд (военные), Д.Макклеллайл, М.Миллер (ученые), А.Роу (поэты, ученые), Р.Уильямс (композиторы).

Т.Амабайл, Дж.Остин, М.Стайн, А.Доу и другие американские ученые исследовали условия, которые стимулируют творческую деятельность.

Безусловно, что кроме вышеперечисленных направлений, существовало и множество других, которые являлись предметом изучения американских исследователей. Так, в связи с изучением развития личности, Р.Арастэ и Дж.Д. Арастэ выделили 21 ключевое направление: 1. История изучения творчества; 2. Что такое творчество; 3. Возможны ли измерения творчества; 4. Что мотивирует творческий акт; 5. Творческий процесс; 6. Характеристика творческого процесса; 7. Каковы условия, детерминирующие творческий акт; 8. Каким образом можно предсказать творческое действие; 9. Каким образом можно культивировать творческое действие; 10. Какова роль родителей и семьи в развитии творчества; 11. Какова роль школы в развитии творчества; 12. Какова роль умений; 13. Какова роль брака; 14. Какова роль занятий, профессий; 15. Соотношение творчества и здоровья; 16. Какие другие социальные, культурные и биологические факторы важны для творческого процесса; 17. Каково соотношение творчества и интеллекта, мышления, сознания; 18. Соотношение коммуникативности и творчества; 19. Как соотносится творчество и чувство напряжения, тревоги, беспокойства; 20. Каковы взаимоотношения эмоций, аффекций, бессознательного в творчестве; 21. Критический обзор и интерпретация» [2, 6-7].

Дж.С. Гоэн представил более подробное перечисление направлений, в которых должно вестись исследование творчества.

Он подразделил связанные с творчеством проблемы на 9 разделов – творчество, одаренные дети, теория творчества и политика, характеристика, практика, программы, руководство, финансирование исследований, общие работы по исследованиям, оценке и развитию творчества, которые, в свою очередь, также имеют свои подразделы [3, 285-289]. Перечисленные направления отражали интересы американских исследователей проблем творчества, уровень развития различных наук, культурно-исторические условия, существовавшие в стране, а также их собственные мировоззренческие установки.

При исследовании проблем творчества, творческого мышления, творческих способностей, проблем обучения творчеству ученый руководствуется определенной системой мировоззренческих, методологических, этических и других ценностных ориентации, которые определяют выбор объекта его исследования. Так, на этапе эмпирических исследований им могли быть получены интересные данные и сделаны верные частные выводы, но на этапе их обобщения и создания целостной теории, например, обучения творчеству, ученый, руководствуясь концепциями фрейдизма, неизбежно приходил к психологизации и субъективизации творческой деятельности учащихся, попыткам свести процесс обучения творчеству в сферу бессознательного, инстинктивного, иррационального.

Кроме того, из-за существовавшего в Соединенных Штатах большого разнообразия философских, социологических, психологических и педагогических течений, становится очевидным, что при анализе трактования понятий творчества необходимо учитывать не только научно-педагогические взгляды ученого, но и то, идеями какой философской, социологической, психологической школы он руководствуется в своей деятельности. Многообразие толкований понятий творчества связано, кроме того, с интересами, которые преследуют представители той или иной науки.

Психологов, которые в течение долгого времени были единственными исследователями этой проблемы, интересуют такие вопросы, как творчество и психические свойства личности, процессы творческого мышления, проблемы способностей в связи с развитием творчества и другие. Философы изучают проблемы творчества с точки зрения своей науки, подчеркивая при этом необходимость комплексного научного исследования, опирающегося на методологическую основу, и исходя из посылки о невозможности изучения данной проблемы только средствами одной частной науки: какого-то одного вида специфической творческой деятельности. Среди вопросов, которые ставят философы, есть такие, как возможно ли творчество вообще, каковы его внутренние механизмы и движущие силы. Социологи видят в проблеме творчества свой аспект изучения – внешние условия, оказывающие влияние на творческую деятельность: социальная структура общества, общественные институты, культурные традиции и т.д.

Анализ американской психолого-педагогической литературы показал, что существует большое количество определений понятия творчества. Например, М.Родес говорит о 50 определениях, а Репуччи о 26. Немецкий ученый М.Вальнер, занимавшийся философскими аспектами толкования проблем творчества в США, отмечает около 200 определений. Однако, несмотря на это, и до сих пор нет пока единого, которое отвечало бы интересам всех исследователей данной проблемы. Проанализированные нами определения являются отражением тех точек зрения, которых придерживается тот или иной ученый, и не раскрывают всеобъемлющего значения исследуемого явления. Это подтверждается и высказываниями многих авторов. Так, К. Тейлор, в предисловии к одной из своих книг подчеркивал, что ни одно из уже имеющихся определений не отвечает всем разработкам в этой области, а авторы определений заставляют исследователей или выбирать су-

ществующие определения или подбирать свои собственные, которые позволили бы им продвигаться в своей работе.

Однако анализ американской психолого-педагогической литературы позволил выявить несколько основных направлений в определении понятия творчества. Во-первых, это определение творчества через продукт, результат творческой деятельности; во-вторых, через личность, ее черты, характеристики; в-третьих, через процессы, имеющие место в творческой деятельности и, в-четвертых, определения творчества включают элементы, указывающие на роль внешних условий, оказывающих влияние на творческую личность.

Исследование творчества через продукт, а следовательно, и определение его через продукт долгое время находилось в центре внимания ученых. В 1959 г. в докладе Комиссии по критериям творчества [5] подчеркивалось, что продукт творческой деятельности должен быть первым объектом изучения. Частое обращение в исследованиях к продукту, т.е. результату, объясняется тем, что его можно, если это предмет, увидеть, ощутить, измерить, оценить или, если это идея, ее можно в последующем материализовать, а также подтвердить или опровергнуть в результате теоретических исследований. Подтверждение этому мы находим во многих работах таких исследователей, как Л.Стайнберг, К.Р.Роджерс, Д.Перкинс, Дж.Брунер, Ф.Беррон, Ф.Джексон и С.Мессик. Так, К.Роджерс считал, что «...на первом месте должно быть нечто обозримое, некоторый продукт созидания. Хотя, – продолжает он далее, – мои фантазии и являются чрезвычайно новыми, но они не могут быть успешно определены как творческие, пока они не являются результатом некоего обозримого продукта – пока они не примут форму в словах, как при написании стихотворения, или произведения искусства, или какого-либо изобретения» [6, 70-71].

В связи с изучением творческих продуктов? перед исследователями возникла про-

блема определения, какой продукт можно считать творческим, т.е. каковы критерии отделения действительно творческих продуктов от нетворческих. Проблема критериев имеет огромную значимость, так как найти критерий – это найти то объективное, независимое от человека основание, которое позволит отличить истину, истинное знание от заблуждения. Однако, несмотря на важность поиска критериев, необходимо отметить, что фундаментальные исследования, направленные на изучение критериев творчества и, в частности, творческого продукта, встречаются весьма редко в американской психолого-педагогической литературе. Исследования, которые специально посвящены проблемам критериев или тщательному изучению какого-либо одного критерия, ассоциируются с именами таких ученых, как Дж. П. Гилфорд, Дж. Фланаган, Т. Шпрехер, К. Тейлор, С. Штольц, Б. Гизелин, Л. Терман, Е. Торренс.

Большая часть проанализированных нами работ американских исследователей сосредоточена на разработке критериев творчества через продукт создателя. Выделяются такие типы продуктов, как прямые продукты с абсолютной ценностью независимо от вложений и продукты с относительной ценностью, при которых учитываются произведенные вложения, дополнительные продукты, а также указываются аспекты продуктов, такие как новизна, количество продуктов, обобщенность, новые использования, ценность (социальная, экономическая, научная, информационная).

Однако, до сих пор не установлено, что считать творческим продуктом. Ведь продуктом может быть и статья, и патент, и уравнение, а может быть, и идея. Кроме того, некоторые продукты творческой деятельности появляются в результате планомерных, целенаправленных усилий, другие – случайно, как побочные продукты этой деятельности. Многие авторы (М.Стайн, А.Ротенберг, К.Р.Хаусман, Дж.А.Хатмон, Д.Перкинс) считают, что продукт является творческим, если он отвечает таким кри-

териальным свойствам, как новизна, ценность, значимость.

В 1950 году в уже известном обращении к американским ученым заняться изучением проблем творчества, Дж.Гилфорд определил творчество с точки зрения способностей человека. По мнению ученого, «творчество соотносится со способностями, которые являются наиболее характерными для творческих людей...» [1, 444]. И далее, в последующих своих работах, он неоднократно подчеркивал необходимость тщательного, планомерного изучения способностей, которые могут повлиять на творческий результат человека. Нельзя сказать, что до призыва Дж. Гилфорда не было работ подобного рода. Очень интересным исследованием было начатое Л.Терманом в 1922 году лонгитюдное изучение более 1000 детей, средний балл IQ которых равнялся 140 [7]. Более 50 лет проводился этот эксперимент, его результаты регулярно публиковались в печати и вызывали большой интерес среди ученых.

Наиболее интенсивно такие исследования стали проводиться в период после второй мировой войны, особенно, когда в Калифорнийском университете в Беркли был открыт Институт по исследованию и оценке личности, сосредоточивший внимание на изучении характеристик продуктивных личностей и их развитии в американском обществе. По программе Института было проведено большое количество исследований. Например, обширное изучение Д.Маккинноном творчества архитекторов; в то же время Ф. Бэррон провел исследования творческой деятельности писателей; американские поэты, наиболее выдающиеся, по мнению современников, были изучены Р.Уилсоном; А.Роу, М.Парлофф, Р.Нэпп, Л.Дэтта посвятили свои работы исследованию знаменитых ученых. Появилось много биографических исследований, где изучались биографии, творческая деятельность того или иного признанного ученого, писателя, художника, композитора.

Анализ вышеперечисленных работ показал, что их авторы в основном акцентировали внимание на рассмотрении личностных характеристик, черт высокоодаренных людей, а не на выявлении собственно творческих способностей.

Проблемы творческих способностей широки изучались также такими американскими учеными: Дж.Гилфордом, Ф.Бэрроном, Д.Маккинноном, А.Роу, К.Тейлором, Е.Торренсом, А.Маслоу, Л.Стайнбергом, Р.Андерсоном и другими. Большинство из них приходит к выводу, что творческий потенциал присущ всем людям в большей или меньшей степени.

Как бы обобщая высказывания ученых о наличии творческих способностей, творческого потенциала в каждом человеке, К.Тейлор пишет: «Общим для всех исследователей является предположение о наличии некоторого творческого потенциала во всех людях, хотя существуют широкие индивидуальные различия в степени обладания им» [5, 8].

В связи с проблемой творческих способностей особый интерес представляют труды Дж.Гилфорда, в которых раскрываются основные положения данного вопроса, получившие дальнейшую разработку в исследованиях многих американских ученых.

Основными выводами его работ, касающихся проблем творческих способностей, являются следующие: существует не только одна способность быть творческим, существует определенное число таких способностей, причем определенные способности являются наиболее важными для писателя и ученого, другие для художника и композитора, третьи – для математика, наиболее заметным образом творческие способности, по-видимому, концентрируются в категориях дивергентного мышления.

Результаты исследований американских ученых привели их к выводу о том, что для проявления творческого потенциала необходимы не только внутренние, но и внешние условия. Так Л. Харман рас-

сматривал социальный климат как один из важных компонентов, влияющих на творческие достижения человека; Т.Амабайл подчеркивает значимость социальных факторов и факторов окружающей среды для творческой деятельности; А. Доу считает, что настоящая проблема заключается в раскрытии того, какие именно внешние влияния или силы препятствуют творческому проявлению личности. Таким образом авторы приходят к выводу, что для того, чтобы творческий потенциал работал, необходимы как исторические, социальные, культурные, так и непосредственно влияющие на человека условия семьи, быта, учреждения, в котором он учится или работает.

В американской психолого-педагогической литературе второй половины XX столетия можно выделить тенденции рассмотрения внешних условий в широком смысле (экономические, социальные, культурные традиции общества в целом) и в узком смысле (условия семьи, обучения, работы и т.д.). Так М. Стайн рассматривает в связи с этим следующие вопросы: как культура общества влияет на творчество; насколько культура допускает отклонения от традиционного или она настаивает на конформности в политике ли, обучении, науке; позволяет ли культура искать новые знания или её носители (родители, учителя) «кормят из ложечки» молодое поколение, в связи с чем они получают готовые решения; до какой степени принимается и поощряется творческий опыт индивида и т.д.

Обширный материал, полученный американскими учеными в результате многочисленных исследований и экспериментов, многообразие подходов в трактовании понятий творчества сыграл положительную роль, освещая проблему с различных точек зрения, позволяя генерировать идеи по её познанию, давая пищу для размышления на современном этапе изучения творчества, творческого мышления, творческих способностей.

Литература

1. *Guilford J.P.* Creativity // American Psychologist. – 1950. – N 5. –P.444-454/
2. *Arasteh R., Arasteh J.D.* Creativity in Human Development. An Interpretive and Annotated Bibliography. – N.Y.: Schenkman. Wiley, 1976. – 154 p.
3. Creativity: Its Educational Implications. / Symposium // Comp/ by J.C. Gown. – N.Y., 1967. 336 p.
4. *Wallner M.* Kreativitätsforschung in den USA / Literaturbericht/ //Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 1987. – N 9. – P.832-840.
5. Creativity: Progress and Potential / Ed. By C.W. Taylor. – N.Y.: McGraw Hill, 1964. – 241 p.
6. Creativity and its Cultivation. – Michigan: State Univ. East, N.Y., 1959. – viii, 295 p.
7. *Terman L.M. et. Al.* Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Genetic Studies of Genius. – vol. I. – Stanford, Calif.: Stanford Calif. Press, 1925. – 641 p.



УДК 378.6:371.13(71)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАНАДЫ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА БРОКА, ПРОВИНЦИЯ ОНТАРИО)

С.С. Боднар

Аннотация

Рассмотрены основные особенности организации педагогической практики на начальных программах образования преподавателей в Канаде. Автор анализирует подготовку, структуру и оценивание практики на примере Университета Брок в провинции Онтарио, определяет ее значение для профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: непрерывная педагогическая практика, профессиональная деятельность, школа профессионального развития, микрообучение.

Abstract

The article considers basic features of organization of the practicum in initial teacher education programs in Canada. The author analyses the preparation, the structure and evaluation of practice teaching on the example of Brock University in Ontario, defines its significance in professional pedagogical education.

Index terms: continuous practice teaching, professional activity, professional development school, microteaching.

Современный этап развития мирового сообщества характеризуется стремительно развивающимися инновационными процессами, меняет взгляд на место и роль учителя в инновационном обществе. Педагогическая деятельность требует постоянной творческой готовности, поиска нетривиальных, и в тоже время оптимальных решений в нестандартных профессиональных ситуациях, непрерывной самореализации и саморазвития.

Непрерывная педагогическая практика как часть учебного процесса в педагогических учебных заведениях выступает как средство овладения не только профессиональными умениями и навыками, но и научными методами преподавания и педагогическим опытом, как средство развития педагогического мышления, применения теоретических знаний в практической деятельности. Именно в период педагогической практики студент впервые осваивает то ролевое поведение, которое станет впоследствии определяющим в его профессиональной деятельности.

В зарубежных странах педагоги придерживаются мнения, что для студентов важно приобрести и практиковать профес-

сиональные навыки учителя при условии включенного наблюдения за деятельностью компетентного педагога и в реальной школьной обстановке.

Известный канадский исследователь Майкл Фуллан (*Michael Fullan*) отмечает, что «сочетание образовательной теории с педагогической практикой – необходимое требование педагогического образования».

В канадской психолого-педагогической литературе ученые-исследователи выделяют несколько терминов: *педагогическая практика (pedagogical practice)*, практикум, (*the practicum*), расширенный практикум (*extended practicum*), полевой опыт (*field experience*), практика преподавания (*practice teaching*), студенческое преподавание (*student teaching*), и даже *интернатура (internship)* (термин был заимствован из медицинской терминологии и используется по отношению к долговременной практике после завершения курса обучения) [3].

В современных программах канадских высших педагогических учебных заведений опыт практической деятельности в школе является важной составляющей частью профессиональной педагогической подготовки студентов. Однако вплоть до 1960-х

годов отдельные канадские университеты готовили учителей, которые не имели такого практического опыта. Поэтому этот аспект содержания профессиональной подготовки учителя больше всего подлежал изучению, экспериментированию и практическому изменению.

Рассмотрим становление педагогической практики в педагогических вузах Канады и современные тенденции ее совершенствования.

Как правило, в начале XX века студент проводил один или два пробных урока в базовых школах, в 1920-е годы уже практиковал на протяжении одной – двух недель. В 1950-е годы несколько университетов экспериментировали относительно повышения учебной нагрузки студента во время школьной практики с целью обеспечения связи образовательной теории и педагогической реальности. В частности, три университета Западной Канады апробировали такие модели продленной образовательной практики студентов:

- Университет Саймона Фрейзера (Британская Колумбия) внедрил *модель студенческого ученичества*. Согласно этой модели школьные учителя отвечали почти за половину содержания профессиональной подготовки студентов факультетов педагогики;

- Университет Альберты внедрил систему, по которой выпускники специальности *бакалавр педагогики* направлялись на работу в школу на протяжении учебного года с частичной оплатой труда без выполнения обязанностей, которые возлагаются на квалифицированных учителей;

- Университет Саскачевана разработал программу *расширенного практикума* (*extended practicum*). Эта программа предусматривала проведение студентами четырехмесячной практики в общеобразовательной школе на протяжении последнего года учебы под руководством учителя-наставника и методиста факультета.

Все три эксперимента имели разный успех, и только *расширенный практикум*

университета Саскачевана впоследствии стал моделью для разработки подобных программ во всей Канаде [1, с.90].

В настоящий момент все студенты факультетов педагогики (**Faculty of Education**) проходят практику в школе. Прохождение практики является обязательным компонентом для получения диплома *бакалавра педагогики* (*Bachelor of Education*) и *сертификата преподавателя* (*Teaching Certificate*).

Программа непрерывной педагогической практики, разработанная учеными-педагогами Канады, предполагает поэтапное вовлечение студента в преподавательскую деятельность, что значительно облегчает процесс адаптации к выполнению профессиональных функций. Продолжительность педагогической практики составляет от 8 до 22 недель. Во многих университетах Канады педагогическая практика сосредоточена на последнем году обучения и проводится в течение всего учебного года. Как правило, педагогическая практика организована в канадских школах, однако на современном этапе развития педагогического образования в Канаде отмечается тенденция проведения ее за рубежом. С этой целью, в некоторых канадских университетах внедряются программы специального студенческого обмена, которые разработаны для того, чтобы предоставить студентам возможность ознакомления с различными аспектами деятельности зарубежной педагогической школы.

В начале педагогической практики осуществляется продуманное распределение студентов по группам (**cohorts**), направленное на создание возможностей для взаимопомощи и обмена опытом. Это позволяет студенту обсуждать свои проблемы не только с опытными педагогами, но и со своими сокурсниками. Также многие канадские вузы используют модель *школы профессионального развития* (*professional development school*), популярной в США. Данная модель способствует установлению тесных связей отделений педагогики

университета с одной или более школами, открывает пространство для совместных исследовательских проектов [2, с. 20].

Способы организации прохождения практики в Канаде различаются в зависимости от провинции, программы подготовки и университета. Структуру педпрактики можно представить следующим образом:

– первый этап – *подготовительный* или *период наблюдения* имеет место в конце первого семестра или в конце первого года обучения в течение 2 недель. В некоторых университетах Канады студенты проходят 10-дневную практику, в течение которой проводят не менее трех занятий по одной теме, а также помогают учителю в классе решать организационные вопросы;

– второй этап предусматривает *переход от наблюдения к активной педагогической деятельности* и проходит под руководством опытных учителей. Часто в процессе наблюдения за педагогическим процессом будущие учителя выполняют исследовательские задания, которые им поручил преподаватель – методист университета;

– третьим является *этап полной педагогической нагрузки практиканта*, когда будущий учитель проходит 16 недель (4 месяца) школьной практики.

Рассмотрим организацию педагогической практики студентов Университета Броука (провинция Онтарио).

Основная цель программы начальной педагогической подготовки учителя в Университете Броука состоит в интеграции педагогической практики и теоретического курса профессиональной подготовки. Для достижения этой цели используется следующие стратегии, а именно:

создание группы советников (counseling group);

организация центра интернатуры (internship centre);

разъяснение общего курса методов обучения (teaching methods course);

составление расписания (timetable).

Студенты, проходящие педагогическую практику, разделены на *группы (cohorts)* по

25-30 человек, которые формируют *группу советников*, курируемую двумя преподавателями факультета педагогики. Распределение осуществляется согласно месту проживания студентов, принадлежности федерации преподавателей (**teacher federation**) к общественной школе или Римско-католической церкви и определяется требуемым уровнем программы (имеются различия в подготовке учителей для начальной и средней школы). Группа советников встречается дважды в неделю, кроме дней прохождения практики, для *академической работы* (планирование курса, подготовка к микропреподаванию в центре интернатуры и антисипация возможных проблем), для *распределения функций управления* (организация распределения студентов в школы) и *социальной деятельности*. Центр расположен в школе, где учительский коллектив, студенты и преподаватели факультета работают совместно над реализацией программы. Ведущей формой обучения в интернатуре является *микрообучение (microteaching)* студентов и учеников. Кроме того, приоритетным направлением обозначено наблюдение за активностью класса, работа с учениками индивидуально и в маленьких группах, содействие школьным педагогам и ученикам. Первый этап сменяется этапом наблюдения в школе, где студенты проходят второй и третий блоки практики.

Одиннадцать недель педагогической практики разделены на три блока (3 недели + 4 недели + 4 недели) в течение последнего года обучения, с сентября по апрель. Три блока практики в школе совмещаются с учебой в университете. Этот организационный образец отражает мнение преподавательского состава факультета о необходимости поэтапного достижения результата, о возрастании интереса к изучению и погружению в практику.

В первом блоке педагогической практики (ноябрь-декабрь) студенты имеют возможность «плавного вхождения» в процесс обучения и ознакомления с професси-

ональными обязанностями учителя. Так, в первый день практики студенты проводят один урок, количество которых возрастает постепенно, пока они не получают разрешение вести половину учебной нагрузки школьного учителя.

Во втором (январь-февраль) и третьем (март-апрель) блоках педпрактики нагрузка студентов увеличивается прогрессивно. Обычно студенты принимают полную ответственность за класс и выполнение учебной нагрузки их учителя-наставника в течение третьего заключительного блока (март-апрель). На завершающем этапе студенты получают право осуществлять учебный процесс в соответствии с полной учебной нагрузкой, включая дополнительные профессиональные обязанности учителя-предметника.

Учитель-куратор (*associate teacher*) является ключевой фигурой в успешном прохождении педагогической практики. В Университете Брука существует два требования для учителей-кураторов, которые считаются принятой нормой. Первое требование – успешный опыт обучения в течение трех или более лет; второе – готовность быть наставником для студентов. Преподаватель выступает одновременно в роли руководителя, наставника, консультанта, наблюдателя и аудитора. Роль учителей-кураторов описана в *утвержденных рекомендациях для преподавателей (Notes for Education Partners)* а именно:

- руководство студентами-практикантаами (*student teacher*), содействие в выборе адекватных методов, учебно-методических материалов и технического оборудования;
- обсуждение со студентами учебных потребностей их учеников и необходимых мер в процессе планирования индивидуального курса совершенствования практических навыков преподавания;
- демонстрация избранных методов обучения, их максимальная варификация;
- наблюдение и коррекция профессионального и морально-этического поведения студентов с использованием критерииев

оценки и стандартизации практики, регламентированной Педагогическим колледжем (*College of Teachers*);

- регулярное обеспечение внутреннего аудита качества педагогической практики с последующим обсуждением недостатков и выстраиванием системы самосовершенствования;
- поддержание связи с методистами факультета педагогики (*faculty counsellors*) с целью информирования их об академическом прогрессе назначенного студента в процессе практики преподавания;
- подготовка и предоставление отчета о деятельности студента администрации факультета педагогики после завершения блока практики.

Методисты факультета педагогики выполняют существенную роль, являясь связующим звеном между школой и факультетом педагогики. Они обозначают цели, разъясняют задачи программы руководителям и учителям-наставникам, обеспечивают сбор и обобщение информации, необходимой для дальнейшего совершенствования этапа практической профессиональной подготовки. Обязанности консультантов включают:

- взаимодействие с преподавателями и руководителями базовой школы;
- обеспечение профессионального руководства студентами и персоналом школы;
- регламентация и методическое сопровождение деятельности учителей-наставников в их осуществлении контроля;
- наблюдение за деятельностью студентов, оценивание и аттестация в течение сессий практики;
- определение студенческой профпригодности для дальнейшего прохождения практики.

Оценка практикума – официальный документ, который становится частью постоянного отчета студента-практиканта. Прохождение практики постоянно контролируется школьными учителями и преподавателями университетов. Для каждого их

визита существуют отдельные документальные бланки, например, существуют формы для регулярных посещений, для конца двухнедельной практики, середины расширенной практики и для подведения конечных результатов. Эти формы заполняются опытным преподавателем, который наблюдает за работой студента. При заполнении формы регулярных посещений указываются фамилия студента-практиканта, школа, в которой он проходит практику, предмет, по которому он преподаёт в классе. Ниже руководитель практики выставляет студенту практиканту оценку за проведенное занятие. В конце этой формы отмечается дата, подпись посетителя и его звание.

При заполнении формы о прохождении 2-недельной практики преподаватель оценивает подготовку студента к урокам, его инициативность, отношения со школьным коллективом, заинтересованность в работе и учениках за двухнедельный период труда; делает свои пометки и заявляет, может ли студент переходить к следующему этапу школьной практики.

Важнейшая оценка практики выставляется уже на последнем этапе. На этот период от студента требуется проявить умение планировать урок, презентовать материал, оценивать учеников и т.д. Как правило, студент оценивается по пяти критериями: профессиональные качества; учебное планирование; выполнение работы; классный менеджмент; умение общаться.

В Университетах Канады отсутствует единая стандартная форма отчетности студентов по истечении срока педагогической практики. Форма, которая используется в Университете Броука, представляет собой контрольный список из 32 пунктов, сгруппированных по четырем категориям:

- профессионализм (**professionalism**),
- преактивные навыки (**pre-active skills**),
- интерактивные навыки (**interactive skills**),
- пост-активные навыки (**post-active skills**).

Каждый пункт сопровождается детальным поведенческим описателем. Например, для оценки сформированности преактивного навыка предлагается следующая формулировка – «план занятия студента-практиканта содержал следующие элементы: конспект урока, план класса, расписание класса и материалы, требуемые руководителями практики или консультантами». Также учитель-наставник может добавить свои личные комментарии по каждому пункту.

Во время прохождения блока педпрактики преподаватели оценивают студентов, используя этот контрольный список, и дают оценку:

- Р3 – незначительно успешный (**marginally successful**);
- Р2 – успешный (**successful**);
- Р1 – очень успешный (**highly successful**).

Студенты, которые получают последовательно Р3 за прохождение практики, не могут быть рекомендованы для получения сертификата квалифицированного учителя, хотя они и получают степень бакалавра педагогики (**B.Ed.**). Студентам, которые получают *неудовлетворительно* в любом из блоков, настоятельно рекомендуют отойти от дальнейшего прохождения программы.

Наиболее активные студенты могут стать членами студенческих ассоциаций. Членство в этих организациях помогает будущим учителям лучше ориентироваться в тенденциях развития педагогической профессии; они могут стать волонтерами и принимать участие в социальной работе в больницах, школах, спортивных клубах. Волонтерство очень популярно в университетах Канады.

Стоит подчеркнуть, что повышение эффективности такой важной составляющей части профессиональной подготовки учителя, как педагогическая практика, было бы невозможным без поддержки и сотрудничества учителей, преподавателей и студентов в школах.

Комплексный характер педагогической практики (проведение студентами уроков, выполнение организационных функций классного руководителя, осуществление исследований), а также структурированность практики, которая носит характер постепенного ее осложнения, делают педагогическую практику важной интегративной частью профессиональной подготовки учителя.

Именно педагогическая практика обеспечивает связь между теорией и практикой непрерывного педагогического образования и является эффективной в процессе формирования будущего учителя.

Литература

1. Карпинская, Л.А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде / Л.А. Карпинская // США. Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2005. – №2. – С. 81-91.
2. Gambhir M., Broad K., Evans M., Gaskell J. Initial Teacher Education in Canada: themes and issues. The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. 2008.
3. Wilson, S. Initial teacher education in Canada: The practicum. 2003. Retrieved April 8, 2008 from <http://www.see-educoop.net/>



УДК 159.922.736.4

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Р.И. Калимуллина

Аннотация

Статья посвящена проблеме межличностного общения подростков в отечественной и зарубежной психологии. Особенностям взаимоотношений подростков и их социализации в обществе.

Автор обращает внимание на то, что содержание и характер общения подростков со всеми категориями партнеров во всех сферах жизнедеятельности определяется решением проблем связанных с собственным становлением подростка и его проявлением как субъекта жизнедеятельности. Рассмотрены различные точки зрения отечественных и зарубежных психологов на данную проблему. Сделан акцент на одной из серьезных проблем подросткового возраста – одиночества, описаны некоторые причины приводящие к нему.

Ключевые слова: подростковый возраст, социализация, общение подростков.

Abstract

The article is devoted to issues of interpersonal communication of adolescents as described in Russian and international psychology. It reveals the peculiarities of teenagers' interrelation and social growth.

The author underlines that the subject and nature of communication with all categories of partners in all spheres of life is determined by solving the problems of becoming an adolescent and manifesting himself an experient. Different points of view of Russian and foreign psychologists concerning this problem are analyzed. The emphasis is put on one of the most serious problems of adolescence which is isolation, some reasons for its existence are described.

Index terms: adolescence, social growth, adolescent communication.

Стех пор, как в онтогенезе человека был выделен подростковый возраст, человеческое общество кардинальным образом изменилось и продолжает меняться. В целом ответ на этот вопрос однозначен: социально-исторические условия развития определяют психологическую сущность возрастных периодов.

В подростковый период происходит расширение пространства не только в географическом смысле, но и во временном измерении. Впервые появляется будущее как психический детерминант личности. Подростковый этап – период наиболее серьезных изменений во временной перспективе. Другими словами, у индивида формируется план. Планирование взрослого происходит также, но ситуация подростка особенна, поскольку ему приходится структурировать временную перспективу в поле, которое ему не знакомо [1].

Подросток находится в положении маргинальной личности, т.е. он не хочет боль-

ше принадлежать сообществу детей и в тоже время знает, что он еще не взрослый. Характерными чертами поведения маргинальной личности является эмоциональная неустойчивость и чувствительность. Застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам. К. Левин поднял ряд важнейших для психологии подросткового возраста проблем, а именно – это проблема выбора среди сложных и противоречивых мировоззренческих образцов и ценностей, проблема конструирования подростком своих жизненных планов и целей [2].

Одной из зон развития является преобразование социализации как освобождение от родительской опеки и естественное вхождение в группу сверстников. Общение со сверстниками необходимо по своему статусу: как важнейший специфический канал подростковой информации, как специфический вид деятельности и межличностных

отношений, как специфический вид эмоционального контакта [3]. Такой статус общения позволяет решать следующие задачи:

- сформулированность навыков социального взаимодействия;
- сохранение объективно необходимой автономии от взрослых;
- создание чувства эмоционального комфорта в новых для подростка условиях социальной жизни.

В современных науках о человеке довольно широко распространен взгляд на социализацию как на двусторонний процесс. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей; с другой – он активно воспроизводит эту систему, реализуя себя как личность. Процесс и результат социализации заключают в себе внутреннее противоречие. Успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека в обществе, с одной стороны, а с другой – способность в определенной мере противостоять обществу, части тех жизненных коллизий, которые мешают его саморазвитию, самореализации, самоутверждению. Таким образом, в процессе социализации заложен внутренний конфликт между степенью адаптации личности к обществу и степенью обособления ее в обществе [4]. Исходя из объективной природы социализации мы можем констатировать дезадаптивные формы социализации подростка как субъекта социализации. Его эффективная социализация и те или иные формы ассоциализации существенно связаны с его формирующейся самооценкой.

Анализ задач, стоящих перед подростками в области социальной адаптации и установления межличностных отношений, должен учитывать следующие важнейшие потребности:

1. Устанавливать с окружающими теплые, содержательные, приносящие удовлетворение отношения.
2. Дополнять дружбу детских лет новыми знакомствами с людьми, имеющими иное воспитание, опыт и взгляды.

3. Быть принятыми и признанными в социальных группах и занимать в них определенное положение.

4. Переходить от дружбы и игр со сверстниками того же пола к гетеросоциальным контактам.

5. Избирать приемлемые мужские и женские социальные роли и осваивать подобающее своему телу поведение.

Эмоционально-смысловой доминантой общения подросткового типа является сам подросток как субъект деятельности. Это означает, что содержание и характер общения подростков со всеми категориями партнеров во всех сферах жизнедеятельности определяются решением проблем, связанных с собственным становлением подростка и его проявлением как субъекта жизнедеятельности.

Такой деятельностью являются: дружеские отношения с друзьями, общение в неформальных группах и компаниях, общение в процессе учебной деятельности, общение в учреждениях дополнительного образования, спортивных секциях.

Общение со сверстниками положительно влияет на психологическую и социальную адаптацию. Подросток ожидает от партнеров общности увлечений и практических интересов, помощи и понимания в различных ситуациях. Социальная поддержка напрямую связана с благополучием человека в жизни и смягчает последствия стрессов и душевных переживаний, неизбежных в социальной адаптации.

Первая потребность подростка – установить приятельские отношения с тем, с кем имеются общие интересы. По мере взросления возникает необходимость в более тесных и непосредственных дружеских связях, позволяющих делиться своими переживаниями, трудностями и самыми сокровенными мыслями. Такой взаимный контакт помогает друг другу в решении внутренних проблем и межличностных конфликтов.

Однако в раннем подростковом возрасте дружеские отношения насыщены,

эмоциональны и порой приводят к конфликтам, если потребности их участников не получают удовлетворения. Подростки могут ошибаться в своем выборе: поведение приятелей, вместо того, чтобы отвечать их запросам, может стать причиной досады и гнева. Чем сильней и эгоистичней чувства, заставляющие подростка добиваться чьей-то дружбы, тем более вероятно, что такие отношения будут напряженными и «взрывоопасными», и даже закончатся разрывом.

Дружеские связи раннего подросткового периода не отличаются устойчивостью. Как правило, они начинают ослабевать по мере наступления половой зрелости, вслед за чем опять нормализуются.

Однако в межличностных контактах между мальчиками и девочками существуют заметные отличия: первые ждут от своих сверстников меньшего; между девочками устанавливаются более теплые и тесные взаимоотношения. Мальчики больше озабочены своей независимостью, уверенностью в своих силах, логикой и надежностью. Девочкам-подросткам особо дорого внимание друзей, чувство ответственности и ощущение взаимной зависимости.

Общение между мальчиками и девочками в подростковом возрасте характеризуется двумя противоположными тенденциями: обособлением по половому признаку и в то же время интенсификацией общения. Противоположность этих тенденций кажущаяся. Обособление общения подростков разного пола объясняется во многом тем, что тематика этого общения определяется интересами, специфичными для того или иного пола, интересом к противоположному полу. Приятельское и дружеское общение мальчиков и девочек в подростковом возрасте основывается, как правило, на взаимной осознаваемой привлекательности друг друга. Чаще всего оно имеет романтическую окраску, и способы времязапрепроповедения и стиль поведения общающихся во многом копируют образцы подобного общения старших ребят.

Из специфических особенностей общения младших подростков можно отметить следующее. Внешние проявления их коммуникативного поведения весьма противоречивы. С одной стороны, в общении со сверстниками они проявляют широко известный коллективизм, с другой – негативизм, готовность противопоставлять себя коллективу; с одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет сверстников, с другой – бравировать собственными недостатками; страстное желание иметь верного близкого друга существует с лихорадочной сменой приятелей; способностью моментально очаровываться и столь же быстро разочаровываться в бывших «друзьях».

Одна из серьезнейших проблем подросткового возраста – одиночество. Подростки испытывают чувство одиночества по целому ряду причин. Кому-то трудно разобраться, как следует вести себя с окружающими, приемлемо ли то или иное поведение, как реагировать на различные ситуации. Кто-то имеет заниженное представление о собственной персоне и очень болезненно реагирует на критику в свой адрес. Подросткам, склонным испытывать чувство подавленности и тревогу, трудно установить с кем-либо близкие отношения. Кто-то привык никому не доверять и не ждет от окружающих ничего хорошего. Как следствие, такие подростки избегают эмоциональных контактов и близости, чтобы никто не мог воспользоваться ими в своих интересах.

Подростки пытаются избавиться от чувства одиночества различными способами. Наиболее самостоятельные ставят перед собой какие-то цели и начинают их добиваться. Иногда подростки со слабой идентичностью и с низкой самооценкой могут создать обманчивый образ популярности, некую видимость и показывают миру именно ее. Срабатывает компенсаци-

онный механизм, задача которого – помочь индивиду преодолеть чувство одиночества в связи со своей собственной малозначимостью, тем самым убедив других в своей важности. И часто подростки, обладающие невысоким статусом в группе сверстников и низкой самооценкой, в значительно большей степени приспосабливаются к сверстникам.

Особенностью общения младших подростков, по мысли А.В. Мудрика, является то, что учебная деятельность – это не только деятельность по усвоению знаний, это еще и способ овладения социальной реальностью, формирования мотивационно-потребностной сферы ребенка [4].

Поэтому, как пишет Л.И. Божович, подросток «оценивает себя не только с точки зрения успеваемости, но и точки зрения положения в школе, отношений с ребятами и взрослыми [1]. Вследствие этого «отношения подростка со сверстниками, учителями проявляются и формируются в общении с ними, отражаясь в самооценке школьника, влияют на особенности его учебной деятельности». Все больше подтверждений получает теория о существовании зависимости между Я-концепцией и достижениями в учебе. Характер общения с одноклассниками во многом определяет отношение подростков к своим отметкам. Главная ценность отметки для учеников в том, что она дает возможность занять в классе более высокое положение. Хорошие ученики чаще испытывают чувство собственной значимости и несколько лучше относятся к самим себе. Однако эта связь является двусторонней. Учащиеся с высокой самооценкой имеют более высокую успеваемость, а те, кто хорошо учится, имеют более высокую самооценку. Одной из причин этой взаимозависимости является то, что у уверенных в себе учащихся существует мотивация подтвердить то, что они о себе думают, и они обладают смелостью, чтобы попытаться это осуществить. Ученики с негативными установками по отношению к себе ограничивают свои достижения.

Мальчики, принадлежащая к меньшинствам, реже формируют положительную Я-концепцию на основе высоких достижений в учебе из-за отношения своей группы к хорошим оценкам, в связи с тем, что более высокое положение можно занять за счет проявления других качеств, и значимость отметки отпадает. Следовательно, чтобы понять, как успехи в учебе влияют на социальный образ Я, мы должны рассматривать индивида в контексте группы сверстников, то есть учитывать, как их отношение к достижениям в учебе повлияет на социальный образ Я индивида. Влияние одноклассников может как способствовать, так и мешать успехам в учебе, в зависимости от ценностей, доминирующих в данной группе. Подростки, которые придают большую ценность учебе, положительно влияют друг на друга в этом плане.

Для младшего подростка в процессе формирования самооценки ярко выражена потребность в самоутверждении. Впервые осознавая свои достоинства и недостатки, он начинает активно, в соответствии со своими представлениями о собственных качествах, стремиться занять определенную позицию в классном коллективе. Потребность подростка занять положение, соответствующее его представлениям о себе, может оказывать влияние на развитие его коммуникативных навыков.

На процесс формирования самооценки подростка действуют следующие влияния:

1) оценка окружающих людей, т.е. представления подростка о том, как его воспринимают другие;

2) взаимодействие идеального «Я» и реального «Я», которое представляет самовосприятие как самоодобрение и самоценность.

Подросток формирует самооценку, исходя из приобретенных навыков межличностных отношений, на основе своих личностных качеств и личностной привлекательности, из наличия успехов в учебной деятельности, а также успехов и достижений во внеклассной деятельности.

Истоками социальной дезадаптации – неодобрения, неприятия личности подростка сверстниками, является завышенная (несформированная) или заниженная самооценка.

Р.М. Фатыхова отмечает, что наряду с общими признаками, общение имеет свои собственные, дающие основание рассматривать его как самостоятельный, вид коммуникативной деятельности [5]. К ним она относит:

- наличие специфического предмета деятельности;
- активное взаимодействие общающихся сторон;
- совместный результат и продукт коммуникативной деятельности.

Принципиальным, с точки зрения Р.М. Фатыховой, является вопрос о связи общения с деятельностью. Это положение вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений, предполагающего, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей. Деятельность человека всегда пересекается с деятельностью других людей. Это пересечение деятельности и создает определенные отношения человека не только к предмету своей деятельности, но и к другим людям. С позиции деятельностного подхода общение рассматривается с двух сторон, во-первых, в качестве атрибута деятельности; во-вторых, в качестве самостоятельного вида объектно-субъектной деятельности [5].

И.М. Юсупов отмечает, что представление о другом формируется обязательно при условии, что этот «другой» дан не абстрактно, а в рамках достаточно широкой социальной деятельности, в которую включено взаимодействие с ним. Индивид «соотносит» себя с другим не вообще, а прежде всего, преломляя это соотнесение в разработке совместных решений. В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов:

и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и основанная на этом стратегия изменения его поведения, и построение стратегии своего собственного поведения [6].

Однако в эти процессы включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон:

– каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексию. Идентификация в данном случае выступает в качестве одного из механизмов познания и понимания другого человека.

Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1995. – 352 с.
2. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов [Текст] / К. Левин / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 408 с.
3. Леонтьев, А.А. Общение как объект психологического исследования [Текст] // Методологические проблемы социальной психологии / А.А. Леонтьев / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1975. – 295 с.
4. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня [Текст]: учебно-методическое пособие / А.В. Мудрик. – М.: МПСИ, 2006. – 432 с.
5. Фатыхова Р.М. Влияние характера общения на формирование профессиональной направленности студента педвуза [Текст] / Р.М. Фатыхова / Автореф...к. дис.на соиск.учен. степ.к.п.н. – Мн., 1982.
6. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания [Текст] / И.М. Юсупов. – Казань, 2001. – 248 с.

УДК 37.048.45:37.035.6

РОССИЙСКО-АМЕРИКАНСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ф. Михальцова

Аннотация

Статья посвящена опыту формирования ценностных ориентаций обучающихся России и Америки, исследованию психологического-педагогической литературы по проблеме профессионального образования и формулированию дефиниции «ценностные ориентации», возможности формирования ценностных ориентаций субъектов образования при участии в региональных, Всероссийских и Международных конференциях, открытию и направлениям деятельности российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование».

Ключевые слова: ценностные ориентации, интернационализация образования, профессиональное образование, международное сотрудничество, образовательная модель, сравнительное исследование.

Abstract

The article is devoted to the experience of forming value orientations of students in Russia and America. Also included is a Study of the psychology-pedagogical literature on a problem of vocational training and a definition of the term «value orientations». The author looks at possibilities of developing value orientations while taking part in regional, All-Russia and International conferences. The article also covers the of activity of the Russian-American research laboratory «Civilization. Culture. Education».

Index terms: value orientations, internationalization of education, vocational training, international cooperation, educational model, comparative research.

Глобальные политические и социально-экономические изменения последних десятилетий, происходящие в России, подтверждают необходимость смены образовательного приоритета. Возросший интерес к исследованиям в области международного образования, характерный для большинства стран мира, во многом объясняется тенденциями взаимозависимости и взаимовлияния наций и государств в процессе глобализации, интеграции общественной жизни и сферы образования разных народов [1]. Сегодня в сфере образования для многих стран мира актуальной остается проблема интернационализации образовательного пространства, расширяющего возможности формирования ценностных ориентаций обучающихся. Этим занимаются такие международные организации как Комитет по образованию ЕЭС, ЮНЕСКО, Интернациональное бюро воспитания (Швейцария), Международный

институт педагогических исследований (Германия), Международный педагогический центр (Франция), Международный институт образования (США) и др.

Россия сотрудничает с ведущими международными организациями по вопросам профессионального образования. Это Институт планирования образования ЮНЕСКО (профессор Марк Брэй), Институт образования Лондонского университета (профессор Энди Грин), Западный Мичиганский университет по реализации современных образовательных технологий в профессиональном образовании, по решению проблем развития цивилизаций и анализа культур, влияющих на формирование ценностных ориентаций обучающихся (профессор Эндрю Тарговски) и др. [6]. Усиливающиеся интеграционные процессы в образовании актуализируют проблему сохранения уникальных, исторически обусловленных особенностей образовательных систем,

«омоложения» профессионального образования и международного признания сертификата качества знаний обучающихся с приоритетом гуманистических ценностных ориентаций [2].

Сегодня формировать ценностные ориентации обучающихся на содержании дисциплин педагогики разных разделов, элективных курсов, педагогической практики, включенности в социально-значимую деятельность недостаточно. Глобализация и информатизация образования требуют расширения педагогических условий для успешной аксиологической деятельности. Остановимся на возможностях участия в научно-практических конференциях разного уровня и значимости общения в этих мероприятиях для педагогов и обучающихся. Многолетние исследования проблемы формирования и взаимовлияния ценностных ориентаций молодежи разных стран в процессе профессионального образования, активное участие в региональных, Всероссийских и Международных конференциях (Новокузнецк, Кемерово, Пенза, Киров, Бийск, Курган, Уфа, Красноярск, Екатеринбург, Магнитогорск, Томск, Новосибирск, Самара, Саратов, Пятигорск, Рязань, Стерлитамак, Белгород, Челябинск, Тверь, Москва, Санкт-Петербург, Казань, Киев, Харьков, Винница (Украина), Каламазу (США, штат Мичиган), Римини (Италия) и др., позволили обменяться имеющимся опытом, разработать определение ведущей дефиниции «ценностные ориентации» и выявить новые проблемы и перспективы в образовании России и зарубежных стран [4].

Исследование психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального образования позволило выявить сущность понятия «ценностные ориентации» и их значение в профессиональном образовании будущих педагогов. В современных условиях переосмысливания и пересмотра ценностей в профессиональном образовании, проблема ценностных ориентаций личности приобретает особую

значимость. Ряд ученых относят ценностные ориентации к социальной установке (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов), к направленности (Б.Г. Ананьев), к нравственным позициям и мотивам поведения (Л.И. Божович), к взаимопроникновению смысла и значения (А.Н. Леонтьев), к фактору нравственного самоопределения и взросления (С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн), объяснению педагогических явлений, ценностных качеств (Н.А. Асташова, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Л.И. Новикова) и др. [2, 3].

Мы выявили, что в педагогике понятие «ценностные ориентации», широко используется для объяснения тех или иных специфических педагогических явлений, нравственных качеств (М.Г. Казакина, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова). В результате анализа этой категории мы сформулировали следующее определение: ценностные ориентации – это система устойчивых положительных отношений к себе, окружающему миру в форме фиксированной установки будущих педагогов с овладения специальностью на выращивание личностного потенциала [4, 6].

При рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии и из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего занимается делом, какие внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд. Наблюдать это мы могли, в том числе, участвуя непосредственно в научно-практических конференциях разного уровня. Состоявшаяся, в прошлом году конференция в Кузбасском региональном институте развития профессионального образования в городе Кемерово по проблеме стратегии образования международного сотрудничества в области сравнительной педагогики и выявление особенностей образовательных систем России и стран Европы в области профессионального образования, аксиологической направлен-

ности личности подтверждает важность, своевременность и актуальность ее для обновленного общества. Выступления ученых являются подтверждением этому: Ткаченко Е.В. д. хим. н., профессор, академик РАО, член Президиума Российской академии образования, лауреат премии Президента РФ в области образования; Самбалхундэв Х.-Эд. н., профессор, председатель общества «Знание» (Монголия, Улан-Батор); Пальянов М. П. д.п.н., профессор (Томск, Институт развития образовательных систем РАО) и др. Мы поддерживаем их позицию в том, что целесообразно реализовывать систему профильного обучения школьников с 5 класса, формируя у обучающихся необходимые личностные качества. В результате этого, считает Е.В.Ткаченко, приобретен уникальный инновационный опыт начального и среднего образования двух стран по проблеме формирования ценностных ориентаций, профильного обучения, представлен взгляд на китайскую систему образования, суть которой отражена в монографии «Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX-XXI веков: сравнительный анализ», что способствовало взаимному обогащению опыта профессионального образования и организации международного сотрудничества обеих стран.

Подтверждением актуальности интернационализации образования в процессе профессионального обучения, значимой для ученых Сибири, необходимостью выхода с диссертационными исследованиями на международный уровень, стало также очное участие автора в прошлом году в 39-й Международной конференции «Цивилизация и культура: сравнительный анализ» (США, штат Мичиган, г. Каламазу, Западный Мичиганский Университет), которую проводило Международное Общество Сравнительного Исследования Цивилизаций (ISCSC). Это позволило расширить знание в области системы образования, культуры, ценностных ориентаций обучающейся молодежи США и России, обменяться опытом работы по проблемам формирования ценностных

ориентаций, обучения и профессионального образования школьников и студентов. Международное Общество Сравнительного Исследования Цивилизаций было создано в 1961 году на базе Западного Мичиганского Университета и сегодня включает ученых 30 стран мира, среди участников конференции социологи, педагоги, психологи, философы, писатели, общественные деятели и др. Первым президентом этого общества был наш соотечественник Питирим Александрович Сорокин, который посвятил свою жизнь теоретической социологии. Для исследования автора была важна разработанная ученым концепция всемирно-исторического развития человеческой культуры, способы и формы поведения человека, проявление любви, альтруизма и толерантности, возможности их формирования у обучающихся и, конечно, социальное проявление этих и других ценностей. Как профессор социологии, он исследовал также социальную мобильность человека, возможности самореализации личности, что сегодня особенно актуально. Вклад П.А.Сорокина в науку оценивается в мировом научном сообществе как «коперниковская революция в социологии» [5].

Нам была предоставлена возможность познакомиться с Западным Мичиганским Университетом, провести диагностику педагогов и студентов учреждения. Появилась возможность сравнить сложившиеся к настоящему времени образовательные модели нашей страны и США. Российская модель: общеобразовательная школа – полная средняя школа, гимназия и лицей-колледж – институт, академия и университет – аспирантура – докторантур. Американская модель: младшая средняя школа – средняя школа – старшая средняя школа – колледж двухгодичный – колледж четырехгодичный в структуре университета – магистратура – аспирантура. Были выявлены отличия в реализации целевых установок профильного обучения; в развитии содержания и методики реализации профильной подготовки обучающихся средних

школ России и США; ранняя профилизация средней ступени общего образования школ США; соответствие профильного обучения требованиям современного общества, рынка труда и учреждениям профессионального, а не высшего образования, как в России; внедрение в учебные планы интегрированных учебных курсов с усилением практико-ориентированного содержания. Исследования позволили выявить образовательный потенциал для формирования ценностных ориентаций и развития профессионального образования в школах России: более раннее предпрофильное обучение (5-7 кл.); ориентация на получение начального и среднего профессионального образования; реализация интегрированных и практико-ориентированных элективных курсов; целенаправленная подготовка педагогических кадров для реализации профильного обучения; дальнейшее изучение социально-педагогических условий использования опыта зарубежных стран в организации предпрофильной подготовки учеников.

В этом же году зарубежные гости: д., профессор Andrew Targowski, его ассистент mr. Stanislaw Dronics (Warsaw, Poland) и д., профессор Richard W. Zinser (Associate Professor in Career and Technical Education at Western Michigan University, College of Education. Kalamazoo, Michigan, USA) прибыли в Россию (г. Новокузнецк) для подписания договора международного сотрудничества и разработки инновационного проекта, цель которых межгосударственные сравнительные исследования в области педагогики, цивилизаций и культуры стран России и США. Свою гражданскую позицию, любовь к малой и большой Родине, толерантность, доброту и др. показали студенты факультета иностранных языков в ходе дружеской встречи, представив фильм-презентацию на английском языке о родном городе, Кузбасской государственной педагогической академии, которая в эти дни отмечала 70-летний юбилей, а также ее факультетов. Продолжением визита зарубежных гостей была организация

и проведение ими мастер-класса для присутствующих преподавателей, студентов и гостей по проблемам «Профессиональная подготовка педагогов в США» и «Цивилизационный подход к образованию в XXI веке», «Формирование ценностных ориентаций студентов».

Результатом посещения американских ученых Кузбасской государственной педагогической академии стало их участие во Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования» в столице Кемеровской области – г. Кемерово, которая проходила 18-19 ноября 2009 года при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 09-06-14082г и Департамента образования и науки Кемеровской области. В работе конференции приняли участие более трехсот представителей из 51 региона России (7 Федеральных округов), из 11 стран ближнего (Азербайджана, Армении, Узбекистана, Кыргызстана, Украины, Казахстана) и дальнего зарубежья (Соединенные Штаты Америки, Франция, Болгария, Польша, Монголия). Главной целью проводимых преобразований было то, что человек был и остается главной ценностью, важно его духовно-нравственное развитие, поэтому необходимо поощрять и максимально развивать интеллектуальный потенциал нации, создавать в стране мощные центры исследования и оказывать финансовую поддержку инициативам «новой школы».

Присутствующим был представлен первый номер научно-образовательного журнала «Профессиональное образование в России и за рубежом». Требования к публикуемым материалам в этом журнале можно посмотреть на e-mail: magazine@krirpo.ru. Издание этого журнала было востребовано педагогической общественностью, когда на фоне масштабных процессов глобализации, международной и межкультурной интеграции государств и наций становится все

более актуальной проблема эффективного и взаимовыгодного сотрудничества национальных педагогических систем. По двустороннему желанию ученых двух стран были подготовлены соответствующие документы для открытия *российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование»* по следующим направлениям деятельности: *научно-исследовательское*: участие ученых и студентов академии, участников Проекта и Лаборатории в работе научно-практических конференций, научных обществ, семинаров, симпозиумов, советов; публикации в научных изданиях результатов научно-исследовательских работ сотрудников; установление творческих и научных связей с коллективами аналогичных лабораторий других высших учебных заведений; оформление заявок на получение грантов на научно-исследовательские работы по профилю лаборатории; *коммуникативно-информационное*: организация лингвистической практики для выпускников средних школ, студентов Российской Федерации и США, установление творческих связей между образовательными учреждениями – участниками проекта через разные формы организации деятельности: конференции, фестивали, конкурсы, симпозиумы и др., открытие «Педагогической студии» – обмен в области педагогического образования с использованием дистанционных форм межкультурного взаимодействия, участие в ежегодных фестивалях русской культуры в Америке, ежегодный конкурс печатных газет с участием обучающихся и преподавателей образовательных учреждений разного типа России и зарубежных стран; *учебно-экспериментальное*: открытие экспериментальных площадок в образовательных учреждениях разного типа по изучению проблем цивилизации и культуры, профессиональной подготовки выпускников и их участие в образовательных программах Российской Федерации и США; *духовно-нравственное и здоровьесберегающее*: организация элективных курсов по

выбору «Планирование профессиональной деятельности и карьеры», «Формирование ценностных ориентаций обучающихся». «Коммуникативная культура» и реализация содержания для выпускников школ и студентов Российской Федерации и США; поддержка и развитие культурного обмена между образовательными учреждениями; организация социально-значимой проектной деятельности выпускников школ и студентов сотрудничающих стран по гуманно-ценостным номинациям; *издательско-просветительское*: публикация содержания материалов научно-практических конференций разного уровня; публикация совместной учебно-методической литературы и монографий; перевод научно-исследовательской литературы на русский и английский языки.

Формированию ценностных ориентаций обучающихся будет также способствовать поддержка и развитие культурного обмена между образовательными учреждениями, организация социально-значимой проектной деятельности выпускников школ и студентов сотрудничающих стран по следующим номинациям: «Мы вместе!» – проекты, направленные на формирование толерантности, реализацию различных форм взаимодействия студентов между факультетами/институтами, в том числе, проведение «круглых столов», деловых игр, создание творческих клубов и самоцентрических объединений студентов разных национальностей, мероприятия с использованием здоровьесберегающих технологий; «Завтра» – проекты, предусматривающие оказание поддержки в профессиональном становлении будущих специалистов, в том числе, организация семинаров, выездные мероприятия, долгосрочные развивающие программы, знакомство с современными образовательными технологиями; «Формирование ценностных ориентаций обучающихся в процессе самореализации» – проекты, направленные на осознание важности и значимости ценностных качеств личности в поликультурном мире. «Стре-

мись творить добро» – проекты, содержание которых направлено на формирование толерантного отношения обучающихся ко всему живому, к окружающему миру, друг к другу, к родным и близким. «Земля – наш общий дом» – проекты данного тематического блока направлены на включение обучающихся в экологически значимую деятельность, формирование у них позитивного экологического опыта, развития экологической культуры, которая представляет собой совокупность экологически развитых сфер: эмоционально-чувственной, интеллектуальной и деятельностной. Таким образом, обозначенная парадигма интернационализации российско-американского образования от зарождения идеи получила реальную широкую возможность практической реализации на перспективу в рамках межгосударственного сотрудничества педагогов и обучающихся образовательных учреждений России и США по проблеме цивилизации и культуры, по формированию альтруизма и толерантности как составляющих процесса профессионального образования и мирного сосуществования людей.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М.: Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 271 с.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека, Культуры и Нравственности: Исходные посылки поиска подхода к воспитанию / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: 1993. – С. 17-24.
4. Михальцова Л.Ф. Феномен понятия «ценность» и его генезис в психолого-педагогических исследованиях / Л.Ф. Михальцова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 30-37.
5. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н.Д. Никандров. – М., 2008. – 144 с.
6. Mikhal'tsova L. The future teachers and formation of orthodox values in the educational process in teachers high school / L. Mikhal'tsova // Civilizations in Crisis. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA – 2009. – P. 310 – 314.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 373.5

РАЗВИТИЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

Р.М. Галиев, М.К. Галиев

Аннотация

Речь в статье идет о развитии физкультуры и спорта в системе общего среднего образования Республики Татарстан в послевоенные годы (1945-1956 гг.). Авторами была проведена серьезная исследовательская работа по сравнению и сопоставлению состояния физкультуры и спорта в системе общего среднего образования Республики Татарстан в послевоенные годы и на сегодняшний день. Исходя из исследованного опыта, предлагается ряд комплексных мероприятий по развитию здорового образа жизни на современном этапе, которые дали бы возможность повысить уровень популярности, посещаемости, массовости спорта, как в Республике Татарстан, так и в России в целом.

Ключевые слова: система образования, общее среднее образование, школа, спорт, физкультура.

Abstract

The article describes the development of Physical culture and sports in the system of the general secondary education in Republic of Tatarstan in post-WWII years (1945-1956). The authors did serious research in comparing the state of Physical culture and sports in the system of the general secondary education in Republic of Tatarstan in post-war years and today. The author calls for comprehensive actions to develop a healthy lifestyle today, which can improve level of popularity, attendance, mass character of sport, both in Republic of Tatarstan, and in Russia as a whole on the assumption of research experience.

Index terms: system of education, general secondary education, school, sport, Physical culture.

В 2002 г. в России был принят Федеральный закон о физкультуре и спорте, другие нормативные акты, реально заработала федеральная целевая программа на 2006–2015 гг. За прошедшие восемь лет уже сделано немало, одними из самых важных событий являются: завоевание Сочи право на проведения Зимней Олимпиады 2014 г., а Казань – Летней Студенческой Универсиады 2013-го. Государством на эти мероприятия выделяются десятки миллиардов рублей, строятся современные спортивные объекты, усовершенствуются программы подготовки молодых спортсменов, обновляются материально-технические базы существующих центров подготовки профессиональных спортсменов.

На этом фоне коренной модернизации требует и система физического воспитания в средних образовательных учреждениях. Анализируя существующую статистику, можно увидеть, что 80 процентов школьников ведут малоподвижный образ жизни: сидят или в классах, или потом продолжают сидеть дома у компьютеров. Они, к сожалению, мало посещают спортивные секции, даже если они есть. Зачастую в ряде школ уроки физкультуры проходят совершенно «для галочки», то есть не так, как они сегодня должны идти.

Ценой такой «неразворотливости» является ухудшение здоровья у двух третей учащихся и зачастую просто физическая и нравственная деградация. Сейчас госу-

дарство занимается подготовкой допризывников, но, к сожалению, пока только на уровне энтузиазма, нормальной подготовки тоже нет. В связи с чем появляется потребность популяризации спорта и изменения организации урока физкультуры в школах, может быть, применение каких-то других принципов, которые уже существуют в некоторых других странах или же были использованы в истории развития физкультуры и спорта в нашей стране.

В данной статье хотелось бы вспомнить опыт Республики Татарстан в данной области в послевоенные годы. В результате войны физкультурное движение в СССР в целом и, в частности, нашей республики понесло большие потери – погибло множество специалистов по физической культуре и спорту, были разрушены спортивные сооружения или они были переоборудованы под склады или убежища, перестали существовать спортивные организации.

Возникла серьезнейшая необходимость обеспечить подготовку и переподготовку кадров по физической культуре. В связи, с чем уже в 1945 году была создана развернутая система курсов повышения квалификации работников по физической культуре и спорту различных органов государственного и общественного аппарата, начиная от республиканского и кончая районным звеном. Открылись новые институты и факультеты физического воспитания.

Началось массовое строительство спортивных объектов в Татарии, каждая новая открывающаяся школа должна была иметь спортивную площадку и спортзал. Увеличился выпуск спортивного инвентаря, формы и оборудования. Только в течение 1946 г. в Республики Татарстан открылись 5 детских спортивных школ.

На уровне всего государства спорт имел большие достижения в обновлении всесоюзных рекордов. Этому способствовало принятие Советом Министров СССР 2 июля 1947 г. постановления «О поощрении роста спортивно-технических достижений советских спортсменов», согласно которому

коренным образом изменилась система поощрения за достижение рекордных результатов и завоевание первенства страны по спорту.

В учебных заведениях Республики Татарстан, как и во всей стране, произошла перестройка преподавания физической культуры. В общеобразовательных школах, училищах, техникумах физическое воспитание восстановлено в качестве обязательного предмета. Стали снова действовать кафедры физического воспитания в высших учебных заведениях (КГПИ, 1949 г.).

Начиная с начала 60-х гг. коллективам физической культуры при выполнении ими соответствующих требований стали присваивать звания спортивных клубов. Предприятия должны было культивировать 15-20 видов спорта, готовить общественный физкультурный актив и квалифицированных спортсменов, иметь хорошую материальную-техническую базу. Спортивные клубы получили право прямого представительства на соревнованиях СССР.

Одним из важных проявлением новой программы развития физкультуры и спорта стало создание на заводах и фабриках цехов здоровья. Они ведали организацией активного отдыха рабочих, используя для этого спортивно-оздоровительные базы отдыха, группы здоровья, спортивные секции и клубы.

Физкультура и спорт активно развивались не только в городах, но и в селах Республики Татарстан. Число колхозных физкультурников росло. Многие сельские спортсмены стали чемпионами Республики Татарстан и СССР, вошли в состав сборных команд страны.

В послевоенные годы значительно увеличилось количество детско-юношеских спортивных школ, которые сыграли значимую роль в развитии отечественного спорта. Из таких школ вышло немало мастеров всероссийского спорта.

В 1946-1948 гг. наши спортивные организации были приняты в состав международных спортивных объединений футбола,

тяжелой атлетики, баскетбола, борьбы, плавания, конькобежного спорта, легкой атлетики, шахмат, лыжного спорта и волейбола. В 1951 г. олимпийский комитет СССР был признан МОК, и советские спортсмены получили право участвовать в Олимпийских Играх.

Большую роль в развитии физической культуры и спорта сыграла I Спартакиада народов СССР, которая прошла в 1956 г. Среди гостей на трибунах присутствовали члены МОК, президенты и вице-президенты международных федераций. Честь нашей республики тогда защищали 180 сильнейших спортсменов, 49 из них стали призерами, а 22 вошли в состав сборной РСФСР и участвовали в финале спартакиады народов СССР. Сборная Татарстана по итогам Спартакиады заняла первое место среди автономных республик страны и десятое среди 34 областей и краев РСФСР.

Таким образом, проходило восстановление физкультурного образования и спортивного духа населения Республики Татарстан и СССР в целом. Работы проделано было не мало, и это имело свои плоды не только на союзном уровне, а также и на международном. С каждым годом наши спортсмены признавались лучшими из лучших в мире, а хорошее состояние здоровья нации было показателем проделанной работы партийно-государственных органов в области развития спорта, физической культуры и здоровья.

Нельзя говорить, что в современном Татарстане делается мало для восстановления былых результатов в спорте и физкультуре. К концу 2009 г. только в Казани уже сдано одиннадцать новейших спортивных объектов, а к 2013 г. планируется довести их количество до двадцати девяти. И ведь

это не только в столице нашей республики, в других городах также открываются ледовые арены, площадки для занятий футболом, теннисом и другими видами спорта.

К сожалению, на сегодняшний день развитие физкультуры и спорта в стране рассчитано на массовый спорт и спорт высших достижений, и никак не может найти отражение в системе среднего образования. Было взаимодействие, а может, и сотрудничество между спортивными школами и учителями физкультуры в средней школе на современном этапе на низком или начальном уровне.

Физкультура и спорт в нашей стране – это история государства через летопись важнейших спортивных событий, судьбы людей, добывавших спортивную славу. Едва ли найдется другая область нашей жизни, которая бы так ёмко отразила все перипетии пути, пройденного страной в XX веке.

Физкультура и спорт в СССР – это, прежде всего, история великих побед. Это биографии людей, чьи имена золотыми буквами вписаны в летопись мирового спорта. Их вклад в развитие отечественного спорта и укрепление международных отношений поистине огромен. Поэтому поистине хочется верить, что и современная школа внесет в развитие России свой огромный вклад.

Литература

1. Виноградов П.А. Основы физической культуры и здорового образа жизни. – М.: Советский спорт, 1996. – 592 с.
2. Кузнецова З.М. История физической культуры и спорта в Республике Татарстан. – Набережные Челны: КамПИ, 1999. – 304 с.
3. Пономарева В.В. Физическая культура и спорт. – М.: ГОУ ВУНМЦ, 2001. – 352 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Борисова Е.А. Личностно ориентированный подход к формированию готовности учащихся к самообразованию	3
Скопцова Л.А. Факторы и барьеры самообразовательной деятельности учителя	9
Габидуллин И.Ф. Развитие гражданско-правового самосознания студентов как цель гражданско-правового образования	14
Богданова И.Н., Кадырова Х.Р. Стимулы профессионального становления студента как конкурентоспособного специалиста.....	20
Дмитриев В.А. Технологии инновационного проектирования как условие развития экологического самосознания будущих инженеров	26

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Евсецова Е.А. Полипарадигмальный подход в саморазвитии творческого потенциала студентов в обучении истории педагогики	31
Иванов В.Г., Осипов П.Н., Шагеева Ф.Т. Дополнительное образование студентов как приоритет технологического университета	37
Майер А.А., Ромашина С.Я. Достижения педагогического управления в процессе организации учебной деятельности субъекта.....	43
Рогова Н.Н. Применение проектной методики по формированию толерантности в процессе изучения государственных языков в школе	49
Мальчик А.Г. Колледж как ресурсный центр в системе профессиональной многоуровневой подготовки специалистов	54
Жукова Т.В. Проектирование инновационной деятельности в образовательной среде	60
Жукова Г.С., Комарова Е.В. Дистанционное обучение по направлениям социального образования	67
Волова Н.Ю. Перспективы проектирования высшего образования в пенитенциарной системе на базе информационных технологий и средового подхода	73

Галкина Т.Э., Комлев И.Г. Непрерывность образования специалистов социальной сферы как социокультурный феномен 78

Полицинская Е.В. Формирование профессиональных компетенций студентов на основе деятельностного подхода 84

Матвеева С.Е., Сибгатуллина Т.В. Организация мониторинга качества в системе профессионального образования 90

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Малышева О.В., Затонский А.В. Социализация личности подростка методами исследовательского туризма 95

Никитина Н.И., Вольхин С.Н. Особенности профессиональной подготовки социальных педагогов к работе в центре социальной помощи семье и детям 102

Гинзбург И.А. Валеологическое образование взрослых: личность в культуре и культура в личности 108

Михайлова Т.А. Развитие музыкальной культуры студентов педагогического колледжа как педагогическая проблема 115

Павлов В.И. Развитие социальной активности будущего учителя 120

Галкина Т.Э., Никитина Н.И. Некоторые аспекты профессионального воспитания социально-педагогических кадров в вузе 125

Айтбаева Р.Р. Формирование информационно-коммуникативной направленности студента – будущего учителя 131

Ибятова З.А. Формирование гуманистических качеств участников школьного самодеятельного театрального коллектива 137

Павлова И.Ю. Музыкально-эстетическая культура личности студента вуза культуры и искусств: сущность и компоненты 143

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Металова И.Г., Воленко О.И. Особенность регионализации профессиональной подготовки учителя сельских школ республик Поволжья 149

Максумова А.О., Попов Л.М. Валидизация методики по исследованию нравственно-этических качеств деловой активности руководителя 155

Прохоров А.О. Ситуативные и индивидуально-психологические особенности трансовых состояний в повседневной жизнедеятельности.....	162
Вишнякова И.В. Организационно-педагогические условия становления правовой подготовки инженеров в области управления интеллектуальной собственностью.....	168
Павлова Н.А. Понятие технологической и политехнической подготовки в современном образовании	174
Иванова И.Г. Этнохудожественное воспитание личности дошкольника в условиях полиэтнического региона.....	180
Фаткуллова Л.Н. Особенности развития логического мышления студентов будущих учителей	186
Шишкина Н.А. Формирование готовности подростка к конструктивному общению в педагогическом процессе	192

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Матушанский Г.У., Борзилова Л.В. Сопоставимость национальных систем высшего образования в странах-членах Болонского клуба	197
Степанова С.Н. Языковое образование в начальных школах Англии.....	202
Обухова Н.П. Сущностно-содержательная характеристика творчества в контексте американских психолого-педагогических исследований (вторая половина XX столетия)	208
Боднар С.С. Организация педагогической практики в высших учебных заведениях Канады (на примере университета Брука, провинция Онтарио)	214
Калимуллина Р.И. Исследования проблем общения подростков в отечественной и зарубежной психологической науке	220
Михальцова Л.Ф. Российско-Американский опыт формирования ценностных ориентаций обучающихся в процессе интернационализации образования	225

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Галиев Р.М., Галиев М.К. Развитие физкультуры и спорта в системе общего среднего образования Республики Татарстан в послевоенные годы	231
---	-----

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Borisova Ye.A. Personality-driven approach to self-directed learning among students	3
Skoptsova L.A. Stimuli for and obstacles to teachers' self-education	9
Gabidullin I.F. Raising students' civil and legal self-consciousness as a goal of citizenship education	14
Bogdanova I.N., Kadyrova Kh.R. Stimuli for professional growth of a student as a competitive professional	20
Dmitriyev V.A. Technologies of innovative project work as a prerequisite for raising ecological self-consciousness of engineering majors	26

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Yevsetsova Ye.A. Polyparadigm approach to enhancing students' creative capabilities in studying history of pedagogics	31
Ivanov V.G., Osipov P.N., Shageyeva F.T. Supplementary educational programs for students as a priority at a polytechnical university	37
Mayer A.A., Romashina S.Ya. Pedagogical management as an instrument of organizing academic activities.....	43
Rogova N.N. Uses of project work for developing tolerance in the course of studying state languages at secondary schools.....	49
Mal'chik A.G. College as a resource center in the system of professional multilevel specialist training.....	54
Zhukova T.V. Designing innovative activities in academic environment.....	60
Zhukova G.S., Komarova Ye.V. Distance learning in various aspects of social education	67
Volova N.Yu. Prospects of designing higher education for the penitentiary system on the basis of IT and environmental approach.....	73
Galkina T.E., Komlev I.G. Continuous education of a specialist in social sphere as a sociocultural phenomenon	78

Politsinskaya Ye.V. Developing students' professional competences on the basis of activity-based approach..... 84

Matveyeva S.Ye., Sibgatullina T.V. Setting up quality monitoring within the system of professional training 90

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Malysheva O.V., Zatonskiy A.V. Teenagers' socialization by means of explorer tourism 95

Nikitina N.I., Volkhin S.N. Specifics of professional training of social pedagogues planning to work at a social care center for families and children 102

Ginzburg I.A. Adult education in valeology: person within culture, culture within person..... 108

Mikhailova T.A. Raising musical culture of students at a teacher-training college..... 115

Pavlov V.I. Developing social activity of a student majoring in pedagogics 120

Galkina T.E., Nikitina N.I. Certain aspects of professional training of social pedagogy majors at a university 125

Aitbayeva R.R. Forming informational and communicative dimension of a student in teacher training 131

Ibyatova Z.A. Developing humanistic qualities at school amateur theatrical troupes 137

Pavlova I.Yu. Musical and aesthetic culture of a student at a culture and fine arts university: core values and components 143

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Metalova I.G., Volenko O.I. Regional specifics of training teachers for rural schools in the Volga region 149

Maksumova A.O., Popov L.M. Validation of a methodology of studying moral and ethical aspects of a subject's business activity 155

Prokhorov A.O. Situational and psychological peculiarities of trance states in everyday life..... 162

Vishnyakova I.V. Organizational and pedagogical conditions for enhanced legal training for engineers in intellectual property management..... 168

Pavlova N.A. The notion of technical and polytechnical training in modern education	174
Ivanova I.G. Ethnoartistic education of a pre-schooler in a polyethnic region	180
Fatkullova L.N. Peculiarities of developing logical thinking of students in teacher training programs	186
Shishkina N.A. Preparing a teenager for constructive communication in pedagogical process	192

PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Matushansky G.U., Borzilova L.V. Compatibility of national higher education systems in Bologna club member states	197
Stepanova S.N. Linguistic education in England's primary schools	202
Obukhova N.P. The nature and contents of creative work within the context of American psychological and pedagogical thought in the latter half of 20 th century	208
Bodnar S.S. Teaching internships in Canada's institutions of higher education (the case of Brock University, Ontario)	214
Kalimullina R.I. Studying the issues of teenage communication in Russian and foreign psychology.....	220
Mikhailtsova L.F. Russian-American experience of shaping students' values in the course of internationalization of educational process	225

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Galiyev R.M., Galiyev M.K. Development of physical education and sport within Tatarstan's system of secondary schools in the wake of World War II	231
--	-----

НАШИ АВТОРЫ

АИТБАЕВА Р.Р. – аспирант кафедры педагогики Оренбургского государственного педагогического университета. E-mail: Alri4@mail.ru

БОГДАНОВА И.Н. – заместитель директора Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий КГТУ им. А.Н.Туполева. E-mail: zfkstu@yandex.ru

БОДНАР С.С. – аспирант, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. E-mail: bodni@mi.ru

БОРЗИЛОВА Л.В. – преподаватель социально-экономических дисциплин Альметьевского политехнического техникума. E-mail: mila73.06@mail.ru

БОРИСОВА Е.А. – учитель иностранных языков МОУ СОШ № 175 г.о.Самара, соискатель кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. E-mail: borisova-elena@inbox.ru

ВИШНЯКОВА И.В. – кандидат технических наук, доцент кафедры методологии инженерной деятельности Казанского государственного технологического университета. E-mail: irasen@front.ru

ВОЛЕНКО О.И. – ведущий научный сотрудник Научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета г.Москва, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: volenko1@mail.ru

ВОЛОВА Н.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Самарского филиала СГА, г. Самара. E-mail: vtvolov@mail.ru

ВОЛЬХИН С.Н. – ведущий научный сотрудник Научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета г.Москва, доктор педагогических наук, доцент. E-mail: volhin_inupb@mail.ru

ГАБИДУЛЛИН И.Ф. – кандидат юридических наук, профессор кафедры «Пищевая биотехнология и управление качеством» Уфимского филиала Оренбургского государственного университета. E-mail: ufogu@mail.ru

ГАЛИЕВ М.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта ИНЭКА г.Набережные Челны. E-mail: gal_ru@mail.ru

ГАЛИЕВ Р.М. – аспирант института педагогики и психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. E-mail: gal_ru@mail.ru

ГАЛКИНА Т.Э. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва. E-mail: inna_m69@bk.ru

ГИНЗБУРГ И.А. – соискатель кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования, старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Санкт-Петербургского института психологии и акмеологии. E-mail: inntime@nextmail.ru

ДМИТРИЕВ В.А. – кандидат технических наук, доцент кафедры «Инженерной педагогики» Сибирского Федерального Университета. E-mail: dmitrvladimir@yandex.ru

ЕВСЕЦОВА Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, докторант кафедры педагогики Казанского Государственного Университета им.Ульянова-Ленина. E-mail: Elena-evsecova@yandex.ru

ЖУКОВА Г.С. – Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, доктор физико-математических наук, профессор, проректор Российской государственной социальной университета, заведующая кафедрой высшей математики РГСУ. E-mail: inna_m69@bk.ru

ЗАТОНСКИЙ А.В. – доктор технических наук, заведующий кафедрой автоматизации технологических процессов Березниковского филиала Пермского государственного технического университета. E-mail: z xenon@narod.ru

ИБЯТОВА З.А. – преподаватель кафедры театрального творчества Казанского государственного университета культуры и искусств. E-mail: prector@kazguki.ru

ИВАНОВ В.Г. – первый проректор Казанского государственного технологического университета (КГТУ), директор Института дополнительного профессионального образования КГТУ, зав. кафедрой педагогики и методики высшего профессионального образования КГТУ, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: mrcpkrt@mail.ru

ИВАНОВА И.Г. – аспирантка Казанского государственного университета культуры и искусств, учитель музыки МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Казани. E-mail: iraida@yandex.ru

КАДЫРОВА Х.Р. – директор Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий КГТУ им. А.Н.Туполева, кандидат педагогических наук, доцент. E-mail: kadirova@bk.ru

КАЛИМУЛЛИНА Р.И. – ассистент кафедры инженерной психологии и педагогики Казанского государственного технического университета им. А.Н.Туполева. E-mail: Renata042@mail.ru

КОМАРОВА Е.В. – кандидат физико-математических наук, доцент ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», доцент кафедры высшей математики. E-mail: inna_m69@bk.ru

КОМЛЕВ И.Г. – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории им. А.В.Арсентьевой Чувашского государственного университета им.И.Н.Ульянова, Чебоксары. E-mail: igor-gk@mail.ru

МАЙЕР А.А. – доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии. E-mail: m000r@rambler.ru

МАКСУМОВА А.О. – аспирант кафедры психологии личности Казанского Государственного Университета им.Ульянова-Ленина E-mail: ya_rabota@mail.ru

МАЛЫШЕВА О.В. – педагог дополнительного образования МОУ ДОД «Станция юных натуралистов» г.Березники Пермского края. E-mail: abia@inbox.ru

МАЛЬЧИК А.Г. – кандидат технических наук, заместитель директора по учебной работе Юргинского технологического колледжа. E-mail: ale-malchik@yandex.ru

МАТВЕЕВА С.Е. – кандидат педагогических наук, начальник отдела среднего и начального профессионального образования Министерства образования и науки РТ. E-mail: svetlana010@yandex.ru

МАТУШАНСКИЙ Г.У. – заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования КГЭУ, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: vestnik@kgeu.ru

МЕТАЛОВА И.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева. E-mail: inna_m69@bk.ru

МИХАЙЛОВА Т.А. – преподаватель музыкальных дисциплин Оршанского педагогического колледжа им. И.К.Глушкова РМЭ, соискатель кафедры прикладной психологии Марийского государственного университета. E-mail: tanja1212@mail.ru

МИХАЛЬЦОВА Л.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академия г. Новокузнецк. E-mail: mihal_lf@mail.ru

НИКИТИНА Н.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета г.Москва E-mail: nnatali@land.ru

ОБУХОВА Н.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультетов гуманитарного цикла Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. E-mail:qwinpetrovna@mail.ru

ОСИПОВ П.Н. – профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: posipov@rambler.ru

ПАВЛОВ В.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Чебоксарского государственного педагогического университета им.И.Я.Яковлева. E-mail:

ПАВЛОВА И.Ю – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано и кафедры этнохудожественного творчества Казанского государственного университета культуры и искусств. E-mail: iraida@yandex.ru

ПАВЛОВА Н.А.– старший преподаватель факультета педагогики и методики начального образования кафедры методики начального образования Набережночелнинского государственного педагогического института. E-mail: NailiaPavlova@yandex.ru

ПОЛИЦИНСКАЯ Е.В. – аспирант института развития образовательных систем РАО г.Томск, старший преподаватель кафедры Экономики и автоматизированных систем управления Юргинского технологического института Томского политехнического университета. E-mail: Katy031983@mail.ru

ПОПОВ Л.М. – профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности Казанского Государственного Университета им. В.И.Ульянова-Ленина. E-mail psy.dep@ksu.ru

ПРОХОРОВ А.О. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина. E-mail: ALProkhor@gmail.com

РОГОВА Н.Н. – учитель татарского языка и литературы СШ №8 г.Елабуги. E-mail: rogova.nina2010@yandex.ru

РОМАШИНА С.Я. – заведующая кафедрой раннего изучения иностранных языков, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета. E-mail: ovr44@yandex.ru

СИБГАТУЛЛИНА Т.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина. E-mail: sibgstullinatatiana@yandex.ru

СКОПЦОВА Л.А. – директор муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №4 г.о.Тольятти. E-mail: school4@edu.tgl.ru

ФАТКУЛЛОВА Л.Н. – методист Республиканского центра информационно-методического обеспечения и контроля в области образования РТ. E-mail: leysan-m@mail.ru

ШАГЕЕВА Ф.Т. – декан факультета дополнительного образования Казанского государственного технологического университета, профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования КГТУ, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: faridash@bk.ru

ШИШКИНА Н.А. – аспирант кафедры педагогики высшей школы Оренбургский Государственный Педагогический Университет. E-mail: 04artem@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» издается с 2006 г. на базе Казанского государственного университета, с момента основания главным редактором является заведующий кафедрой педагогики, академик РАО В.И. Андреев.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают «Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина» и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

С ноября 2006 года журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов докторских и кандидатских диссертаций 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 Агентство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- «Ориентация образования на саморазвитие личности»;
- «Совершенствование качества образовательных систем»;
- «Компетентностный подход в обучении и саморазвитии»;
- «Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи»;
- «Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности»;
- «Проблема мониторинга качества образования»;
- «История образования и педагогической мысли»;
- «Проблемы зарубежной педагогики» и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, КГУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелдинского государственного педагогического института

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (некирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О. Прохоров

Ключевые слова: психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

В **тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять; оформление инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание: 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, шрифт 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 устраниить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики Казанского государственного университета к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 233-74-26** или по электронному адресу: pedagogika@ksu.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК