

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 2 2007 г.

К а з а нь
Центр инновационных технологий
2 0 0 7

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2 2007 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.

Дизайн – **Р.Шарафутдинов**
Верстка – **В.Калинин**

Издательство
«Центр инновационных технологий»
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел. (843) 2-970-183.
E-mail: citlogos@mail.ru

Тираж 1000 экз.
Заказ 02-07/02-3

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И.Андреев – доктор педагогических
наук, профессор, заведующий кафедрой пе-
дагогики Казанского государственного уни-
верситета, заслуженный деятель науки РФ,
член-корреспондент РАО

Зам. главного редактора

Ю.В.Андреева – кандидат психологичес-
ких наук, доцент кафедры теории и практи-
ки электронных СМИ Казанского государ-
ственного университета

Технические секретари:

И.И.Голованова, З.Г.Галимова

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Р.Х.Шакуров – доктор психологических
наук, профессор, академик РАО;

А.А.Кирсанов – доктор педагогических
наук, профессор, академик РАО;

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

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

Ф.Л.Ратнер – доктор педагогических наук,
профессор, директор института языка Казан-
ского государственного университета;

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

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

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

ИННОВАТИКА В ОБРАЗОВАНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ХХI ВЕКЕ

В.И.Андреев

Проблема целей в системе нашего отечественного образования и воспитания остается слабо разработанной, что является следствием нескольких причин.

Во-первых, в советский период в процессе развития отечественного образования и воспитания в учебниках педагогики, а также в реальной педагогической практике в качестве приоритетной цели выдвигалось коммунистическое воспитание подрастающего поколения, а также всестороннее и гармоническое развитие личности. Сразу отметим, что эти цели были либо очень сильно идеологизированы, либо чрезвычайно размыты. Например, цели всестороннего и гармонического развития личности каждый автор существующих в тот период учебников педагогики трактовал с учетом своих предпочтений и представлений.

Во-вторых, усилия педагогов последних 10–15 лет в контексте целей российского образования и для средней и для высшей школы в основном были сконцентрированы на разработке образовательных стандартов.

Тем самым цели образовательной деятельности были представлены в перечне знаний, умений и навыков, а в отдельных случаях и в перечне личностных и профессиональных качеств. Поэтому вполне закономерно, что интеграция знаний, умений, а также личностных и профессиональных качеств в последние годы получила название образовательных компетенций.

Однако компетентностный подход не исчерпывает всех возможностей в моделировании целей современного образования.

На наш взгляд, педагогика ХХI века знаменует собой поиск новых, скрытых, еще не

задействованных, резервных возможностей образования и самосозидания человека третьего тысячелетия. Опыт предыдущего столетия показывает, что все реформы, модернизации и даже революции мало что привнесли в становление Человека Созидающего. На наших глазах, особенно в условиях рыночной экономики, человек все больше становится потребляющим, разрушающим и даже деградирующими.

Где же выход, где же искать резервные возможности обучения, воспитания для становления человека созидающего и самосозидающего?

На наш взгляд, колоссальные резервные возможности обучения, особенно воспитания, находятся в самом человеке, в его «самости». На это неоднократно нам указывали выдающиеся философы, психологи, педагоги и ...даже поэты. Только гений Александра Сергеевича Пушкина мог дать нам формулу становления Человека Самосозидающего. «В самостоянии Человека – залог величия его!» – писал великий русский поэт.

Человеческая «самость» (самопроцессы и самоспособности) – это самопознание, самоопределение, самоуправление, саморазвитие, самоактуализация, самореализация и есть те резервные возможности, поистине неисчерпаемый источник совершенствования качеств обучения и воспитания, которые так необходимы для самостояния и самосозидания Человека ХХI века!

Во всяком случае все известные на сегодня традиционные формы, методы, технологии обучения и воспитания, как бы мы их ни улучшали и ни совершенствовали (что

само по себе важно и несомненно делать нужно), всякий раз будут иметь соответствующие ограничения или, как говорят, граничицы применимости. Что же касается самопроцессов и самоспособностей, которые составляют ядро личности, ее индивидуальность, то человеческая «самость» для личностного и профессионального роста имеет неисчерпаемые созидательные возможности.

В рамках этой статьи не ставится задача проанализировать все вышеперечисленные «самости». Нам представляется, что наименее разработанной, особенно с точки зрения педагогической, остается «самоактуализация» и «самоактуализирующаяся личность». Имеющиеся на сегодня психологические исследования по «самоактуализации» еще далеко не осмыслены и не трансформированы в педагогические цели, принципы и условия обучения и воспитания для становления самоактуализирующейся личности. Поэтому далее сосредоточим свое внимание на понятии самоактуализирующейся личности как одной из приоритетных целей модернизации современного российского образования. Тем более что именно проблема целей, особенно высшего образования, остается весьма размытой и для вузовского преподавателя, и для студента.

Действительно, как показывает многолетний опыт вузовского преподавателя, а также специально проводимые беседы – интервью со студентами Казанского государственного университета, у современной студенческой молодежи нет четкого понимания того, как и чем их профессиональный рост и конкурентоспособность будут определяться в процессе послевузовской карьеры. Естественно, что их профессиональное продвижение и успех будут зависеть не только, а чаще всего и не столько от уровня их профессиональных знаний, а главное, от умений и способностей к самоактуализации и решению все усложняющихся профессиональных задач и проблем.

И это не вина современных выпускников высших учебных заведений, а беда нашей системы высшего образования, где такая

цель, как развитие и саморазвитие у студентов способностей к самоактуализации, практически не ставится. Даже в самых лучших вузах, у самых лучших вузовских преподавателей нет четкого понимания и системно-ориентированного подхода, обеспечивающего развитие студента – будущего специалиста как самоактуализирующуюся личности.

Нельзя не отметить, что в последние годы было несколько глубоких исследований, особенно в направлении личностно-ориентированного подхода к совершенствованию высшего педагогического образования (В.А.Сластенин, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков и др.), когда разрабатывались более детальные модели целей, например в воспитании личности студента как человека культуры, как высоконравственной, гуманной личности.

Следует отметить, что и в современных учебниках педагогики акцент делается на образовании и воспитании всесторонней и гармонично развитой личности: «Общепринятым целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонически развитой личности» [1].

Не отрицая роли и значения всесторонности и гармоничности в развитии личности с сожалением приходится констатировать, что эти цели слишком размыты и неопределенные, а педагогам-практикам для эффективной методики и тем более технологии воспитания нужны более четкие модели целей, которые были бы представлены в перечне конкретных свойств и качеств личности и были бы значимы как для студента, так и для вузовского преподавателя.

Уместно будет отметить, что автором этих строк в предыдущие годы были сделаны попытки содержательно раскрыть такие понятия, как «творческое саморазвитие», «творчески развивающаяся личность» [4].

Однако понятия «самоактуализация» и «самоактуализирующаяся личность» содержательно в педагогических целях еще глубоко и всесторонне не осмыслены. Что же

собой представляют понятия «самоактуализация» и «самоактуализирующаяся личность»?

По А.Маслоу [2], самоактуализирующаяся личность – это личность, у которой через самоактуализацию раскрываются и реализуются основные, базовые, сущностные свойства и качества психически и физически здоровой личности.

Если для К.Гольдштейна, который ввел в научный оборот понятие «самоактуализация», это преимущественно характеристика мотивационной сферы личности, то для А.Маслоу [2] в понятие самоактуализирующейся личности уже входят процесс, способность, результат и уровень саморазвития и самореализации личности.

А.Маслоу писал, что «самоактуализирующиеся люди не имеют серьезных неудовлетворенных потребностей, поэтому перед ними открыта дорога к росту, созреванию, развитию, словом к самореализации и актуализации своего индивидуального и видового потенциала» [2]. Характеризуя самоактуализирующуюся личность, А.Маслоу [2] особо выделил ее креативность, оригинальность, способность видеть и разрешать противоречия. «Следует отметить, – писал А.Маслоу, – что связанная с самоактуализацией креативность затрагивает скорее саму личность, нежели ее достижения, т.е. достижения вторичны по отношению к самоактуализирующейся личности» [2].

Концепция самоактуализирующейся личности является результатом исследований не только зарубежных ученых – А.Маслоу, К.Роджерса, К.Юнга, К.Хорни, но и отечественных психологов С.Л.Рубинштейна, К.А.Абдухановой-Славатской, Л.И.Анциферовой, Д.И.Фельдштейна и др. Следует особо отметить, что проблема самоотношения как уникальной способности человека в контексте самоопределения, самопознания, самоактуализации, самореализации стала предметом специального обсуждения в журнале «Мир психологии» № 3 за 2005 год. В этой связи хотелось бы выделить статью Е.Е.Вахрамова [3], который считает, что «под

самоактуализацией в современной психологии понимается особый вид деятельности человека, направленный на самосовершенствование, развитие своей социальной и индивидуальной компетентности, максимально возможное использование своего потенциала на благо общества и самого себя» [3].

Особенностью же самоактуализации является и то, что она (самоактуализация) проявляется и реализуется не иначе как в системе с другими, а также через другие процессы «самости»: самопознания, самоопределения, самоуправления, саморазвития, самореализации.

То есть, когда мы используем понятие «самоактуализирующуюся личность», то все известные «самости» также проявляются и реализуются, но они становятся соподчиненными самоактуализации. Однако самоактуализация становится ведущей, системоопределяющей «самостью» среди других самопроцессов и самоспособностей. При становлении человека (учащегося, студента) как деятельностного субъекта, одной из главных самосозидающих функций становятся процессы и способность к самоактуализации.

Когда же мы речь ведем, например о саморазвивающейся личности, то среди всех известных самопроцессов (самопознания, самоопределения, самоуправления, самореализации) позитивные изменения в личности происходят не только в мотивации, интеллекте, но и в самопроцессах.

Самоактуализирующийся человек самореализуется в процессе постановки и разрешения все более сложных задач и проблем, т.е. проходит не иначе как через творчество. Самоусложнение жизненных задач и проблем требует от личности максимальной мобилизации и самореализации, т.е. человек как субъект жизнедеятельности и творчества стремится к «акме», что с неизбежностью ведет к профессиональному мастерству и жизненному успеху. В свою очередь, когда человек стремится превзойти свои ранее достигнутые достижения, максимальная самореализация невозможна без

самоопределения, самосовершенствования, саморазвития.

Таким образом, осознанно или неосознанно человек включает различные само-процессы и самоспособности и выходит на все более высокие и наиболее значимые уровни саморазвития, самоопределения, самоуправления, самореализации.

Как уже отмечалось, самоактуализация – процесс творческий, и как любой творческий процесс ему свойственны оригинальность, новизна, способность преодолевать барьеры и стереотипы, творческое воображение, фантазия, ассоциативность, эвристичность в генерировании новых идей, способность видеть в обычном необычное, скрытое от других тенденции и закономерности.

Поэтому, характеризуя самоактуализирующуюся личность, ее с полным основанием можно также назвать и творческой личностью. Самоактуализирующейся личности свойственна и способность к личностному и профессиональному самоопределению, к самостоятельному выбору в процессе принятия ответственных решений.

Самоопределение и способность к выбору ответственных решений для становления человека значимо всегда, но особенно в ситуациях нравственного выбора. Поэтому самоактуализирующаяся личность – это личность либо уже обладающая, либо стремящаяся к овладению и саморазвитию нравственной культуры, что на современном сложном переломном этапе общественно-го развития, становления, самостроительства Человека как высоконравственного члена общества становится особенно значимой. В этой связи воспитание самоактуализирующейся личности приобретает особую социально-нравственную значимость.

Анализ и осмысление психологических исследований вышеперечисленных авторов показывает, что становление и бытие самоактуализирующейся личности может протекать в различных социально-экономических и идеологических условиях. Чтобы самоактуализирующаяся личность как социальный феномен состоялась, она должна овладеть

способностью к самоопределению не только в профессиональном, но и в идеологическом плане в рамках конкретного исторического этапа развития социума, что также исключительно важно для современной России с ее политическим плюрализмом, разноплановой идеологической направленностью ее партий, общественно-политических движений.

Все эти соображения относительно базовых компонентов самоактуализирующейся личности нам необходимо было бы учесть при создании модели качеств и способностей самоактуализирующейся личности.

Модель качеств и способностей самоактуализирующейся личности

Мотивационные качества самоактуализирующейся личности:

- стремление к личностному профессиональному росту, саморазвитию;
- стремление к профессиональному мастерству;
- стремление к свободе и независимости;
- влечеение к новому, неизведанному;
- стремление к достижению значимых и приоритетных целей;
- стремление проникнуть в суть вещей, явлений;
- искреннее желание принести пользу близким, обществу, всему человечеству;
- стремление к максимальной самореализации;
- увлечение любимым делом.

Ценностные ориентации самоактуализирующейся личности:

- терпеливое принятие безвредных условностей, неудобств;
- избирательность в общении;
- награды, общественное положение, почести, популярность, престиж и даже любовь окружающих для них менее важны, чем внутренний рост;
- опора на базовые условия саморазвития, самореализации общечеловеческих ценностей, таких как истина, добро, красота, справедливость, гармония;
- реалистическая оценка себя, других, реально складывающейся ситуации;

- возможность для творческой самореализации.

Интеллектуальные способности самоактуализирующейся личности:

- ярко выраженная способность к самоактуализации проблем;
- способность видеть и улавливать новое;
- не привязанность к стереотипам, клише;
- проявление оригинальности мышления;
- способность к деятельности, хладнокровному размышлению;
- смелость в суждениях и выводах;
- ясность ума;
- оригинальность мышления;
- способность к генерированию новых идей;
- хорошо развитая интуиция;
- центрированность на проблеме;
- системность, критичность, прогностичность мышления;
- способность мыслить масштабно;
- философский склад ума;
- способность видеть скрытые от других тенденции и закономерности.

Нравственные качества самоактуализирующейся личности:

- честность;
- уважительность;
- скромность;
- доброта;
- простота и человечность;
- четкие личные моральные стандарты, собственный моральный кодекс;
- способность любить и быть любимым;
- преданность близким, любимому делу;
- независимость;
- ответственность;
- чувство достоинства и самоуважения.

Коммуникативные качества самоактуализирующейся личности:

- открытость к общению;
- уважительность к другой личности, ее уникальности;
- безконфликтность;
- стремление к глубоким межличностным отношениям;
- демократичность в общении;
- толерантность.

Особенности характера самоактуализирующейся личности:

- ведет себя естественно, остается самим собой в любой ситуации;
- эстетик в стиле, манере поведения, общении;
- проявляет уважение к уникальности, оригинальности;
- может быть упрямым и пристрастным;
- автономность в поведении и в деятельности;
- самостоятельность в суждениях, действиях, в принятии ответственных решений;
- обладает чувством юмора и остроумен;
- стрессоустойчив к ударам судьбы, лишениям, крушениям надежд;
- способность сохранять спокойствие в обстоятельствах, которые привели бы обычных людей к гибели – это качество получило название самодостаточность.

Обобщая вышеизложенные характеристики самоактуализирующейся личности, хотелось бы дать более лаконичное определение этого феномена.

То, что определить понятие «самоактуализирующаяся личность» не так просто, как это кажется на первый взгляд, можно судить по тому, что ни у А.Маслоу, ни у других исследователей этого феномена мы не находим обобщенного понятия.

Вероятно именно поэтому ни в «Педагогическом энциклопедическом словаре» (М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002), ни в «Большом психологическом словаре» (под ред. Б.Г.Мещерекова и В.П.Знichenko, М.: Олма-Пресс, 2003) не дано определение понятия «самоактуализирующаяся личность». И это видимо неслучайно.

Только в модели самоактуализирующейся личности, представленной в этой статье, выделено 65 качеств и способностей. И поэтому удержать в памяти все эти качества не представляется возможным. Поэтому, как бы это сложно и ответственно ни было, мы предлагаем на суд нашему читателю авторское определение самоактуализирующейся личности.

Самоактуализирующаяся личность – это тип личности, интегрирующий в себе качества и способности высоконравственной, творческой, психически и физически здоровой личности, системообразующей основой жизнедеятельности которой являются синергия самопроцессов и способностей к самоактуализации лично и общественно значимых, все более усложняющихся проблем, в процессе разрешения которых происходит активное саморазвитие и творческая самореализация личностных качеств и профессиональных компетенций.

Далее хотелось бы отметить, что стремления и способности студентов к самоактуализации не равны. Поэтому необходим личностно-ориентированный подход к развитию мотивации и других личностных качеств, характеризующих способности к самоактуализации в учебной, научной, спортивной, досуговой и других видах деятельности студентов.

Роль и значение способностей к самоактуализации в нашем еще далеко нестабильном и непредсказуемом общественном развитии трудно предугадать. Проблема самоопределения, самоактуализации и ответственного выбора как отдельно взятого человека, так и всех граждан нашей страны вырастает до глобальных размеров и становится с каждым этапом развития цивилизации все более значимой.

Мы часто ищем нашу национальную идею в прошлом, а ее необходимо искать с позиции будущего. Мы все надеемся, что нашу новую национальную российскую идею предложит какой-то «умный дядя». А она находится в нас самих. И я сформулировал бы ее так. Будущее России, ее благополучие и процветание находится в прямой зависимости от качества здоровья, образования и культуры, которые каждый из нас самосозидает в себе. Что же касается качества образования, воспитания и развития личности, то оно дости-

гается в условиях перехода образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, развития в творческое саморазвитие личности. И будущее России будет прирастать не столько за счет «нефтяной трубы», а за счет поистине неисчерпаемых способностей «самости»: самопознания, самоуправления, саморазвития, самоактуализации и самореализации.

Таким образом, цель и смысл образования XXI века заключается в том, чтобы каждый учащийся, каждый студент сделал выбор в направлении высоких идеалов личностного и профессионального саморазвития, а это требует, чтобы в процессе обучения и воспитания были актуализированы все самопроцессы и самоспособности.

И еще. В XXI веке, как никогда ранее, нужен человек созидающий и самосозидающийся, который бы не останавливался на уровне школьного и (или) вузовского образования, а выстраивал бы сам стратегию своего саморазвития и самоактуализации.

Поэтому изначально образовательно-воспитательную деятельность и педагога, и учащегося (студента) необходимо ориентировать на саморазвитие самоактуализирующейся личности как одной из приоритетных целей XXI века.

Литература

1. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Академия, 2002. – С.286.
2. Маслоу, А. Мотивация личности / А.Маслоу. – СПб., 2006. – С.198, 219, 222, 230.
3. Вахрамов, Е.Е. О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализации / Е.Е.Вахрамов // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С.40–52.
4. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 1999. – С.606.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Ф.Л.Ратнер, Г.Р.Иксанова, В.Г.Иванов

Перход на кредитную систему обучения рассматривается как одно из главных условий создания мобильной системы высшего образования, отвечающей современным мировым требованиям. Коренные отличия данной системы обучения от существующей сегодня порождают ряд педагогических и психологических проблем. Среди них центральное место занимает проблема адаптации студентов и преподавателей к новой системе обучения, организация которой оказывает большое влияние на учебную деятельность, ее качество и результаты. В связи с этим вопросы выявления благоприятных педагогических условий адаптации субъектов образовательного процесса к кредитной системе приобретают особую актуальность.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих студентам достижение необходимого уровня готовности к образовательной деятельности, которая выступает основным критерием их адаптации к кредитной системе обучения.

Мы считаем, что эффективность адаптации студентов к кредитной системе обучения требует создания комплекса педагогических условий, который включает в себя: 1) качественное информационное обеспечение образовательного процесса; 2) включение преподавателей и студентов в диалогическое общение в аудиторной и внеаудиторной деятельности; 3) ориентацию студентов на самообразовательную деятельность.

Первое педагогическое условие – **качественное информационное обеспечение образовательного процесса** – направлено на формирование у студентов представлений о кредитной системе обучения, положительного отношения к ней и установки на активное участие в учебном процессе, а также на качественное оперативное осуществление

мониторинга. Это условие мы предлагаем реализовывать через:

1) предоставление каждому студенту *информационного пакета*, который составляет учебно-методическое обеспечение образовательного процесса при кредитной системе обучения и содержит положение об организации учебного процесса (общее для вуза), справочник-путеводитель обучающегося, учебно-методический комплекс специальности и дисциплины. Содержанием справочника-путеводителя являются рабочий учебный план специальности на весь период обучения, основные правила организации учебного процесса по кредитной системе, права и обязанности студента, методика расчета окончательной оценки по каждой дисциплине, требования итоговой государственной аттестации студента. Учебно-методический комплекс по каждой дисциплине учебного плана включает в себя краткое описание курса и содержит программу обучения (*Syllabus*); перечень всех разделов учебного материала по данной дисциплине с указанием числа кредитов; планы практических занятий, СРС и СРСП (самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя); тезисы лекций; перечень форм и средств контроля знаний с указанием содержания, сроков их проведения; тестовые задания, вопросы и карточки устного и письменного опросов, проблемные вопросы диспутов, тренингов, «круглых столов», сценарии деловых игр и т.п. Необходимо отметить, что информационный пакет должен быть представлен как в печатном, так и электронном варианте и выдан до начала учебного года;

2) изучение *спецкурса «Введение в кредитную систему обучения»*, который носит пропедевтический характер и имеет целью формирование у студентов-первокурсников представлений о ее специфике, организационных формах, особенностях контроля и

оценки знаний, понятийно-терминологическим аппарате. В течение данного курса рассматриваются следующие темы: «Сущность кредитной системы обучения», «Формы организации обучения при кредитной системе обучения», «Контроль и оценка знаний обучающихся», «Организация самостоятельной работы студентов при кредитной системе обучения». В процессе изучения данных тем студенты начинают знакомиться с сущностью понятий, образующих тезаурус, необходимый для описания и разъяснения содержания, структуры и особенностей организации кредитной системы обучения. Вследствие этого идет овладение понятийно-терминологическим аппаратом кредитной системы обучения, который является «языком делового общения» участников образовательного процесса в ее условиях, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации первокурсников;

3) проведение индивидуальных и групповых консультаций с тьюторами. Тьютор выполняет функции академического наставника студента по соответствующей специальности, оказывает ему содействие в выборе индивидуальной траектории обучения и освоении образовательной программы в период обучения. Тьютор должен представлять академические интересы студентов, участвовать в подготовке всех необходимых информационных материалов по организации учебного процесса, предоставлять их студентам на стендах и на сайте вуза, осуществлять групповые и индивидуальные консультации студентов с целью наиболее рационального составления индивидуального учебного плана (ИУП) с учетом рабочих учебных планов по направлениям подготовки, а в случае необходимости, корректировать их. Следует отметить, что академические консультации должны проводиться на регулярной основе в течение академических периодов. Консультационная деятельность тьютора также содержит знакомство студентов с правилами организации образовательного процесса; определение приоритетов обучающихся, их склонностей и возможно-

стей; знакомство с типовым учебным планом и каталогом элективных дисциплин; разъяснение о количестве кредитов и способах их освоения; помочь в решении вопросов будущей карьеры, определении темы выпускной работы, определении базы профессиональной практики;

4) работу информационно-аналитического центра вуза, который объединяет все подразделения, является электронной базой данных, предоставляющей все необходимые сведения субъектам педагогического процесса в любое время и осуществляющей мониторинг в системе образования.

Второе педагогическое условие – включение преподавателей и студентов в диалогическое общение в аудиторной и внеаудиторной деятельности – обеспечивает формирование у студентов представлений об активных методах обучения, развитие коммуникативных умений и приобретение опыта учебного сотрудничества, позволяет им занять активную позицию в образовательном процессе и взять на себя ответственность за его результаты.

Реализация данного условия осуществляется за счет использования технологии знаково-контекстного обучения и работы в группах «свободного общения».

Технология знаково-контекстного обучения, по определению А.А. Вербицкого, – это «обучение, в котором с помощью всей системы дидактических средств, форм и методов моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности». Предметный контекст профессиональной деятельности, по мнению ученого, связан с формированием профессионального мышления, компетентных практических действий специалиста. Социальный контекст предполагает наличие умений социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений, коллективной мыслительной деятельности [1].

Согласно технологии знаково-контекстного обучения происходит изменение тра-

диционных форм организации обучения в вузе. Так, наряду с академической лекцией используются проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем или диалоговая лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция и др. Описанные типы лекций означают отказ от традиционного информирования обучающихся относительно «основ наук» и реализацию диалогических отношений между преподавателями и слушателями. Трансформируется и традиционный семинар. Поскольку эта форма организации обучения в контекстной технологии трактуется как взаимодействие и общение участников учебного процесса, то наиболее адекватными адаптации являются семинар-дискуссия, семинар по принципу «круглого стола». Кроме того, первостепенное значение в технологии отведено деловой игре, в которой обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и профессиональной деятельности. При этом в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

Назначение групп «свободного общения», к работе с которыми привлекаются студенты 2–3-х курсов специальности «Психология», состоит в развитии коммуникативных умений, социальных установок и опыта диалогического общения. Организация общения в них базируется на создании благоприятной эмоциональной атмосферы, на формировании системы групповых ценностей, содействии процессу групповой интеграции, на активизации процесса самопознания и самовоспитания, на стимулировании взаимопомощи. Содержание общения в данных группах связано с изучением индивидуально-психологических особенностей личности, стилей и способов общения, с коррекцией взаимодействия. Для свободного обсуждения предлагаются различные темы, касающиеся будущей профессии, системы высшего образования различных

стран, студенческого самоуправления, современных технологий обучения, взаимоотношений субъектов образовательного процесса и т.д. Причем психологическая и педагогическая тематика дополняется вопросами из области литературы, искусства, экономики и политики. В работе групп «свободного общения» широко используются упражнения психотренинга, направленные на самопознание (например, «Самокритика», «Проективный рисунок», «Инвентаризация», «Самое хорошее и самое плохое»), на освоение механизмов взаимодействия партнеров по общению (например, «Живое наблюдение», «Зеркало», «Войти в круг», «Если бы он был...»). По мере раскрепощения студентов применяется метод ролевой игры, который способствует развитию у обучающихся рефлексии, способности к эмпатии, идентификации. Сама форма общения предполагает обмен мнениями по интересующим студентов проблемам, поэтому одним из ведущих методов является также дискуссия, в ходе которой студенты учатся слушать партнеров, убеждать, аргументировать, отстаивать свои позиции.

Третье педагогическое условие – ориентация студентов на самообразовательную деятельность – способствует активизации самостоятельной работы студентов в освоении образовательной программы, развивает умения и навыки самообразовательной деятельности и тем самым реализует современную парадигму образования – образование в течение всей жизни.

Данное условие реализуется через разработку программ самообразовательной деятельности, подготовку и проведение занятий СРС и СРСП (самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя), введение спецкурса «Научная организация труда студентов в рамках кредитной системы обучения», направленного на формирование у студентов навыков самообразовательной деятельности.

Программа самообразовательной деятельности предполагает обучение студентов по индивидуальной образовательной траек-

тории через построение каждым студентом (при необходимости с помощью консультанта) индивидуального учебного плана и выбор элективных дисциплин. Такая программа обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подход к каждому обучающемуся, учитывая его личностные качества, способности, интересы, мотивы, способствует развитию сознательного отношения к своей деятельности и рефлексии. Наличие программы самообразовательной деятельности особенно помогает тем студентам, которые идут с опережением и желают сократить сроки своего обучения в вузе.

С ориентацией студентов на самообразовательную деятельность при кредитной системе обучения увеличивается и роль самостоятельной работы, которая в рамках новой системы делится на собственно самостоятельную работу студента (CPC) и самостоятельную работу студента под руководством преподавателя (CPCP). CPCP предполагает проведение индивидуальных консультаций для студентов по материалам аудиторных занятий, по выполнению домашних заданий, по содержанию дополнительных тем CPC. Наряду с изучением дополнительного материала CPCP включает проведение контролирующих мероприятий. В результате опыта самостоятельной работы студенты учатся не только активно воспринимать информацию, но и накапливать знания о методах работы, применять их на практике, фиксировать свои затруднения, у них формируются умения самоорганизации и самодисциплины.

Спецкурс «Научная организация труда студентов в рамках кредитной системы обучения» направлен на активизацию самостоятельной работы студентов в освоении образовательной программы, развитие умений и навыков самообразовательной деятельности. Специфика данного курса состоит в том, что он решает несколько задач: во-первых,

коррекция и развитие навыков самостоятельной работы с книгой и с другими источниками информации; во-вторых, формирование умений использовать информационные технологии в образовательном процессе; в-третьих, развитие умений и навыков рациональной организации интеллектуального труда; в-четвертых, формирование умений самообразовательной деятельности. В ходе обучения рассматриваются следующие темы: «Основы научной организации умственного труда»; «Культура чтения и ведения записей»; «Самостоятельная работа студентов и ее контроль»; «Информационные технологии для качественного и доступного образования»; «Самообразовательная деятельность студентов».

В заключение отметим, что разработанный нами комплекс педагогических условий (качественное информационное обеспечение образовательного процесса, включение преподавателей и студентов в диалогическое общение в аудиторной и внеаудиторной деятельности; ориентация студентов на самообразовательную деятельность) является, на наш взгляд, достаточным для эффективной адаптации студентов к кредитной системе обучения, что доказывает опыт нашей работы.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Выш. шк., 1991. – 207 с.: ил.
2. Основы кредитной системы обучения в Казахстане / С.Б. Абдыгаппарова, Г.К. Ахметова, С.Р. Ибатуллин, А.А. Кусаинов, Б.А. Мырзагалиев, С.М. Омирбаев; под общ. ред. Ж.А. Кулекеева, Г.Н. Гамарника, Б.С. Абдрасилова. – Алматы: Казак университетi, 2004. – 198 с.
3. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц // Вестник образования России. – 2004. – № 9. – С.27–34.

ИНТЕГРАЦИЯ УСЛОВИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА В НОВОЙ ЭКОНОМИКЕ

С.В. Горбачев

В постиндустриальной экономической системе высшее образование становится одним из основных факторов формирования информационной экономики. В формирующейся новой информационной экономике акценты развития все больше смещаются от производства физического капитала к накоплению инновационного капитала. Рост информатизации в современном обществе связан с развитием экономики, где информационное содержание увеличено, и информация имеет отдельное «товарное» значение. Товар в новой экономике не всегда выступает как вещественный предмет продажи. В новой экономике реальная вещественная составляющая часто сведена к минимуму, информация не имеет вещественного воплощения и при этом становится объектом активной продажи. Современная экономика изменяется благодаря увеличению в ней информационного содержания. Новая экономика формирует развитую информационную структуру, представляющую в виде специализированных и интегрированных информационно-коммуникационных систем. В новой экономике знания выступают одним из основных видов экономических ресурсов. При возрастающем значении информации в обществе, в экономическом аспекте сфера материального производства находится в состоянии синергизма с развитой и обособленной сферой производства информации как ресурса.

При переходе к новой экономике одной из основных проблем является проблема экономической стабильности образовательного комплекса в новых экономических условиях. Формирование и эффективное функционирование новой информационной экономики невозможно без специалистов, имеющих высокопрофессиональный уровень подготовки. Образовательному комплексу, который осуществляет подготовку

специалистов должного уровня для новой экономики необходимо иметь современные научно-образовательные ресурсы, обеспечивающие развитие образовательного процесса. Для этого необходима экономическая стабильность в деятельности образовательного комплекса. Развитие образовательного комплекса в соответствии с требованиями новой экономики является проблемой, для решения которой необходимо решение задач по обеспечению экономической стабильности образовательного комплекса.

Образовательный комплекс в новой экономике выступает как система генерирования и передачи информации и обеспечивает передачу и получение знаний с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности. Рост значения знаний является важным для развития общества и связан с развитием прогрессивных отношений в обществе, с ростом значения образования, а также с развитием общественных отношений, в которых активно используются экономические знания. Находясь во взаимодействии с внешней средой, образовательный комплекс подвергается ее постоянному влиянию. Внешняя среда, слагаемая из множества компонентов, оказывает на образовательный комплекс значительное влияние, предъявляя ему определенные требования, которые соответствуют современным тенденциям в экономике.

Образовательный комплекс как экономическая система в условиях новой экономики находится в состоянии изменения. На образовательный комплекс влияют такие факторы внешней среды, как рост информатизации в современном обществе, увеличение информативности в экономике и ряд других.

Рост информатизации в обществе влияет на значение образовательного комплекса. Возрастающее значение приобретает

образовательный комплекс как целостное интегрированное образование. Испытывая такое влияние внешней среды, образовательный комплекс, в ответ на рост информатизации в современном обществе и увеличения информативности экономики, должен адекватно реагировать. Иначе, функционирование образовательного комплекса может не соответствовать предъявляемым требованиям, что отразится на стабильности экономики самого образовательного комплекса.

Образовательный комплекс, учитывая в своей деятельности изменяющиеся потребности внешней среды, начинает готовить специалистов, используя определенные формы, которые определяют соответствие предъявляемым требованиям. Таким образом, меняется содержание и качество образовательных программ, где учитываются особенности информативности новой экономики. Изменяется также и специализация выпускаемых образовательным комплексом специалистов, где получаемая специальность предполагает возможность профессиональной подготовки специалиста к работе в новой информационной экономике.

Разработка и применение новых технологий, содержащих большее значение информации, внедрение данных технологий в различные отрасли народного хозяйства, требуют наличия информационных форм связи. Новые технологии, содержащие в себе значительный объем информации, требующие необходимость обмена данной информацией в процессе производства, предполагают наличие специалистов, способных применять данные информационные формы связи. Таким образом, внешняя среда формирует к образовательному комплексу определенные требования, заставляет его к имеющимся дисциплинам дополнять дисциплины, содержащие знания о возможностях использования различных информационных форм связи как отдельно, так и с применением к выпускимым специальностям. При этом образовательным комплексом формируются образовательные направле-

ния как специалистов, способных управлять новыми информационными формами связи, так и специалистами способными применять в прочих своих профессиональных направлениях информационные формы связи. В связи с этим можно привести пример подготовки образовательным комплексом как профессиональных программистов и администраторов информационных систем, так и специалистов по выпускимым специальностям, умеющим применять информационные формы связи непосредственно в своей работе.

Все перечисленные выше факторы, оказывая свое влияние на образовательный комплекс, создают определенные требования к его работе со стороны общества, стимулируя и заставляя соответствовать его предъявляемым требованиям.

Для решения проблем, связанных с обеспечением экономической стабильности образовательного комплекса представляется необходимым рассмотреть возможность применения новых критерии оценки экономической деятельности вузов, которые смогли бы показать в комплексе сильные и слабые стороны экономики образовательного комплекса. На основании результатов оценки можно определить потребность вуза в государственном финансировании в зависимости от специфики деятельности каждого вуза, с учетом государственного заказа на выпускимых специалистов и развития материально-технической базы вуза, учитывая его академическую значимость.

Финансы, составляющие экономику образовательного комплекса, носят смешанный характер. Средства государственного финансирования носят характер «общественного блага» для общества, а средства предпринимательской деятельности связанны с рыночной составляющей экономической деятельности вузов. Поэтому нужно рассматривать экономику образовательного комплекса как экономическую деятельность субъекта в условиях рынка, где выделяемые государством бюджетные средства служат определенным обеспечением экономиче-

кой стабильности для образовательного комплекса.

Возможно, что пора перестать рассматривать экономическую деятельность образовательного комплекса как деятельность экономических субъектов вне рыночных отношений в части применения государственных финансов. Большинство вузов уже много лет осуществляют предпринимательскую деятельность как с использованием в своей экономике государственных бюджетных средств, так и основывая свою экономическую деятельность только на негосударственных финансах. Таким образом, экономика образовательного комплекса интегрирована в рыночные отношения, и государственные бюджетные средства не являются единственным источником финансирования для экономики вузов. А если так оценивать государственное бюджетное финансирование для экономики вузов, то такое финансирование становится: во-первых, гарантированным доходом для экономики вузов, во-вторых, данные средства имеют определенное целевое значение, обеспечивая финансовое исполнение определенной государственной заявки на выпуск специалистов. Таким образом, в экономике вузов, где доля госфинансирования составляет половину или более половины, данные бюджетные средства по своей сути играют роль финансового обеспечения части экономической деятельности вузов. В таком случае экономическая стабильность деятельности образовательного комплекса имеет зависимость от наличия доли государственного бюджетного финансирования.

Учитывая, что экономическое значение бюджетного и внебюджетного финансирования является одним из главных показателей в экономике образовательного комплекса, предполагается рассмотреть критерий оценки экономической стабильности образовательного комплекса. Для этого можно выделить из показателей финансовой устойчивости отдельным критерием экономической стабильности вуза соотношение показателей бюджетного и внебюджетного финансирования. Такой критерий можно

обозначить, как критерий зависимости экономики субъекта от источника финансирования (ЗЭИФ).

Данный критерий можно определить формулой:

$$K_{зэиф} = \frac{1}{2} B_{и\phi} + \frac{1}{2} BH_{и\phi},$$

где $K_{зэиф}$ – критерий зависимости экономики от источника финансирования;

$B_{и\phi}$ – бюджетные источники финансирования;

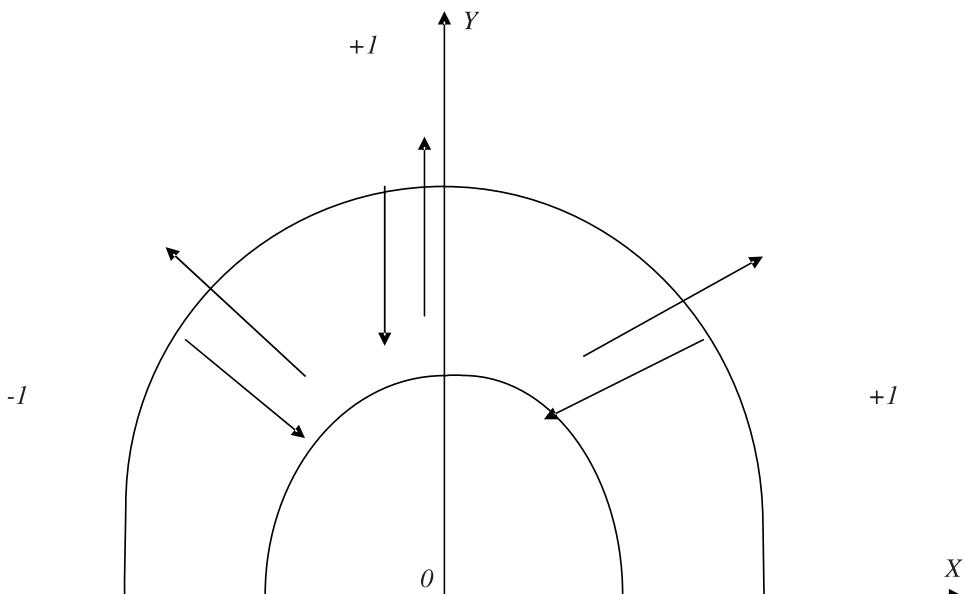
$BH_{и\phi}$ – внебюджетные источники финансирования.

Сущность данного критерия заключается в определении оптимального уровня соответствия внебюджетных средств от коммерческой деятельности вуза и уровня бюджетного финансирования в общей экономике вуза. Нужно отметить, что данный критерий более применим к вузам, которые имеют в своей деятельности смешанные источники финансирования своей деятельности. Но действие данного критерия также вполне применимо к негосударственным вузам, имеющим внебюджетное финансирование как основной источник для экономической деятельности, и к государственным вузам, где вероятно преобладает бюджетное финансирование как основной источник для экономической деятельности. Данный критерий имеет срединную значимость, и отклонение в ту или иную сторону может быть рассмотрено как положительное или отрицательное изменение в экономическом состоянии вуза.

Если принять условие, что экономика образовательного комплекса всегда содержит как минимум один преобладающий источник финансирования, то рассмотрение экономической деятельности вузов различной формы собственности в совокупности позволяет определить, что абсолютное преобладание основного источника финансирования может быть равно единице. Если принять условно абсолютный показатель бюджетного финансирования для вузов за +1, стремящуюся к бесконечности, а абсолютный показатель для внебюджетного финан-

сирования за -1 , стремящуюся к бесконечности, то значение для двух различных источников финансирования в экономике одного вуза будет симметрично по оси X . В

данном случае, симметрия определяет сочетание основных источников финансирования, составляющих абсолютный паритет 50/50% (см. рисунок).



Графическое выражение показателя в симметрии

Как видно из рис., на данном изображении предлагаемого для определения экономической стабильности критерия равное процентное отношение различных источников финансирования формирует симметричную структуру бюджета вуза, которая при изменении объема средств финансирования может отклоняться в отрицательном или положительном значении вдоль оси Y . Изменение объема финансирования по одному источнику приводит к нарушению симметрии и превалированию объема финансирования одного основного источника над другим. При этом нарушение симметрии ведет к нарушению баланса финансирования и изменению показателей значения экономической стабильности в консолидированном бюджете вуза.

Анализ показателя консолидированного бюджета вуза в графическом выражении показывает структурное построение экономики образовательного комплекса в целом

и будет свидетельствовать о преимуществах и недостатках каждого из источников финансирования. По данному состоянию в свою очередь можно судить о состоянии стабильности экономики самого вуза.

В данном случае графическое значение приводимого критерия будет определяться как симметрия положительных и отрицательных значений по оси Y . Значение показателей может стремиться к бесконечности при увеличении объемов бюджета вуза и к нулю – при сокращении объема бюджета. При этом отрицательных значений по оси Y в определении данного показателя не может быть, так как он определяет финансовое значение для экономики вуза, которое не может быть отрицательным по понятным причинам. Наличие в экономике вуза двух основных различных источников финансирования предполагает наличие положительных и отрицательных значений для деятельности вуза. Бюджетное финансирование, как

и внебюджетное финансирование, имеет различное позитивное и негативное влияние на экономику вуза. Такое влияние происходит от двойственности экономических отношений в области высшего образования. Такая двойственность возникает тогда, когда государственное финансирование экономики обеспечивает предоставление обществу высшего образования как социального блага, а внебюджетное финансирование дополняет экономику высшего образования, формируя рыночные отношения в сфере высшего образования.

Сбалансированный бюджет вуза, имеющий равное значение источников финансирования, предполагает сочетание имеющихся у них преимуществ. Так, наличие

бюджетного и внебюджетного финансирования в равной мере обеспечивает гарантированное поступление денежных средств. И хотя данные денежные средства имеют жесткую распределительную структуру, финансовую гибкость экономической системы можно получить за счет внебюджетных источников финансирования. И наоборот, внебюджетные источники финансирования менее стабильны в плане периодичности и объема поступления, более зависимы от условий функционирования рынка образовательных услуг, при этом государственное финансирование позволяет не зависеть от рыночных колебаний и осуществлять долгосрочные программы развития (см. таблицу).

Таблица

**Предполагаемые значения данного показателя для экономики вуза
по его положительным и отрицательным экономическим характеристикам
в зависимости от основных источников финансирования**

Бюджетное финансирование		Внебюджетное финансирование	
<i>Положительное значение</i>	<i>Отрицательное значение</i>	<i>Положительное значение</i>	<i>Отрицательное значение</i>
Поступление финансовых средств в соответствии с установленным планом	Расходование финансовых средств на основе жесткого соответствия кодам экономической классификации	Менее сложный порядок расходования внебюджетных финансовых средств в соответствии с целями и задачами вуза как некоммерческой организации	Зависимость поступления финансовых средств от условий функционирования рынка образовательной деятельности
Гарантированность поступлений финансовых средств в соответствие с утвержденным на текущий год бюджетом	Сложность применения бюджетного учета средств, громоздкость учетных операций, излишне подробное указание по применению расходов	Менее сложный порядок учета внебюджетных средств, учета операций и меньшая конкретизация расходов	Сложность в формировании твердого плана поступлений финансовых средств в соответствии с бюджетом текущего года
Отсутствие изъятия части средств в виде налогов	Недостаточность экономической гибкости финансового механизма	Возможность более оперативного и гибкого применения финансового механизма в основной деятельности	Изъятие в виде налогов части средств, полученных от внебюджетной деятельности

Продолжение табл.

Бюджетное финансирование		Внебюджетное финансирование	
Положительное значение	Отрицательное значение	Положительное значение	Отрицательное значение
Многоступенчатый контроль за экономической деятельностью исполнительными органами, что исключает получение ущерба или убытка	Использование сложной казначейской системы расчетов с поставщиками. Наличие финансовых ограничений по условиям расчетов	Возможность использования менее сложной системы расчетов с поставщиками. Практическое отсутствие финансовых ограничений по условиям расчетов	Более допустимая вероятность в работе системы контроля нарушений финансовой дисциплины и получения ущерба
Наличие единой государственной системы распределения и учета финансовых средств	Отсутствие условий для привлечения денежных ресурсов под обеспечение и возможности размещения временно свободных финансовых ресурсов	Наличие возможности по дополнительному привлечению и размещению финансовых ресурсов	Локальные системы распределения и учета финансовых средств в экономической политике вуза

Как видно из приведенной выше таблицы, обеспечение экономической стабильности в деятельности образовательного комплекса связано как с гарантированностью получения бюджетного финансирования, так и с возможностью эффективного функционирования вуза в рыночных условиях, с привлечением финансовых средств из внебюджетных источников и оперативного экономического управления экономикой вуза в целом.

Таким образом, одним из вариантов решения проблемы обеспечения экономической стабильности образовательного комплекса возможно явится пересмотр системы бюджетного финансирования субъектов образовательного комплекса и изменение юридического статуса части субъектов, имеющих развитие экономических отношений на рынке образовательной деятельности. Безусловно, что это не должно привести к сокращению государственного бюджетного финансирования. Можно пересмотреть систему предоставления средств, где государством регулировалось бы выполнение вузами заказа на подготовку нужных для эконо-

мики специалистов за счет целевых программ, а в остальной экономической деятельности вузы применяли бы рыночные экономические подходы, обеспечивающие более гибкое реагирование на условия изменяющейся рыночной среды.

Кроме того, необходимо учитывать академическое значение вузов, где классическое академическое образование, основанное на практическом применении научных знаний обучающимися, позволяет готовить специалистов, способных быстро перестраиваться в меняющейся экономической среде и создавать комплексы и системы управления информацией в новой экономике. Для формирования образования такого уровня необходимо повышение качества высшего образования с помощью развития в вузах научной составляющей.

Идея развития качества образования с помощью науки не является новой. В начале XIX века А.Гумбольдтом была сформулирована концепция фундаментального образования, в основу которого положены научно обоснованные знания, которые сегодня формирует наука. Лучшим способом полу-

чения качественного образования обучающимися является непосредственное участие в научных исследованиях на практике. Такое качество образования может быть реализовано преимущественно в крупных классических университетах, где на высоком уровне ведутся научные исследования и практические научные занятия со студентами.

Недостаточный уровень развития и использования научного потенциала образовательного комплекса в образовательном процессе влияет на современный уровень требований к качеству высшего образования и связан с интеграцией науки и образования. Для формирования специалистов, способных разрабатывать и внедрять инновационные, современные технологии, требуется более широкое образование. В современном обществе с рыночной экономикой, социально защищенным является широко образованный специалист, способный на основе полученного фундаментального классического образования эффективно перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи с изменяющимися требованиями рынка и развитием современных технологий. В этом случае начинает действовать механизм формирования авторитета высшего образовательного учреждения у работодателей и потребителей образовательных услуг. Положительная или отрицательная оценка, безусловно, влияет на экономику образовательного комплекса в виде формирования средств платного образования, других внебюджетных поступлений. В применении этой оценки значительную роль имеет наличие развитой научной базы в составе образовательного комплекса.

Для развития стабильной экономики образовательного комплекса необходимо развивать подготовку специалистов на основе интеграции учебного процесса с научно-исследовательской работой, где бы применялись глубокие теоретические и практические знания высококвалифицированных специалистов. Следовательно, самим вузам и

государству в целом представляется необходимым целенаправленно развивать материально-техническую базу образовательного комплекса, создавать систему научных институтов и лабораторий при университетах, используя интеграцию учебного процесса и научных исследований для студенческих практик, выполнения дипломных работ, подготовки аспирантов и соискателей. Представляется возможным осуществлять программное целевое финансирование развития научно-практической базы в составе образовательного комплекса, финансируя конкретные направления, связанные с развитием образовательных программ. Формой развития данного направления может служить также и создание специальных фондов поддержки развития научных направлений. Кроме того, учитывая непосредственную заинтересованность, образовательный комплекс сам должен инвестировать и реинвестировать средства в данное направление развития.

Развитие научной базы в образовательных учреждениях, включающее в себя развитие материально-технической и информационной базы, в течение определенного периода времени при условии увеличения финансирования позволит качественно улучшить проведение образовательного процесса. Участие студентов в научной практике позволит применять новейшие научные достижения в образовательном процессе, осуществлять профессиональную подготовку современного уровня. Уровень подготовки таких специалистов предстоит на практике оценить непосредственно работодателям.

Общество в изменяющихся условиях новой экономики предопределяет в деятельности образовательного комплекса определенные изменения. Безусловно, что реакция образовательного комплекса должна быть адекватной внешнему влиянию соответствующих факторов. В случае, если деятельность образовательного комплекса излишне консервативна, и скорость развития не соответствует современным требованиям, то

возникает противоречие отношений между обществом, с одной стороны, и образовательным комплексом, с другой стороны. Причем, чем менее правильно и по времени медленнее реагирует на предъявляемые требования образовательный комплекс, тем больше становится противоречий между ним и внешней средой.

Не развивающийся или не достаточно быстро развивающийся образовательный комплекс, а также развивающийся не в направлении требований внешней среды, начинает постепенно деградировать, абстрагируя свою деятельность от требований со стороны государства и общества, подрывая тем самым экономическую стабильность и развитие гармоничных отношений с внешней средой. При соответствии образовательного комплекса предъявляемым требованиям происходит снижение уровня противоречий с государством и обществом, что положительно влияет на экономическую стабильность образовательного комплекса. В случае, если образовательный комплекс учитывает в своей деятельности планы и текущие перспективы в формирующихся потребностях внешней среды, то происходит перспективное развитие образовательного комплекса, определяющее долгосрочную экономическую стабильность и развитие отношений с государством и обществом на основе формирования плановых потребностей.

Для формирования специалистов, способных разрабатывать и внедрять инновационные, современные технологии, требуется более широкое образование. Интерес к такому образованию начал формироваться в последнее время. И это закономерно, так как в современном обществе с рыночной экономикой социально защищенным является широко образованный специалист, способный на основе полученного фундаментального классического образования эффективно перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи с изменяющимися требованиями рынка и развитием современных технологий. Работодат-

тель заинтересован больше в специалисте с более фундаментальным образованием и в соответствии с этим формирует свои требования к выпускникам образовательного комплекса. Аналогичный подход и у самих абитуриентов, заинтересованных получить по окончании вуза интересную высокооплачиваемую работу. При этом, с учетом определенных финансовых вложений в высшее образование при обучении на условиях полного возмещения затрат, естественно, что родителям обучающихся, кредиторам и заинтересованным организациям интересно, чтобы результат от обучения был максимально эффективным. Чтобы выпускавший специалист мог сразу начать эффективно работать. В этом случае начинает действовать механизм формирования авторитета высшего образовательного учреждения у работодателей и потребителей образовательных услуг. Положительная или отрицательная оценка, безусловно, влияет на экономику образовательного комплекса в виде формирования средств платного образования, других внебюджетных поступлений. Здесь немалую роль играет наличие развитой научной базы в составе образовательного комплекса.

Таким образом, качество образования является одним из значительных факторов, влияющих на экономику образовательного комплекса. Качественное развитие экономики образовательного комплекса связано с развитием взаимосвязи университетского образования и науки. Это не означает, что высшее образование в других вузах не основано на результатах научных исследований, однако отсутствие в вузах развитой научной и практической базы не может способствовать качественному подъему уровня образования при быстром формировании условий перехода к информационной экономике. Для этого необходимо развивать подготовку специалистов на основе интеграции учебного процесса с научно-исследовательской работой, где бы применялись глубокие теоретические и практические знания высококвалифицированных специалистов.

Сформировавшиеся за последние годы рыночные отношения, многоукладная экономика с различными формами собственности формируют новые отношения и новое значение образовательного комплекса для экономики государства. Образовательный комплекс в государственном значении призван стать одним из основных факторов социально-экономического преобразования в обществе. Существует определенная взаимосвязь развития образовательного комплекса с развитием экономики народного хозяйства страны. В новой информационной экономике экономические отношения с учетом развития производительных сил, ростом объема информации и превращением знаний в непосредственную производительную силу формируют новые качественные изменения образовательного комплекса.

Местом и ролью образовательного комплекса в формировании прогрессивного

развития экономики становятся инвестиции в развитие человека наряду с материальным накоплением благ, которые включают в себя государственные и частные затраты на образование и подготовку кадров, развитие науки, культуры и здравоохранения, ряда других социальных расходов. Основной состав нематериальных накоплений данного направления экономики составляют затраты на науку и образование, которые играют роль инвестиций в создание длительно существующего и накапливаемого фонда научных знаний, навыков и опыта населения, в том числе и рабочей силы.

В новой экономике сфера образования, осуществляющая процесс расширенного воспроизводства и персонификации информации в виде знаний, навыков и умений, становится доминирующим элементом системы общественно-экономических институтов.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Э.Р.Хайруллина

Основным условием усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния ее населения является обеспечение роста конкурентоспособности страны. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития.

Главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны связано с возможностью развития ее человеческого потенциала и во многом определяется состоянием системы образования. Именно в этой сфере находится источник обеспечения устойчивого экономического роста страны в среднес- и долгосрочной перспективе.

Особая роль образования в современном мире, превращение его в самую важную сферу человеческой деятельности актуализирует проблему качества подготовки инженеров-технологов, их развития и саморазвития.

Цель политики модернизации образования в среднесрочной перспективе состоит в обеспечении конкурентоспособности России на мировом уровне. Указанная цель достижима, если в ближайшие годы обеспечить оптимальное соотношение затрат и качества в сферах образования и науки. Для этого необходимо внедрить в систему образования новые организационно-экономические механизмы, обеспечивающие эффективное использование имеющихся ресурсов и способствующие привлечению дополнительных средств, повысить качество

образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения, привлечь в сферу образования квалифицированных специалистов, повысить его инновационный потенциал и инвестиционную привлекательность.

В «Целевой программе развития российского образования на период до 2010 года» в качестве приоритетных задач повышения качества высшего образования выделены следующие:

- развитие современной системы непрерывного образования;
- повышение качества профессионального образования;
- создание условий для развития конкурентоспособности личности в процессе совершенствования отечественной системы образования;
- повышение инвестиционной привлекательности сферы образования;
- формирование эффективного рынка образовательных услуг и переход на принципы подушевого финансирования.

Будущее российского образования неотвратимо связано с Болонским процессом. Сохраняя лучшие традиции отечественной высшей школы, адаптируясь к европейским согласованным действиям в этой сфере и участвуя в таком согласовании, Россия становится более узнаваемой на рынке образовательных услуг континента, укрепляя заслуженный авторитет и приобретая дополнительный опыт. Целью Болонского процесса является создание в масштабах всей Европы единой, сильной, конкурентоспособной, привлекательной для всех студентов мира системы высшего образования, а также повышение академической мобильности между вузами.

«Болонским» принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства. Его начало было положено подписанием в 1999 г. в Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и в конечном счете гармонизации национальных образовательных систем высшего образо-

вания в странах Европы. Провозвестниками Болонской декларации по праву считают Великую хартию университетов (Болонья, 1988) и Сорбонскую декларацию (Париж, 1998). Предполагается, что основные цели Болонского процесса должны быть достигнуты к 2010 году.

В тексте Болонской декларации сформулированы шесть основных целей интеграционного процесса:

1. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе через внедрение общеевропейского Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

2. Принятие системы, основанной на двух основных циклах – доступенного (*under-graduate*) и послеступенного (*graduate*). Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и(или) степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

3. Внедрение системы кредитов по типу ECTS (европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости) как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни (*lifelong learning – LLL*), если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

4. Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:

- учащимся должен быть обеспечен доступ и возможность получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;

• преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

6. Содействие необходимым европейским взглядам в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Общеизвестно, что знания устаревают очень быстро. Поэтому желательно дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Именно на такую подготовку нацелен бакалавриат (в разных системах – от 3 до 4 лет). Магистратура (обычно 1–2 года) предполагает более узкую и глубокую специализацию, часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и(или) преподавательскую работу. Нужно подчеркнуть, что уже бакалавриат дает высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности.

Принципиальной особенностью современного подхода к профессиональному образованию является его непрерывность, необходимость постоянного повышения квалификации, обучения в течение всей жизни (*lifelong learning – LLL*). В Болонской декларации на это обращено особое внимание.

К настоящему времени принято говорить о 10 задачах: к ранее сформулированным добавляются введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня), придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности,

конкурентоспособности европейского образования, реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы дополнительного образования (так называемое «образование в течение всей жизни»). Кроме того, в настоящее время принято говорить об общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве.

Европа все в большей степени осознает себя как единое целое. Высшее образование является сферой, которая в значительной степени влияет на то, как формируется общество, поэтому раздробленность, пестрота образовательных систем препятствуют единению Европы. Единая Европа предполагает свободное передвижение труда (рабочей силы), товаров и капитала, отсюда необходимость в сравнимости квалификаций в области высшего образования, без чего свободное передвижение высококвалифицированных кадров невозможно. Наконец, высшее образование становится высокорентабельной сферой бизнеса, в которой лидирующие позиции занимают США. Европа лишь как целое может рассчитывать на успешную конкуренцию в этой области.

В западноевропейском высшем образовании качество образовательного процесса является одним из наиболее распространенных ключевых понятий. Его частое использование объясняется тем фактом, что качество определяет позитивное направление в образовании. Качество образовательного процесса понимается по-разному как в различных теоретических подходах, так и в различных учреждениях высшего образования.

В практике внедрения системы менеджмента качества профессионального образования необходимо установить разумное соответствие между требованиями к подготовке специалистов установленными государственными стандартами и требованиями работодателей к профессиональным характеристикам выпускников. Решение этой задачи вызывает необходимость в разработке гибких технологий мониторинга качества подготовки специалистов, которые позволят сочетать как долгосроч-

ные целевые ориентиры общества, так и текущие запросы работодателей.

На этапе мониторинга проводится непосредственное оценивание основных объектов в соответствии с поставленными целями. Основными методами мониторинга в системе обеспечения качества являются анкетирование, проблемные дискуссии и анализ фактических данных. Эти методы традиционно используются в социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях.

В отличие от большинства исследовательских задач цели проведения мониторинга должны быть достаточно четко ясны всем участвующим в оценивании. Система обеспечения качества подготовки специалистов может быть эффективна только при поддержке ее работы со стороны всех заинтересованных сторон. Поэтому на начальных этапах ее внедрения важно провести обсуждения целей и специфики этой работы со всеми, кто в нее вовлекается.

В России комплексный мониторинг качества высшего образования нашел отражение в работах международных конференций (В.А.Болотов, Н.В.Гороховатская, Н.А.Селезнева, А.И.Субетто и др.).

В основу комплексного мониторинга системы менеджмента качества образования вышеперечисленными авторами положены следующие принципы:

1. Ориентация на заказчика. Этот принцип обеспечивается экспертизой профессиональной компетенции выпускников по эталонным психограммам специальностей, учитывающих как требования ГОС, так и желания потенциальных работодателей.

2. Процессный подход управления деятельностью. Мониторинг обеспечивает гибкий и адресный контроль основных процессов формирования профессиональной компетенции и ключевых компетенций специалистов.

3. Системный подход к управлению. Учебный и воспитательный процессы взаимосвязаны единой целью — повышение качества подготовки специалистов на основе их личностного развития. Мониторинг единовре-

менно охватывает оба эти процесса, создавая интегрированную картину их состояния.

Система комплексного мониторинга создается в виде целостной системы целенаправленной и скоординированной деятельности всех структурных подразделений по осуществлению контрольных мероприятий на единой плановой и методической основе. С этой целью разрабатывается перспективный план мониторинга на основании «Плана стратегического развития и задач повышения качества образования», а текущий план мониторинга — на семестр. В перспективном плане указываются проблемы мониторинга, сроки их выполнения (ориентировочно) и ответственные лица. Текущий (семестровый) план мониторинга раскрывает операционные цели, содержание и объекты проверок, форму их проведения (текущий, рубежный, аттестационный), сроки выполнения и ответственных лиц. Основными документами, определяющими содержание, формы и методы аудита, являются контрольные инструкции по комплексному мониторингу. В контрольные инструкции включаются цель, продолжительность проверки, алгоритмы, единые для всех средства контроля, итоговые документы контроля.

Главной задачей комплексного мониторинга является оценка качества образовательных услуг: качества знаний, умений и навыков и ключевых компетенций студентов, качества педагогических кадров (качества учебных занятий, УМК дисциплин), качества социально-психологического климата в группах, качества материально-технической базы и связей структурных подразделений. Основными методами контроля являются метод социологического опроса студентов, метод социометрического среза удовлетворенности взаимоотношениями и степени усвоения знаний студентами, контрольные работы по профилирующим предметам, критериально-ориентированный тестовый контроль усвоения знаний, метод независимой экспертной оценки качества учебного занятия, экспертиза выпускных квалификационных работ.

Проблемы оценки качества образования давно находятся в центре внимания россий-

ских педагогов. Возросшие требования к выпускникам профессиональных учебных заведений в связи с появившейся конкуренцией на рынке труда требуют от преподавателей разработки и внедрения таких инновационных элементов, которые обеспечили бы действительно высокое качество подготовки специалистов. Достоверность оценки уровня подготовки специалиста, стимулирование и активизация учебного труда обучающихся можно достигнуть за счет использования рейтинговой системы оценки качества образовательного процесса.

Рейтинговая система выполняет следующие функции:

- стимулирует посещаемость занятий и регулярную самостоятельную работу учащихся по усвоению учебных программ;
- позволяет более достоверно оценить личностные особенности и способности учащихся во всем их многообразии, усиливает мотивацию к обучению по накоплению знаний, повышает состязательность в учебе;
- повышает уровень планирования и организации учебного процесса;
- позволяет применять модульный принцип преподавания дисциплин.

К исследованию этой проблемы в отечественном образовании проявляется большой интерес, что вполне оправдано ее актуальностью как в теоретическом, так и практических аспектах. Рейтинговая система стала применяться довольно широко. «Она имеет ряд преимуществ:

- оказывает высокую организующую роль за счет возрастания положительной мотивации учащихся к учебному труду;
- формирует у обучающихся ответственность за результаты учебной деятельности;
- обеспечивает выработку у преподавателей различных дисциплин единых требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся;
- расширяет возможности межпредметных и профильных связей, что позволяет согласовать содержание обучения по специальностям» [1].

Для организации в группе систематического контроля используется открытый рейт-

инг. Рейтинг – это индивидуальный числовой показатель оценки знаний, умений и навыков. Рейтинговая система – это система накопления оценок, баллов, которые отражают успеваемость учащихся и их творческий потенциал.

Рейтинговая система способна не только детализировать основные показатели качества знаний учащихся, но и стимулировать целый ряд показателей эффективности их деятельности: своевременность выполнения заданий; ритмичность прохождения программы; качество усвоения предмета, а также формировать прочные и системные знания обучаемых.

Разработка и реализация стратегии развития системы подготовки кадров высшей квалификации как важнейшей подотрасли образования выдвигает на первый план ряд вопросов, связанных с реальным отслеживанием управлеченческими структурами динамично развивающихся социально-экономических процессов. В области высшего образования в связи с происходящими в последние годы институциональными изменениями (развитием негосударственных учебных заведений, призванных расширить доступ к высшему образованию и оказать положительное влияние на качество обучения) подобная проблема особенно важна.

В то же время, как отмечается в работе И.Н.Молчанова, в сфере высшего профессионального образования (ВПО) мониторинг, понимаемый как «организованное систематическое наблюдение за ходом и характером качественных изменений в экономике, связанных с переходом от одного состояния к другому», находится в начальной стадии разработки. Официальной статистикой пока не разработана система показателей, необходимых и достаточных для осуществления мониторинга в сфере высшего профессионального образования.

Организация мониторинга в сфере высшего профессионального образования призвана способствовать решению ряда задач, среди которых как наиболее приоритетные отмечены следующие:

- организация эффективной деятельности, при которой разработка государственных образовательных программ и функционирование учебных заведений давали бы общие подходы к отбору наиболее продуктивных направлений и специальностей высшего образования;
- выработка государственной стратегии развития образовательного потенциала и построение эффективной инвестиционной системы, ориентированной на четко определенные приоритеты;
- развитие наиболее перспективных для России в целом и ее национально- и административно-территориальных образований форм взаимовыгодного межрегионального и международного сотрудничества в сфере высшего профессионального образования [2].

Вместе с тем вопросы оценки качества подготовки будущих специалистов, способствующие формированию их конкурентоспособности, остаются недостаточно исследованными.

Становление позитивно конкурентоспособного специалиста как профессионально компетентной личности, стремящейся к личностно-профессиональной самореализации, интегрированной в современное общество, способствующей общему развитию и прогрессу, является актуальной проблемой современности. Конкуренция рассматривается как явление объективной действительности, как «честная игра», в понимании Гессена, которая стимулирует участников к росту и развитию, при которой равные соперники напряжением своей творческой энергии становятся более конкурентоспособными, создавая новые действия, новый результат, приводящий к общественному прогрессу. Конкурентоспособный специалист рассматривается как нравственно здоровая, самостоятельная, цельная, профессионально компетентная личность, способная объективно оценивать ситуацию и принимать оптимальные решения, ориентированная на саморазвитие, стремящаяся к самопознанию и самореализации своей человеческой сути и смысла жизни. Интегральными ха-

теристиками конкурентоспособной личности современными исследователями определяются направленность, компетентность, интеллектуальная и эмоциональная гибкость (Л.М.Митина), четкость целей и ценностных ориентаций, творческое отношение к делу, трудолюбие, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию и постоянному профессиональному росту, стрессоустойчивость (Л.П. Лазарева, Н.В. Борисова), умение самопрезентации (Н.Тамарская), умение организовать себя на поставленные задачи (С.Н.Широбоков, Р.А.Фатхутдинов). В качестве фундаментального условия становления конкурентоспособности рассматривается переход личности на более высокий уровень самосознания через саморазвитие с достижением творческой самореализации и неповторимости личности. Конкурентоспособность личности понимается как ее способность к соствязательности, проявление жизненной активности, жизнеустойчивости личности и определяется как ее индивидуально-личностным компонентом, так и профессиональным, выступая необходимым слагаемым успешной жизнереализации личности. Из этого следует, что за время обучения в вузе будущие специалисты имеют реальную возможность увеличить свой творческий потенциал жизнереализации за счет развития собственной конкурентоспособности.

Российское высшее образование ориентируется на качественную подготовку специалиста, адекватную происходящим на рынке труда изменениям. В качестве критериев качества подготовки специалиста используются следующие показатели:

- 1) количество времени, необходимое выпускнику для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью;
- 2) количество смежных специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

Несмотря на то что в отечественном образовании имеются определенные достижения в рассмотрении вопросов оценки каче-

ства профессиональной подготовки, данную проблему пока нельзя считать решенной. В связи с этим возникает необходимость обращение к опыту оценки качества подготовки конкурентоспособных специалистов в других странах, в частности в США. Система высшего образования США ориентирована на подготовку специалиста в условиях жесткой конкуренции. Анализ исследований американских авторов и изучение опыта США открывают широкие возможности для обогащения современного российского вузовского образования.

При изучении опыта другой страны американскую систему контроля и оценки качества образования нельзя слепо копировать и переносить в Россию без адаптации и апробации этого опыта. Условиями такого применения являются обучение преподавателей технологиям оценки качества конкурентоспособности будущих специалистов, мотивация студентов в необходимости оценки своей конкурентоспособности, анализ локальных экспериментов по использованию частных методик. Стратегия и тактика российской системы высшего образования должна базироваться как на учете прогрессивных мировых достижений в оценке качества подготовки конкурентоспособного специалиста, так и на богатейшем социально-педагогическом опыте и культурно-исторических традициях подготовки специалистов в России.

Проведенный анализ проблем качества оценки подготовки конкурентоспособного инженера-технologа показывает, что процесс оценивания представляет собой достаточно сложную по структуре и содержанию процедуру, является важной составной частью целостного педагогического процесса и строится по логике его общих закономерностей. Проектирование технологий оценки конкурентоспособности предполагает выбор следующих критериев оценки, адекватных поставленной цели:

- профессиональные знания (знания предметной области);
- уровень развития инженерно-технологических компетенций;

- уровень коммуникативной культуры;
- способности эффективной проектно-творческой деятельности;
- стремление к профессиональному росту.

Сущность проектирования технологии оценки качества определяется наличием заданных исходных оснований: затраты на подготовку специалиста; кадровое обеспечение; материально-техническое оснащение и методическое сопровождение учебного процесса; образовательные ориентиры и стратегия, цели и содержание профессионального образования; социальный заказ на специалиста; спрос на рынке образовательных услуг; ситуация на рынке труда; соответствие модели специалиста мировым стандартам. Учет исходных оснований позволяет сконструировать систему диагностических методик и спроектировать технологию оценки качества профессиональной подготовки специалиста.

Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста – процедура, которая с помощью системы методик выявляет состояние субъекта (специалиста), позволяет определить параметры и критерии личностно-профессиональных свойств, характеристик, соответствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образовательных услуг и рынка труда.

Система диагностических методик оценивания профессиональных знаний и умений способствует [3]:

а) преодолению противоречия между объективной необходимостью непрерывного обновления методов оценки качества образования и педагогическими требованиями их стабильности;

б) повышению качества подготовки конкурентоспособного специалиста, пользующегося повышенным спросом у общества, свободомыслящего, самостоятельно управляющего собственным выбором действия и сферы применения, с высокой степенью адаптивности и выживания в ситуации изменения профессиональной пригодности.

К числу других методик оценки качества подготовки конкурентоспособного специа-

листа можно отнести метод проектов и рейтинговую систему контрольно-оценочной деятельности.

Конкурентоспособность можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы и предпримчивостью способствуют преодолению индивидуального психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, упорядочивают всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям.

Отличительные для нашего времени изменения в характере образования все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», его высокую культуру, творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих инженеров-технологов, что требует качественно нового подхода к формированию будущего профессионала. Изменения в области педагогических целей, связанные с масштабным освоением личностно-ориентированного образования, вызвали необходимость постановки вопроса определения более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена, как результат образования в совокупности мотивационно-ценостных, когнитивных, мировоззренческих, коммуникативных составляющих, выступило понятие «компетенция/компетентность» [4]. Причем, если первое определение обычно связывается с качествами личности, задаваемыми по отношению к определенному кругу процессов, нормативных обязанностей, полномочий и решаемых задач, то второе является практической реализацией компетенции, ее воплощением в конкретных действиях и поступках в профессиональной деятельности, включая личностное отношение к этой деятельности.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модер-

низации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

Сейчас уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей, например монография А.В.Хугорского «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения», книга «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений», написанная группой авторов под редакцией А.Г.Каспржака и Л.Ф.Ивановой.

Однако понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не устоялся. Тем не менее можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход опирается на совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся «следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образо-

ваннысти, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения» [6].

В документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания–умения–навыки). Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную (технологическую) составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [6].

Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А.В.Хуторским содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят «ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция» [7].

Для того чтобы как-то упорядочить последующую трактовку компетентностей, разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают разграничение компетентностей по сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены[6]:

- «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;

- компетентность в сфере гражданской общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда,

оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);

- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

В настоящее время образование столкнулось с достаточной трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их оценке как результату образования. В этой связи И.А.Зимней предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, во-вторых, определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них компоненты или виды компетентностей.

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г.Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н.Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В.Кузьмина, А.А.Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К.Маркова). С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей [8]:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Такая группировка позволяет структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетенций.

Проблема компетентности в вопросах управления образовательной деятельностью – одна из наиболее сложных, не разработанных практических и теоретических проблем. Проблематике управления посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых и исследователей: В.Г.Афанасьева, Е.В.Бондаревской, Д.М.Гвишиани, И.Н.Герчиковой, Ю.А.Конаржевского, С.В.Кульевича, В.С.Лазарева и др., которых объединяет стремление не только обогатить профессиональную культуру и компетентность специалиста знаниями основ менеджмента, но и обосновать и доказать практическую целесообразность использования научных достижений менеджмента в педагогической деятельности, в сфере управления образовательными учреждениями.

Актуализация самого понятия «управление», в отличие от «руководства и контроля», говорит в пользу усиления автономности и динамичности управляемого объекта, каковым сегодня является образовательное учреждение любого типа. Очевидно резкое уменьшение объема гипертрофированных функций контроля в ходе реализации принципа демократизма и делегирования полномочий в системе управления.

Можно выделить некоторые особенности, составляющие сущность компетентностного подхода в управлении образовательным учреждением:

- во-первых, он сочетает в себе интеллектуальную и навыковую составляющие управлеченческой деятельности;
- во-вторых, в идеологии компетентностного подхода заложена концептуальная основа специфики содержания этой деятельности, формируемая «от результата, стандарта на выходе»;
- в-третьих, компетентностный подход в управлении, обладает интегративной приро-

дой, так как включает в себя группы однородных или схожих умений и знаний, относящихся к разнообразной деятельности в педагогике, культуре и менеджменте (аналитической, прогностической, психолого-педагогической, организационной, информационной, экономической, правовой и др.).

Центральным вопросом компетентностного подхода к системе управленческой работы менеджера образования становится разработка моделей ключевых компетенций, ориентированных на конкретные функции управленческой деятельности: планирование, контроль, организацию, исполнение, мотивацию и др.

Сегодня для освоения и реализации компетентностного подхода в образовании нужна опора на международный опыт с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России.

Европейская система образования – это еще и переход на новый тип экономических отношений в образовании. Борьба за конкурентоспособность – это создание рейтинга лучших вузов на основании основных аттестационных показателей. Один из этих показателей заключается в оценке уровня знаний студентов, результатов учебной деятельности. Успешности обучения студента в высшей школе и его дальнейшая конкурентоспособность на рынке труда – два основных показателя, которые делают высшие учебные заведения высокорейтинговыми.

В современном быстро меняющемся мире высшая школа, находящаяся в процессе интенсивных преобразований, является одновременно и объектом, и субъектом происходящих изменений. Сохранение, а по возможности и укрепление субъектности высшего образования выступает в качестве базового концептуального принципа не только реформ национальных систем образования, но и широкомасштабных интеграционных процессов, разворачивающихся в регионе Европы, о чем и свидетельствуют документы, характеризующие цели и задачи европейских реформ образования на современном этапе: в результате их осуществления должна возрасти субъект-

ная (т.е. действительно-самостоятельная, активная) роль высшего образования в целом, роль каждого высшего учебного заведения, преподавателей и студентов как активных и ответственных участников процесса перемен. Вместе с тем изменения необходимы и в государственной политике, и в институциональных отношениях: адекватное финансирование, расширение автономии вузов, демократизация высшего образования в целом.

Литература

1. Маруда, Т.Ю. Рейтинговая оценка качества знаний учащихся / Т.Ю.Маруда // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2006. – № 2.

2. Молчанов, И.Н. Мониторинг сферы высшего профессионального образования как комплексная система контроля и управления его развитием / И.Н.Молчанов // Вопросы статистики. – 2002. – № 11. – С.60–64.

3. Капшутарь, М.А. Эволюционный аспект проблемы подготовки конкурентоспособного

специалиста в системе профессионального образования / М.А.Капшутарь // Проект Ахей. Образование, педагогика. – 2005. – 19 апр.

4. Шевченко, В.А. Компетентностный подход в деятельности руководителя современного образовательного учреждения / В.А.Шевченко // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2006. – № 3.

5. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е.Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3–12.

6. Стратегия модернизации содержания общего образования // Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С.35.

7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО / А.В.Хуторской. – Центр «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – С. 9, 10, 32.

8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34–42.

РЕАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Н.А.Филимонова

Современный этап развития общества, характеризующийся стремительным научно-техническим прогрессом, глубокими экономическими преобразованиями, глобальной информатизацией, повышением роли интеллектуального труда опережает создание эффективных механизмов формирования высококвалифицированных руководителей, обладающих высоким интеллектуальным потенциалом, способных к генерации стратегических целей социокультурного развития и реализации их на практике, стремящихся с наименьшими потерями и с наибольшей эффективностью продвигать мир по пути прогресса. В связи этим актуализируется проблема оптимизации управлеченческой деятельности руководителей образования, решение которой позволит обеспечить на

практике совпадение поставленных целей управления и достигнутых результатов, от которой зависят условия эффективной жизни в интенсивно меняющемся мире.

Социальный заказ государства, определенный Законом Российской Федерации «Об образовании», Государственным образовательным стандартом начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования, Концепцией модернизации Российского образования на период до 2010 года ориентирует образовательные учреждения на повышение уровня профессиональной компетентности управленческих и педагогических кадров, повышение качества работы специалистов, грамотных в современных технологиях, спо-

собных к мобильности, творческой переработке все возрастающего потока информации, инновационным разработкам и их использованию в своей профессиональной деятельности [1].

Дополнительное образование детей как уникальный социальный институт, способствующий экономическому, социальному, культурному развитию общества, стремящийся удовлетворить разнообразные познавательные потребности личности, обладает особым потенциалом в решении вышеназванных проблем, поскольку оптимизационный подход к педагогическому управлению учреждением дополнительного образования детей предполагает конструирование системы мер в управлении, позволяющей оперативно вносить изменения в действующую структуру, осуществлять стратегическое планирование, включающее определение нормативных и маркетинговых целей, принятие миссии учреждения, создание системы опережающего контроля, основанного на рефлексивном анализе, маркетинге потребностей, оперативном мониторинге образовательной среды и образовательного результата.

Отличительными чертами педагогики дополнительного образования являются создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения; многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка; личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению; личностно-ориентированный подход к ребенку, создание «ситуации успеха» для каждого воспитанника.

В новых социально-экономических условиях развитие дополнительного образования как открытой государственно-общественной системы невозможно без внедрения рыночных механизмов, в результате чего возникает потребность в реализации маркетинговой технологии.

Тема образовательного маркетинга, несмотря на свою новизну, уже достаточно неплохо освещена в литературе. Связано это с тем, что основные теоретические положения маркетинга сохраняют свою силу на рынке образовательных услуг, что упрощает их исследование и реализацию в деятельности учреждения дополнительного образования детей.

Этимологически термин «маркетинг» восходит к английскому *market* (рынок) и *-ing* (действие) и переводится как деятельность, связанная с рынком.

По мнению А.П.Панкрухина, маркетинг – это отрасль науки, изучающая рынок; практическая деятельность по продвижению продукции на рынке; система управления, вид менеджмента [5].

Р.А.Фатхутдинов отмечает актуальность ориентации маркетинга на потребителей любой деятельности на любой стадии жизненного цикла управляемых объектов на основе прогнозирования их потребностей и организации продвижения любого товара [9].

В.А.Горский дает свое определение: «Современный маркетинг дополнительного образования предполагает деятельность по изучению потребительского рынка образовательных услуг и приведение функционального содержания, форм и методов деятельности учреждения в соответствие с требованиями рынка» [3].

Е.А.Ганаева выделяет образовательный маркетинг как деятельность, направленную на удовлетворение образовательных потребностей воспитанника, обеспечивающую конкурентоспособность учреждения дополнительного образования детей посредством осуществления маркетинговых исследований, маркетингового планирования и маркетинговых коммуникаций [2].

Разновидностью маркетинга является некоммерческий (социальный) маркетинг. О.В.Сагинова определяет социальный маркетинг как деятельность некоммерческих организаций, ставящих целью не получение прибыли, а достижение социального эффекта [8].

Чтобы понять сущность маркетинга в сфере образования и его проявления на рынке образовательных услуг, необходимо последовательно проанализировать обширный комплекс его элементов и аспектов [6].

В состав участников рыночных отношений как субъектов маркетинга в образовании входят образовательные учреждения (производители образовательных услуг), потребители (дети, их родители), посредники (межведомственные организации, образовательные фонды, средства массовой информации).

Особую роль среди субъектов маркетинга образовательных услуг (ОУ) играет личность учащегося. Это одновременно и главное лицо в выборе ассортимента образовательных услуг, и наименее информированный субъект маркетинга образовательных услуг. С учетом этого определяются значимость и роли других потребителей ОУ, среди которых фирмы, предприятия, высшие учебные заведения, органы управления образованием. Выступая как промежуточные (а не конечные) потребители ОУ, они формируют более или менее организованный спрос на них и предъявляют его на рынке. Личность отличается от остальных потребителей образовательных услуг тем, что использует образовательный потенциал для удовлетворения своих потребностей, прежде всего – познавательных.

Традиционными объектами маркетинга являются образовательные услуги, несколько последних десятилетий к ним относят также идеи.

Отличительной особенностью образовательных услуг является то, что они преобразуют самого потенциального потребителя, поскольку он непосредственно влияет на процесс оказания ОУ.

Согласно классической теории маркетинга образовательной услуге присущ ряд специфических характеристик: неосязаемость (ОУ невозможно увидеть); неотделимость от источника (осуществление ОУ возможно только в присутствии производителя); непостоянство качества (зависит от их производителей, времени и места их оказа-

ния); несохраняемость (невозможность хранения для последующего использования).

Еще одна особенность образовательной услуги проявляется в отсроченном характере проявления результатов ее влияния на личность воспитанника.

Целевым приоритетом реализации маркетинговой технологии в деятельность учреждения дополнительного образования детей является поиск резервов для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей воспитанников и их родителей.

Главная задача маркетинга заключается в том, чтобы добиться наилучшего согласования внутренних возможностей учреждения дополнительного образования детей с требованиями внешней среды для достижения поставленных перед ним целей. Внутренние возможности – это интеллектуальный и материальный потенциал учреждения дополнительного образования детей. Внешняя среда представляет собой взаимодействие рыночных условий, потребительского спроса, действия конкурентов, экономические, социальные, политические факторы развития социальной среды.

Маркетинговая технология включают в себя комплекс мероприятий по проведению маркетинговых исследований, разработке маркетинговой стратегии (оформлению маркетингового плана) на основе полученной информации, осуществлению коммуникативной деятельности учреждения дополнительного образования детей.

Поскольку маркетинг способствует выявлению, формированию и эффективному удовлетворению потребностей целевых групп потребителей образовательных услуг, то учреждение дополнительного образования детей должно иметь о них исчерпывающую информацию для удовлетворения этих потребностей средствами маркетинговых исследований.

Изучение теории вопроса позволило нам сформулировать понятие маркетинговых исследований в учреждении дополнительного образования детей – это непрерывный процесс определения, сбора, анализа и обработки полученной информации о потенциальных

потребителях (воспитанниках и их родителях) с целью эффективного удовлетворения выявленных у них потребностей в получении дополнительных образовательных услуг.

Маркетинговые исследования, в свою очередь, используют информационные ресурсы для успешной их реализации в деятельности учреждений дополнительного образования детей.

Система маркетинговой информации (СМИ) – постоянно действующая система взаимосвязи людей, оборудования и методических приемов, предназначенная для сбора, классификации, анализа, оценки и распространения актуальной, своевременной и точной информации для использования ее распорядителями сферы маркетинга с целью совершенствования планирования, претворения в жизнь и контроля за исполнением маркетинговых мероприятий [2].

Система маркетинговой информации включает подсистему «Внешняя среда», подсистему «Внутренняя среда» и подсистему переработки информации.

Для формирования подсистемы «Внешняя среда» необходимо использовать внешние источники для получения конкретной информации. Учреждение дополнительного образования детей тесно взаимодействует с органами управления образованием различного уровня, что позволяет получать новейшую нормативно-правовую информацию из федеральных источников.

Информацию о своих конкурентах учреждение дополнительного образования детей может уточнить следующим образом: посещение педагогами научно-практических конференций, семинаров, «дней открытых дверей», специализированных выставок; анализ методических изданий, статей, отчетов; отслеживание новинок ассортимента образовательных услуг региона.

Педагоги дополнительного образования – это «фирменный знак» учреждения дополнительного образования детей. Они находятся в исключительно выгодном положении для сбора сведений, поступающих из социума, от родителей, педагогов других образо-

вательных учреждений. Хорошо организованное учреждение дополнительного образования детей принимает дополнительные меры, чтобы повысить качество и увеличить количество собираемой внешней текущей маркетинговой информации.

Для изучения подсистемы «Внутренняя среда» необходимо использовать нормативно-правовые документы учреждения дополнительного образования детей (устав, приказы, положения о проводимых мероприятиях, долгосрочные и краткосрочные планы, образовательные программы педагогов), анализ потенциала педагогов дополнительного образования (уровень квалификации, результативность участия их воспитанников в конкурсах, стаж работы), материально-техническая база образовательного учреждения.

В результате учреждение дополнительного образования детей создает собственные базы данных по всем направлениям деятельности аналогичных учреждений своего региона и России с целью осуществления коммуникационной политики.

Выявленные посредством маркетингового исследования внешние и внутренние факторы являются основой для планирования маркетинговой стратегии успешного функционирования учреждения дополнительного образования детей.

Формирование оптимальной стратегии и тактики действий должно осуществляться с учетом реально сложившихся и вероятных перспектив, комплекса условий и факторов окружающей среды, возможностей и потенциала учреждения дополнительного образования детей.

Маркетинговая стратегия – это генеральная программа действий, выявляющая приоритеты проблем и ресурсы для достижения главной цели. Стратегическое планирование – это управленческий процесс создания и поддержания стратегического соответствия между целями образовательного учреждения, его потенциальными возможностями и шансами в сфере маркетинга. Оно опирается на четко сформулированное программное заявление учреждения дополнительного образования

детей, изложение вспомогательных целей и задач, здоровый хозяйствственный портфель и стратегию роста.

Программа действий (оперативно-календарный план), иногда называемая просто программой, – детальная программа, в которой показано, что должно быть сделано, какие долгосрочные или краткосрочные решения и действия должны быть сконцентрированы в целях выполнения плана маркетинга. Маркетинговые цели характеризуют целевую направленность плана и первоначально формулируют желаемые результаты деятельности на рынке образовательных услуг.

К маркетинговым целям образовательного учреждения, по мнению Е.А.Ганаевой, относятся выполнение плана по объему услуг (количество обучающихся в процентах); высокая степень удовлетворенности образовательными услугами; сформированность образовательных потребностей воспитанников и их родителей; повышение (удержание рыночной доли); степень известности и престижности образовательного учреждения; степень действенности (продуктивности) маркетинговых коммуникаций [2].

План маркетинга – детальное последовательное изложение мероприятий, с помощью которых возможно достижение поставленных целей маркетинга. Его главная цель – приведение возможностей образовательного учреждения в наилучшее соответствие с возможностями рынка, сформированными в результате его целенаправленных действий, а также приведение этих возможностей в соответствие с теми факторами рынка, которые не поддаются контролю учреждения дополнительного образования детей. План маркетинга с точки зрения формальной структуры обычно состоит из следующих разделов: аннотации для руководства, текущей маркетинговой ситуации, возможности, цели маркетинга, стратегии маркетинга, программы действий, контроля [4].

Аннотация для руководства – начальный раздел плана маркетинга, в котором представлена краткая аннотация главных целей и рекомендаций, включенных в план. Текущая

маркетинговая ситуация – раздел плана маркетинга, который описывает состояние образовательного рынка на данный момент и положение учреждения дополнительного образования детей на нем. Возможности образовательного учреждения – раздел плана маркетинга, в котором указываются главные возможности, с которыми продукт деятельности учреждения дополнительного образования детей (образовательная услуга) может столкнуться на рынке. Контроль маркетинга – постоянная, систематическая и непредвзятая проверка и оценка положения и процессов в области маркетинга. Контроль маркетинга в учреждении дополнительного образования детей имеет обычно три стадии: выяснение реальных значений показателей, сравнение показателей срезов, анализ результатов сравнения показателей в исследуемом на данный момент направлении. Маркетинговый контроль является действительным инструментом повышения эффективности маркетинговой и образовательной деятельности учреждения дополнительного образования детей.

Классическая модель маркетинговой коммуникации предполагает необходимость выявить качественные характеристики своей целевой аудитории и определить ее количественно; определить желаемую ответную реакцию; выбрать способ обращения (содержание и характер информации, рекламные аргументы); определить требования и пожелания к режимам и форме предъявления информации, сопоставив их со свойствами и возможностями доступных средств ее распространения; определить способ распространения и носители информации; выбрать свойства, характеризующие источник обращения; собрать и проанализировать информацию, поступающую по каналам обратной связи [4].

Проектирование коммуникаций на рынке образовательных услуг должно удовлетворять установки тех, кто принимает решение о выборе того или иного продукта: потенциальных участников образовательного процесса, самих образовательных учреждений и организаций-партнеров.

Устные рекомендации – один из важнейших каналов маркетинговых коммуникаций учреждения дополнительного образования детей, причем наиболее эффективными оказываются рекомендации об услугах, исходящие от бывших участников образовательной программы.

Реклама образовательных услуг характеризуется на практике резким преобладанием информативности над эмоциональностью. Однако для многих адресатов рекламы, особенно молодежи, эмоции в личностном отношении значат ничуть не меньше, чем содержательная информация. Потенциальному потребителю, может быть, более важно узнать не о перечне программ и курсов обучения, а о людях, которые будут с ним общаться, об атмосфере учреждения дополнительного образования детей.

В течение всего времени реализации программы коммуникационных действий образовательного учреждения принципиально важно для обеспечения ее эффективности обладать достаточно полной информацией о том, на каком именно этапе (осведомленность, знание и т.д.) находится основная часть потенциальных клиентов, и как они ведут себя в отношении возможных покупок, т.е. осуществлять контроль и коррекцию принятых планов, в том числе в отношении выбранных аргументов и средств коммуникаций.

Практика показывает, что наиболее эффективными каналами для распространения рекламной информации о деятельности учреждения дополнительного образования детей являются организация дней открытых дверей; презентации о новых образовательных услугах; участие в специализированных образовательных выставках и ярмарках; юбилеи или памятные даты учреждения дополнительного образования детей и его ведущих педагогов; встречи выпускников; попечительские советы; проводимые УДОД научно-практические конференции, симпозиумы, семинары, стажерские площадки, мастер-классы.

Образовательная среда учреждения дополнительного образования детей выступа-

ет как мотиватор и стимулятор самопознания, саморазвития, самосовершенствования личности воспитанника учреждения дополнительного образования детей, расширяя спектр средств, методов, приемов продуктивного субъект-субъектного взаимодействия педагога, воспитанника, его родителей.

Тщательно спланированная маркетинговая технология позволяет потенциальным потребителям образовательных услуг лучше понять свои потребности, способы их удовлетворения, т.е. маркетинг способствует информированности и избирательности детей и родителей в выборе образовательного маршрута, учитывая развитие социокультурного пространства региона.

Литература

1. Аспекты модернизации российской школы: научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. – М.: ГУ ВШЭ, 2001.
2. Ганаева, Е.А. Маркетинг дополнительного образования: учеб.-метод. пособие / Е.А. Ганаева. – М.: МГОУ, 2005.
3. Горский, В.А. Маркетинг дополнительного образования / В.А. Горский, Т.Н. Третьякова // Дополнительное образование. – 2001. – № 6. – С.30–39.
4. Котлер, Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер; пер. с англ. В.Б. Боброва. – СПб., 1994.
5. Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг. Маркетинг: основы теории, стратегии и технологии, становление в России, особенности в различных сферах деятельности: наглядное учеб. пособие / А.П. Панкрухин. – М., 1997.
6. Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг: справочник менеджера образования / А.П. Панкрухин. – М., 1995. – Т.2.
7. Панкрухин, А.П. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию / А.П. Панкрухин // Alma mater. – 1997. – № 1.
8. Сагинова, О.В. Маркетинг высшего образования: основные понятия, новые тенденции и перспективы / О.В. Сагинова // Маркетинг образовательных услуг: материалы семинара. – М.: МЭСИ, 2002.
9. Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление / Р.А. Фатхутдинов. – М.: ИНФРА-М, 2000.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Головко

Недостаточная подготовка учащихся в вопросах безопасного поведения в экстремальных или чрезвычайных ситуациях, несоблюдение ими правил дорожного движения и пожарной безопасности, пренебрежение правилами культуры поведения и нормами здорового образа жизни нередко становятся причинами заболеваний, несчастных случаев и гибели детей.

Безопасность человека может рассматриваться как обеспечение жизнедеятельности в конкретной ситуации, а также как свойства личности, характеризующие возможность обеспечения своей безопасности. В этом случае можно говорить о личности безопасного типа.

К обеспечению безопасности человека можно подойти с двух позиций:

1. УстраниТЬ опасности или переместить человека в безопасную среду. Но опыт показывает, что деятельность самого человека, технократическая направленность прогресса являются источниками опасности.

2. Обучить человека предвидению и распознаванию опасностей, способам поведения в опасных ситуациях, формировать готовность к обеспечению безопасности.

Нам представляется более реальным второй путь. В связи с этим встает вопрос о воспитании культуры личностной безопасности учащихся.

Осмысление понятия «культура личностной безопасности» необходимо вести с философской, культурологической и педагогической позиций.

Термин «культура» в философско-энциклопедическом словаре имеет значения:

- 1) возделывание;
- 2) воспитание, образование, развитие;
- 3) почитание.

В толковом словаре В.И. Даля «безопасность» определяется как отсутствие опасности. Культурологический подход в педагогике рассматривает образование как восхождение к культуре, т.е. воспитание и развитие определенных культурных, духовно-нравственных ценностей.

«Ценностные ориентации – относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение и на определенные способы их достижения, выражющиеся в виде каких-либо жизненных образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от социальных ситуаций» [3].

Мы считаем, что «культура личностной безопасности» – это интеграция ценностных ориентаций и опыта деятельности личности в экстремальных ситуациях.

Основной целью воспитания культуры личностной безопасности является формирование качеств личности, направленных на безопасное поведение в окружающем мире.

Только через образование можно обеспечить повышение общего уровня культуры личностной безопасности учащихся. В общеобразовательных учреждениях эту задачу можно решить с помощью возможностей дополнительного образования, которое уже сегодня обладает серьезным потенциалом.

Дополнительное образование – это развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация с этой целью дополнительных образовательных программ в интересах личности, общества и государства. Старшекласснику необходимо участие в дополнительном образовании, так как невозможно развитие личности только средствами учебных предметов.

В современных условиях развития общеобразовательной школы, когда происходит глубокая дифференциация образования и вместе с тем сокращение часов на изучение многих предметов (в том числе «Основ безопасности жизнедеятельности»), элективное обучение становится важным компонентом общеобразовательной системы, позволяющим расширять и углублять знания учащихся по различным направлениям учебной деятельности.

Под элективным курсом понимается дополнительное профессиональное образование, органически связанное с основными курсами и используемое для расширения познавательных потребностей учащихся и развития их общих и профессиональных компетенций.

Цель элективных курсов – расширение и углубление знаний учащихся по различным разделам образовательной программы в соответствии с их выбором и познавательными потребностями. Элективные курсы – это один из способов разрешения противоречия между сокращением часов на изучение обязательных предметов и соблюдением новых требований к выпускникам, обладающих такими качествами, как мобильность, динамизм, конструктивность. Выпускник должен быть не только профессионально подготовленным, но и уметь работать в команде, принимать самостоятельные решения, быть инициативным, психологически устойчивым к стрессовым ситуациям, способным к инновации.

К одному из способов достижения нового качества образования можно отнести компетентностный подход. Повышенный интерес к использованию компетентностного подхода в современном образовании вызван тем, что выпускник вынужден будет адаптироваться к постоянным изменениям социально-экономических условий жизни и профессиональной деятельности. А это возможно только с развитием необходимых компетенций.

Компетентность относится к категории многозначных терминов, следствием чего является множество формулировок этого понятия, носящих довольно неопределенный характер. Главной сложностью является то,

что большинство исследований при обсуждении методических, содержательных аспектов предполагают различное толкование сущности данного понятия. И.В.Кузьмина рассматривает понятие «компетентность» как «свойство личности» [5]. В психологии существует достаточно устоявшаяся точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки осуществления педагогической деятельности (Н.Ф.Талызина, Р.К.Шакуров, А.И.Щербаков и др.).

Необходимо развести понятия «компетентность» и «компетенция».

Достаточно полный анализ содержания понятия «компетенция» представлен в работах И.А.Зимней. Она определяет компетенцию как внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы действий, а также системы отношений [4]. В трактовке А.В.Хоторского «компетенция» – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [8]. А.В.Хоторской выделяет следующие компетенции:

- ключевые компетенции, которые относятся к общему содержанию образования;
- общепредметные компетенции, которые относятся к определенному кругу учебных предметов;
- предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим компетенциям.

В.М.Шепель в определение «компетентность» включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний.

Осмысливание представленных выше определений понятия «компетенция» показывает, что существуют различные взгляды на это понятие, но общим в них является понимание компетенции как способности и готовности индивида на основе приобретенных знаний, умений и навыков решать поставленные задачи.

В традиционном подходе обучение – это процесс передачи знаний, умений и навыков, а при компетентностном подходе – это процесс приобретения опыта решения проблемных задач. Результат в традиционном образовании понимается как определенная сумма знаний и умений. Результат при компетентностном подходе – готовность к самостоятельному и ответственному действию при решении нестандартных задач (в том числе в экстремальных ситуациях). Кроме того, компетентностный подход требует от ученика самоконтроля и самооценки для представления себя и своих достижений вне школы. Необходимо учитывать, что учащиеся попадают в экстремальные ситуации за пределами школы. Осмысление личного опыта поведения в экстремальных ситуациях является важным условием перехода от знаний и умений безопасного поведения к личному опыту практической деятельности в реальных опасных условиях, механизмом становления и развития личности безопасного типа.

С позиций компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности является формирование ключевых компетенций. Они жестко не связаны с профессиональной сферой, а относятся, скорее, к общему развитию личности. Базовые, или ключевые, компетенции – это креативность, инициатива, умение работать в группе, владение методами, способностью к самостоятельному и инициативному решению проблем. Несмотря на то что предпринимались различные попытки дать перечень ключевых компетенций, систематизировать их, единого перечня ключевых компетенций не существует.

По мнению С.Е.Шишова, все ключевые компетенции имеют следующие характерные признаки:

1. Ключевые компетенции многофункциональны. Компетенции относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения целей

и решения сложных задач в различных ситуациях.

2. Ключевые компетенции надпредметны и междисциплины, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но на работе, в семье, в политической сфере и др.

3. Ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

4. Ключевые компетенции многомерны, т.е. они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.) [10].

В структуре ключевых компетентностей, на наш взгляд, должны быть представлены:

компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.).

Актуальность ключевых компетенций обусловлена их функциями в жизнедеятельности каждого человека:

- формирование у человека способности обучаться и самообучаться;

- обеспечение гибкости во взаимоотношениях с работодателем;

- развитие конкурентоспособной личности.

Чтобы способствовать развитию компетенций, необходимо выполнение следующих условий:

- пересмотр взглядов на возможности каждого обучающегося;
- переформулирование целей образования;
- изменение форм и методов обучения;
- изменение форм тестирования и оценивания образовательных программ.

Чтобы содействовать развитию компетенций учащихся, необходимо использовать все способы обучения, в том числе и элективные курсы. В последнее время цели школьного образования стали формулироваться более четко, конкретно, результаты задаваться набором задач, которые должен решать выпускник. Ответом на изменение понимания целей образования стало появление новых учебных программ и элективных курсов.

Так, в целях формирования у учащихся сознательного и ответственного отношения к вопросам личной и общественной безопасности, практических навыков, умений действовать в экстремальных ситуациях, стремления к здоровому образу жизни, закрепления знаний, полученных в процессе изучения курса «Основы безопасности жизнедеятельности», на базе средней общеобразовательной школы № 18 г. Альметьевска с 2002 г. введен элективный курс «Юный спасатель» для учащихся 10–11-х классов. Программа разработана с учетом требований федерального и регионального компонента государственных и образовательных стандартов среднего (полного) общего образования в соответствии с требованиями Закона РФ «Об образовании», иных законодательных актов РФ. Главной целью курса является не только получение знаний, умений, навыков, но и воспитание у старшеклассников культуры личностной безопасности.

Достижению цели курса способствует решение следующих основных задач:

- изучение и освоение основ здорового образа жизни, обеспечивающего безопасное существование;
- изучение видов опасностей, угрожающих жизни, и правил поведения при их возникновении;

- развитие способностей анализировать ситуации и принимать безопасные решения;
- повышение уровня индивидуальных знаний, умений и навыков, т.е. развитие компетенций;
- формирование ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих людей, бережного отношения к окружающей среде;
- углубление и расширение эколого-краеведческих знаний;
- повышение уровня физической и технической подготовленности;
- развитие духовно-нравственных основ.

Применение компетентностного метода при реализации данного элективного курса привело к следующим изменениям учебного процесса:

- урок сохраняется как одна из возможных форм обучения, но упор делается на другие формы организации занятий: семинарские, практические занятия со спасательным снаряжением, организация походов, самостоятельная работа в библиотеке, компьютерном классе и т.д.;
- преподаватель занимает позицию организатора, консультанта, в отличие от позиции учителя в традиционном образовании;
- мотивация является движущей силой развития и саморазвития компетенций;
- учебный процесс ориентируется на развитие самостоятельности и ответственности учащихся за процесс и результаты своей деятельности;
- решается проблема жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников.

Компетентностный подход решает значимую образовательную задачу – реализации личностного потенциала ученика и развития культуры личностной безопасности. Качества личности развиваются в процессе обучения, воспитания, морально-психологической подготовки.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод: компетентностный подход способствует приобретению знаний, умений, навыков действия в экстремальных ситуа-

циях. Реализация программ дополнительного образования позволяет развивать общие и профессиональные компетенции учащихся. Развитие духовно-нравственных ценностей личности осуществляется в процессе обучения и воспитания. Результатом интеграции этих процессов в образовании является развитие культуры личностной безопасности.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань, 2006.
2. *Дахин, А.Н.* Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А.Н.Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С.42–47.
3. *Журавлева, Н.А.* Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений / Н.А.Журавлева // Психологический журнал. – Т. 27, № 1. – С.35–53.
4. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М., 1990.
6. *Лызь, Н.А.* Развитие безопасной личности: психологический-педагогический подход / Н.А.Лызь // Педагогика. – 2006. – № 4.
7. Совет Европы. Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы». Док. DE CS/SC/Sec (96)43 Берн, 1996. – С.54–60.
8. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / А.В.Хуторской // Центр «Эйдос» www.eidos.ru/news/compet/htm.
9. *Шершинев, Л.И.* Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени / Л.И.Шершинев // Информационный сборник « Безопасность». – 1994. – № 7–12.
10. *Шишов, С.Е.* Мониторинг качества образования в школе / С.Е.Шишов. – М., 1998.

РОЛЬ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛА ВЫСШЕГО ЗВЕНА

Ю.В.Шашкова

Движение мирового сообщества к миру без границ, новое видение жизненного пространства, глобализация общественного и индивидуального мировоззрения приводят к необходимости сотрудничества и коммуникации между странами на различных основах и уровнях. Стирание языкового барьера, прямое межличностное общение становится насущной потребностью современного человека (Б.Л.Вульфсон, И.А.Зимняя, Л.Г.Лаптев, З.А.Малькова, И.Л.Плужник, Е.Н.Соловова и др.).

В современных европейских странах изучение иностранных языков выходит за рамки педагогической проблемы и приобретает статус политического характера, так как социальная среда становится многонациональной и поликультурной.

Общественно-политические и социально-экономические преобразования в России

привели к открытости общества, входению его в мировое сообщество. Эффективность международных экономических и социокультурных отношений во многом зависит не только от умений и навыков общения на иностранном языке, но и от понимания особенностей национальной культуры иностранного партнера, соблюдения правил проведения деловых переговоров, принятых в том или ином языковом сообществе.

Современные требования к иноязычному общению предполагают функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения. Такой подход создает основу для преодоления «кадрового голода» на современного преподавателя

как профессионала, являющегося носителем компетенций, интегрирующих в себе не только знания, умения и навыки (ЗУНЫ), которые он должен сформировать у студентов неязыковых специальностей, изучающих иностранный язык, но и мотивационную, рефлексивную, аффективно-чувственную, ценностную и социально-поведенческую сферы его личности.

Новые политические, социально-экономические современности требуют расширения функций иностранного языка как учебного предмета. Основная цель обучения иностранному языку сегодня – развитие у студентов умения использовать его как инструмент общения в межкультурной коммуникации, которое предполагает взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие студента для подготовки его к эффективной деятельности на международном уровне.

Согласно концепции модернизации образования до 2010 года, основная цель образования – подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной мобильности. Как подчеркивает В.И. Андреев, «...Цивилизация и культура не стоят на месте, а требуют от подрастающего поколения все новых знаний, компетенций развития и саморазвития профессионально-творческого потенциала и конкурентоспособности» [1]. Сегодня нет сомнения в том, что ряд деловых качеств будущего специалиста высшего звена включают знание как минимум одного иностранного языка и умение пользоваться им в акте коммуникации как в повседневном, так и в деловом общении.

Решение этой задачи требует изучения, пересмотра, поиска и внедрения новых педагогических технологий, введение новых специальных курсов, позволяющих повысить эффективность обучения студентов

иноязычному общению на компетентностной основе.

Актуальность данной проблемы и ее успешное решение на образовательном уровне во многом обусловлено наличием ряда психолого-педагогических противоречий. Ведущими среди них являются противоречия между:

современными требованиями к поликультурной ориентации системы взглядов современного специалиста высшего звена и его реальным одномерным, монокультурным мировоззрением;

необходимостью сформированности у будущего профессионала широкого спектра коммуникативных умений на уровне компетенций и ориентацией традиционной подготовки по иностранному языку на «знаниевый» подход;

возрастающей потребностью студентов в развитии ключевых компетенций иноязычного общения, межкультурной коммуникации и обучению деловому общению и недостаточной разработанностью теории и практики межкультурной коммуникации на таком уровне;

потребностью в преподавателях иностранного языка как носителях иноязычной культуры и недостаточным развитием их способностей в организации иноязычного общения на уровне диалога культур и др.

Необходимость и значимость изучения рассматриваемой проблемы в контексте компетентностной парадигмы, с одной стороны, и ее недостаточная разработанность в современной науке – с другой, обусловили необходимость более четкого определения таких понятий, как «компетентностный подход», «компетентность» и «компетенция».

Прежде чем дать определения вышеуказанным феноменам, следует признать, что современная практика и теория образования находится на изломе между пониманием образования как «передачи опыта, накопленного предшествующими поколениями людей» и новой образовательной парадигмой «выращивания личности» (А.В.Хоторской).

Сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе «знанияевой» парадигмы, ориентированной на передачу информации пассивному студенту, и это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, темпы изменения знаний в современном мире делают «знаниевое обучение» бессмысленным. Без умения самостоятельно приобретать знания студент не может считаться подготовленным к жизни. Во-вторых, нет необходимости перегружать память знаниями «про запас», так как существуют хранилища информации другой природы. Гораздо важнее научить студентов пользоваться ими. Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном обществе требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода задач и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности.

Сегодня востребован специалист с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом, который не будет ждать инструкций, а сможет самостоятельно принимать ответственные решения. Знаниевое образование не ориентировано на получение такого специалиста.

По мнению многих ведущих педагогов, снять данное противоречие помогает компетентностный подход (В.А.Болотов, И.А.Зимняя, В.В.Сериков, А.В.Хуторской, Б.Д.Эльконин и др.). В нем отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентированную роль. «Мы отказались не от знания, как культурного предмета, – отмечает Б.Д.Эльконин, – а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)» [4].

Согласно исследованиям В.А.Болотова и В.В.Серикова, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учащегося (студента), а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении; при необходимости разрешать собственные проблемы, связанные с жизненным самоопределением, выбором стиля и образа жизни, способами разрешения конфликтов и др. [2].

Такой подход нацелен на формирование компетентностей, которые связывают воедино приобретение теоретических знаний и практическое их использование при решении конкретных задач и проблемных ситуаций [3]. В противном случае будущий специалист высшего звена, зачастую обладая большим запасом иностранных слов, не может использовать их в практике иноязычного общения из-за отсутствия практического опыта межкультурной коммуникации.

На основе анализа дискуссии, развернувшейся отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке по проблемам разведения понятий «компетенция» и «компетентность», мы в своем исследовании взяли за основу позицию И.А.Зимней, которая считает, что «... компетенции это ... внутренние потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представлении, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [3].

В указанных выше исследованиях приводятся различные классификации компе-

тенций и компетентностей. В настоящем исследовании мы придерживаемся классификации, разработанной И.А.Зимней, кото-

рая выделяет три группы компетентностей: ключевые, социальные и профессиональные (табл. 1).

Таблица 1

Классификация компетенций (компетентностей)

Ключевые	Социальные	Профессиональные
Обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме	Характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми	Формируются и проявляются в учебных и других видах деятельности человека

На основании положений отечественной психологии о том, что: а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г.Ананьев); б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н.Мясищев); в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В.Кузьмина, А.А.Деркач); г) професионализм включает компетентности (А.К.Маркова), И.А.Зимняя выделяет десять основных ключевых компетенций, разбив их на три условных группы:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сфере;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека [3].

В нашем исследовании из представленных трех групп ключевых компетенций мы выделяем прежде всего те, которые имеют непосредственное отношение к предмету нашего исследования (табл. 2).

Таблица 2

Ключевые компетенции будущего специалиста высшего звена, развивающиеся в процессе изучения иностранного языка

Компетенции	Содержание компетенции
Компетенции личностного самосовершенствования и саморазвития	<ul style="list-style-type: none"> • Самосовершенствование, саморегулирование и саморазвитие; • социальная, личностная и деятельностная рефлексия; • языковое и речевое развитие, овладение культурой родного и иностранного языков
Коммуникативная компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Иноязычное общение; • межкультурное взаимодействие; • решение коммуникативных задач
Информационно-технологическая компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Компьютерная грамотность; • владение электронной интернет-технологией; • применение современных информационных технологий в учебно-познавательной деятельности будущего специалиста высшего звена

Указанные в таблице компетенции, проявляясь в поведении и деятельности будущего учителя иностранного языка, становятся его личностными качествами, свойствами. Другими словами, как уже было сказано выше, они становятся компетентностями, которые характеризуются когнитивными, мотивационными, регулятивными, отношеческими и смысловыми составляющими личности.

Рассмотрим роль ключевых компетенций в личностно-профессиональном становлении будущих специалистов высшего звена, связанных с овладением различными способами добывания информации и различными технологиями ее использования в процессе изучения иностранного языка.

В процессе развития информационно-технологической компетенции для преподавателя иностранного языка принципиально важным является разработка адекватной методики выявления уровня развития у студентов данной ключевой компетенции; разработка критерии эффективности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); осуществление коррекции и контроля за ходом организации самостоятельной работы студентов в оперативном добывании, обработке информации и разработке на этой основе различных учебно-образовательных проектов; выявление динамики развития ключевой компетенции в процессе ее формирования у студентов.

При этом в качестве основополагающего признака, лежащего в основе выявления уровня развития ключевой компетенции, мы рассматривали внутреннюю позицию будущего специалиста, определяющую его экзистенциальный профиль (когнитивный компонент, включающий основы профессиональных знаний в сочетании с компьютерной грамотностью, мотивационная направленность, творческая активность, способность к рефлексии, умение осуществлять свободный и ответственный выбор, способность к самоактуализации и саморазвитию). Перечисленные выше структурные компоненты внутренней позиции в настоящее время мно-

гими психологами и педагогами (В.И.Андреев, Л.В.Вязникова, Г.П.Звенигородская и др.) возводятся в ранг современных профессионально-образовательных ценностей, развитие которых обуславливает процесс формирования ключевых компетенций.

Проведенное нами на базе Хабаровской государственной академии экономики и права исследование показывает, что абсолютное большинство студентов обладают компьютерной грамотностью, которая интегрирует в себя следующий набор способностей (компетенций), необходимых для успешной деятельности в сфере информационных технологий, которые в значительной степени повышают практико-ориентированный характер обучения иностранному языку: технические способности; абстрактно-символьные способности в области программирования; способность входления в особое психологическое состояние; способность иметь глубокие базовые знания по смежным наукам и широкий интеллектуальный кругозор.

Исследование показало, что не у всех студентов академии, которые «общаются» с компьютером, имеются развитые технические способности. Для многих из них большую роль в формировании технических способностей сыграли «жизнеопределяющие» (Эффроимсон) детские впечатления. Основной их источник – домашняя среда, родители, учителя, близкое окружение сверстников. Постоянный доступ к компьютеру дал им мощный стимул к дальнейшему развитию у них технических способностей.

По нашим наблюдениям многие студенты, которых мы отнесли к группе с противоречивой внутренней позицией (ПВП), связывают свои технические компьютерные способности в основном с умением пользоваться клавиатурой, мышью, файловой и операционной системами, а также текстовыми и графическими редакторами.

Для большинства студентов с устойчивой внутренней позицией (УВП) характерными признаками их компьютерной грамотности является высокая мотивация, постоянное стремление использовать ИКТ в учебно-по-

зинавательной деятельности, показывая высокий уровень креативности, который выражается в постоянном стремлении создавать собственный качественный продукт.

Значительное число студентов, которых мы условно отнесли к группам с неуверенной внутренней позицией (НВП) и ПВП, составляют «компьютерные тусовщики». Сюда входят любители компьютерных игр. Они играют в локальных сетях, в Интернете, посылают и получают электронные письма, удовлетворяя свои запросы игрового характера.

Проведенный нами анализ компьютерной грамотности студентов позволяет сделать вывод, что высокий уровень развития информационно-технологической компетенции во многом способствует достижению отличных результатов на олимпиадах, успешной защите авторских проектов, открывает перспективы публикации научных статей в региональных научно-методических журналах. Именно у таких студентов быстро и полно раскрывается способность к абстрагированию, склонность к планированию, анализу и систематизации самостоятельной работы, аккуратность, пунктуальность, точность. При этом процесс их личностно-профессионального становления происходит на расширенном информационном поле иносит продуктивный характер.

Полученные с помощью методики полярных профилей результаты позволили сделать принципиально важные для нас выводы.

1. Уровень развития информационно-технологической компетенции различается сочетанием уровня развития структурных компонентов внутренней позиции студентов.

2. Высокий уровень развития одного из компонентов не может в полной мере компенсировать низкий уровень развития других компонентов внутренней позиции студента.

3. Низкий уровень развития внутренней позиции констатирует низкий уровень развития ключевой компетенции. И наоборот, только высокий уровень развития всех

структурных компонентов (профессионально-образовательных ценностей) позволяет студенту на базе сформированной информационно-технологической компетенции самостоятельно участвовать в поиске нужной информации и ее дальнейшем использовании в учебно-познавательной деятельности, направленной на развитие ключевых компетенций будущего профессионала.

Вместе с тем наш опыт в области использования ИКТ в обучении иностранному языку доказывает, что сверхдоверие к технике и уход от реальности, сокращение и дегуманизация межличностных контактов, утрирование внешней престижной мотивации, чрезмерная алгоритмизация в организации учебного процесса может дать эффект обратный запрограммированному.

Проведенное нами исследование показывает, что только гармоническое развитие всех вышеуказанных ключевых компетенций (компетенции самосовершенствования и саморазвития, коммуникативной компетенции, информационно-технологической) будет способствовать повышению качества подготовки конкурентоспособного специалиста, умеющего работать на уровне делового сотрудничества и международных контактов.

Литература

1. Андреев, В.А. Принципы полипарадигмальности и гарантированности качества образования в контексте саморазвития конкурентоспособности личности / В.А. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2006. – №1. – С.8–11.

2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8–14.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – С.23–24.

4. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С.27.

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА¹

Е.С.Егорова, О.Г.Максимова

Анализ состояния профессиональной подготовки выпускников педвуза показал, что большинство опрошенных высказалось неудовлетворенность знанием проблем современной школы, готовностью к использованию инновационных технологий в своей профессиональной деятельности. Основные замечания выпускников по поводу собственной профессионально-педагогической подготовки касались ее чрезмерной теоретизации, оторванности от реальных процессов, происходящих в школе, несформированности коммуникативной культуры, умений взаимодействия с разными категориями учащихся и их родителями, невозможности «проживания» проблем в силу кратковременности учебных курсов психолого-педагогической направленности и реальной практики. По оценкам выпускников педагогические практики заключают в себе значительный ресурс профессионально-педагогического роста, но этот ресурс далеко не полностью используется. Следовательно, возникает необходимость совершенствования процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков.

В настоящее время наблюдаются разные подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности, определению ее структуры, путей и средств ее формирования у студенческой молодежи в вузе.

Различные трактовки компетентности обусловлены, прежде всего, особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, а также разнообразием теоретических подходов ученых к ее изучению.

В результате проведенного нами анализа определений исследуемого понятия можно сделать вывод, что его базовой характеристикой является степень сформированности у специалиста комплекса знаний, умений, навыков, опыта, качеств личности, позволяющий эффективно реализовать профессиональную деятельность.

В рамках нашего исследования мы определяем профессиональную компетентность учителя иностранного языка как интегративное свойство личности, выражющееся в совокупности следующих компонентов:

- 1) мотивационный (наличие положительной мотивации к будущей профессии);
- 2) когнитивный (профессиональные знания иностранного языка, методики обучения, психолого-педагогические знания);
- 3) деятельностный (профессиональные умения и навыки логически строить общение на иностранном языке, умение преподавать, педагогическое общение, умение самообразовательной деятельности);
- 4) личностный компонент (профессионально значимые личностные качества).

Ориентир процесса подготовки будущих учителей иностранного языка на формирование у них профессиональной компетентности предполагает широкое использование идей контекстного подхода, которая в свое время была предложена А.А.Вербицким. Частные вопросы контекстного подхода рассматривали также Н.А.Бакшева, М.П.Боброва, Н.В.Борисова, Т.Д.Дубовицкая, М.В.Машенко, В.Н.Кругликов, О.В.Тумашева, А.А.Федорова, Ж.К.Холодов и др.

«Обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и

¹ Статья публикуется в рамках проекта «Исследование проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в области лингвистики», финансируемого Министерством образования и науки РФ.

средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессио-нальной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности», – А.А.Вербицкий называет знаково-контекстным, или просто контекстным обучением. По мнению автора, учение не замыкается здесь само на себе (учиться, чтобы получить знания), а выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста [2].

На наш взгляд, это положение имеет большую значимость для обучающихся в системе профессионального образования, ибо контекст профессионального будущего, заданный с помощью соответствующей дидактической и психологической «техники», наполняет учебно-познавательную деятельность студентов вузов личностным смыслом, определяет уровень их активности, меру включенности в процессы познания и преобразования действительности.

В основу теории и технологии контекстного обучения положены деятельностная теория обучения; теоретическое обобщение многообразного опыта использования форм и методов так называемого активного, в том числе проблемного обучения; понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности [4].

Содержание контекстного обучения отражает две важнейшие характеристики обучения данного типа, а именно:

- субъект учения с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный;
- требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных учебных дисциплин, но и

содержание всей подготовки специалиста в вузе.

При этом необходимо отметить, что контексты в обучении воссоздаются в таких ситуациях, при которых моделируются не условия передачи и приема учебной информации, а такие задачи и проблемные ситуации профессионального действия, требующие активного включения мышления студента. Квалифицированный специалист должен уметь решать прежде всего задачи нестандартные и новые, которые требуют от человека выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного в области его поиска и организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы. Поэтому путь познавательной деятельности студента при контекстном подходе к обучению намного более длителен, интересен и продуктивен с точки зрения развития его профессионального мышления и личностных качеств, так как он находится в исследовательской позиции на всех этапах работы.

Результаты исследований ученых и наше собственное исследование показывают, что в процессе подготовки студента к его активному включению в профессиональную деятельность во многом преобладающим остается предметный контекст будущей профессиональной деятельности (знания, умения, навыки). Исключается социально-культурный контекст, открывающий пути и возможности вхождения молодого специалиста в коллектив, формирующий умение социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений, ответственности за дело, за себя и за других. «Образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества», – отмечает Е.В.Бондаревская [1]. Наблюдения убеждают, что именно социальная сторона адаптации наиболее сложна для выпускника вуза.

Социальное содержание не сводится к содержанию общественно-политических и гуманитарных дисциплин. Важно в обучении задать социальный контекст профессио-

нальной деятельности, производственных отношений будущих специалистов. Социальный опыт, гражданский облик, убеждения и взгляды студента во многом определяются тем, в какие формы «отливается» его активность (индивидуальные, групповые, коллективные), что он делает с содержанием обучения, интегрированным с исследовательской и практической деятельностью. Учебно-воспитательный процесс контекстного типа призван отражать сущность процессов, происходящих в обществе, на производстве и в науке, и тем самым обеспечить их отражение в формах совместной деятельности и общения преподавателей и студентов, в формах, реализующих развитие профессиональных знаний, умений, навыков, общих и профессиональных способностей, социальных качеств личности будущих специалистов, приобретения опыта их творческой деятельности. Включение учебной деятельности в аналог будущего профессионального труда – основная предпосылка формирования и развития профессиональной компетентности будущих специалистов.

Опыт контекстного обучения в вузе показывает, что с его помощью можно разрешить целый ряд задач, а именно:

- давать целостное представление о профессиональной деятельности;
- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы;
- развивать системное профессиональное мышление специалиста, формировать научное мировоззрение, включающее также понимание себя, своего места в мире;
- формировать социальные навыки взаимодействия и общения, индивидуального и коллективного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива, общества в целом.

Все вышесказанное позволило нам разработать модель процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода.

Систематизирующим звеном этой модели является цель. На наш взгляд, главной целью является совершенствование процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях вузовского образования с позиции контекстного подхода.

Содержание работы по формированию профессиональной компетентности студентов ФИЯ, на наш взгляд, включает в себя три основных направления: теоретическую, методическую и практическую подготовки, которые осуществляются в процессе изучения студентами дисциплин, предусмотренных Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «022600 – Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Теоретическая подготовка учителя иностранного языка включает:

- вооружение общепрофессиональными знаниями;
- овладение теорией и методикой преподавания иностранного языка;
- овладение знаниями иностранного языка;
- вооружение знаниями о сущности и содержании профессиональной компетентности учителя и др.

Методическая подготовка будущих учителей предполагает:

- формирование специальных профессионально значимых умений и навыков;
- ознакомление с опытом преподавателей иностранного языка в различных типах образовательных учреждений;
- формирование методической готовности к преподаванию иностранного языка и т.п.

Практическая подготовка учителя иностранного языка направлена на:

- вовлечение студентов в различные виды общественно-педагогической деятельности;
- организацию целенаправленной работы с учащимися в период педагогической практики;
- разработку планов уроков, конспектов внеклассных мероприятий, анализа уроков, психологической характеристики учащего-

ся для использования их в будущей профессиональной деятельности.

Важным средством совершенствования теоретической, методической и практической подготовки является спецкурс «Педагогические основы формирования професиональной компетентности учителя иностранного языка».

Определяя исходные положения организации процесса формирования професиональной компетентности, мы взяли следующие принципы:

- принцип профессиональной направленности;
- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- принцип оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- принцип ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- принцип коммуникативной (речевой) направленности обучения.

Данная модель включает целый ряд форм организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Это лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, консультации, конференции, самостоятельная работа студентов, НИРС, курсовые и дипломные работы, педагогическая практика и др.

Относительно лекций и семинаров следует отметить, что рекомендуется использовать формы, предложенные А.А.Вербицким, а именно: информационная лекция, лекция проблемного характера, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, семинар репродуктивного характера, семинар-дискуссия, семинар-исследование [3].

В качестве примеров внеучебной самостоятельной работы студентов, широко используемые в нашем университете, можно назвать следующие: реферирование литературы, встречи с носителями языка, науч-

но-исследовательская работа, научные студенческие кружки, научно-практические конференции, предметные недели и конкурсы, встреча с опытными учителями школ и др.

Необходимо отметить, что самый активный и необходимый вид приобщения к профессиональной деятельности студентов – это педагогическая практика. Можно выделить следующие возможности педагогической практики в формировании професиональной компетентности будущих учителей иностранного языка:

- актуализация знаний студентов в области знания иностранного языка и методики его преподавания, обеспечение их практического применения;
- установление и укрепление связи теоретических знаний о будущей профессиональной деятельности, полученных в ходе изучения общественно-политических, специальных, психолого-педагогических дисциплин, на практике;
- ознакомление студентов с современным состоянием школьного образования;
- выработка у студентов творческого подхода к педагогической деятельности в целом;
- приобретение студентами навыков анализа результатов своего труда;
- выявление достоинств и недостатков собственной деятельности и развитие стремления к самосовершенствованию.

В контексте данной проблемы необходимо отметить, что в зарубежных странах по сравнению с российской программой профессиональной подготовки больше внимания уделяется практике. Так, например, в Великобритании курс обучения состоит из 3 лет общекадемической программы и 1 года педагогической подготовки (стажировки по месту работы), из них 14 недель составляет школьная практика; подобный курс проходят будущие учителя и в Германии; во Франции – 2 года в университете и 2 года в нормальной школе, из них 20 недель составляет практика [5]. Следовательно, необходимо увеличить количество времени, отведенное на практику, или приблизить формы и ме-

тоды обучения к практическим. Так, например, в США с практикой всего лишь в 4–5 недель в процессе обучения преобладают такие формы, как моделирование, ролевые игры и микропреподавание. В Великобритании наряду с лекциями и семинарами стараются применять ролевые игры, микропреподавание, индивидуальные занятия с тьюторами.

Учитывая контекстный подход, семинары по методике обучения иностранному языку рекомендуется проводить с использованием видеозаписей уроков, проведенных ранее студентами старших курсов. Таким образом моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

На основе проведенного И.П.Подласым сравнительного анализа методов обучения в связи с их пригодностью для решения конкретных учебно-воспитательных задач, мы выделяем следующие методы обучения: упражнения, дискуссии, практический метод, метод проектов [6].

Разработанная нами модель предполагает использование таких средств, как ГОСТ стандарт высшего профессионального образования, учебные программы и планы, учебные аудитории, учебные пособия, дидактический материал, средства массовой информации (CNN, BBC), аудио- и видеозаписи, компьютерный класс, видеозал.

Следует также отметить, что наряду с учебниками традиционного характера рекомендуется использовать учебники инновационного характера зарубежного издательства, такие как «Upstream», «North Star» и др. Следует отметить, данные учебные пособия носят более коммуникативный характер и содержат задания на развитие творческого мышления.

Предложенная нами модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка не только определяет параметры организации процесса подготовки студентов в профессиональной деятельности, но и включает в свой состав процессуальный и содержательный аспекты, имеет динамический харак-

тер. Она может быть реализована на основе контекстного подхода в ходе трех этапов.

Содержательный этап представляет собой целенаправленное формирование профессиональной компетентности (профессиональных знаний, умений, навыков) на основе учебной деятельности академического характера.

Квазипрофессиональный этап предполагает моделирование в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание будущей профессиональной деятельности, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например в деловых и ролевых играх.

Профессионально-деятельностный этап направлен на реализацию знаний, умений, навыков студентов, полученных в процессе обучения в вузе, выполняя реальные исследовательские (УИРС, НИРС, дипломная работа) или практические функции (педагогическая практика). Оставаясь учебной, работа студентов оказывается по своим целям, содержанию, формам и технологиям фактически квазипрофессиональной деятельностью.

Как показало наше исследование, результатом внедрения данной модели является уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников факультетов иностранных языков педагогических вузов.

Основными показателями сформированности данного качества у выпускников стали наличие положительной мотивации к будущей профессии; профессиональные знания иностранного языка, методики обучения, психолого-педагогические знания; умение логически строить общение на иностранном языке, умение преподавать, педагогическое общение, умение самообразовательной деятельности; креативность, рефлексивность, эмпатичность, гибкость.

Таким образом, результаты нашего теоретического исследования и эксперимента показали, что организация процесса подготовки будущих учителей иностранного языка с позиций требований контекстного подхода создает самые благоприятные условия для улучшения качества профессиональной подготовленности специалистов, в том чис-

ле и повышения уровня сформированности их профессиональной компетентности.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11–14.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий [и др.]. – М.: Высшая школа, 1991. – С.32.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий [и др.]. – М.: Высшая школа, 1991. – С.103–127.

4. Вербицкий, А.А. Контекстный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2004. – С.38.

5. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – С.36.

6. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс / И.П. Подласый. – М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – С.483.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА¹

Е.Н.Васильева, О.Г.Максимова

Современный этап развития системы высшего профессионального образования ознаменован переменами, связанными с потребностью общества в специалистах, обладающих глубоким мышлением, готовых к самообразованию, способных работать творчески. В этих условиях одним из приоритетных направлений в системе подготовки будущих учителей иностранного языка является ориентированность процесса обучения на формирование у студентов познавательных потребностей и умений самостоятельно добывать знания и развитие познавательных возможностей личности.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблема формирования познавательных потребностей изучалась многими учеными: социологами, психологами, педагогами (Л.И.Божович, В.Б.Бондаревский, Р.А.Брандт, А.Г.Здравомыслов, В.С.Ильин, Е.П.Ильин, О.Е.Лебедев, А.Н.Леонтьев, В.С.Магун, С.П.Манукян, А.К.Маркова, Н.Н.Михайлов, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубин-

штейн, О.В.Шаров, Г.И.Щукина, П.Я.Якобсон и др.). Однако при всем многообразии исследований ученых проблема формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка еще не получила своего решения.

Вместе с тем в связи с возрастанием роли иностранного языка в жизни общества в условиях мировой интеграции с особой острой встает вопрос о повышении эффективности формирования познавательных потребностей у студентов языковых факультетов, так как современный учитель иностранного языка призван обеспечить диалог культур в постоянно изменяющихся социокультурных условиях.

Смена образовательной парадигмы и недостаточная познавательная активность студентов ставят педагогов перед необходимостью существенным образом изменить процесс подготовки педагогических кадров, в котором собственно обучение должно быть переориентировано на самостоятельную учебно-познавательную, научно-исследовательскую деятельность студентов, и требу-

¹ Статья публикуется в рамках проекта «Исследование проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в области лингвистики», финансируемого МО РФ.

ют применения современных технологий обучения, способствующих реализации главной цели образования, – «формированию готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру, освоению ее прошлого, настоящего и будущего, входжению в ее со-зидание и створение» [1]. Решение этой задачи обусловлено необходимостью обеспечения будущему специалисту мобильности в решении профессиональных задач и раскрытии творческого потенциала в педагогической деятельности.

В свете модернизации российского образования управление процессом формирования потребностей у будущего специалиста требует научно обоснованной организации целенаправленной познавательной деятельности студентов, результатом которой должна стать его активная деятельность по удовлетворению своих потребностей в знаниях, а также положительное отношение к самообразованию.

На основе анализа литературы, изучения опыта работы факультета иностранных языков (ФИЯ) и предварительных результатов нашего исследования эффективным инструментом разрешения проблемы формирования познавательных потребностей является создание и внедрение модели формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка, которая предусматривает повышение уровня познавательной активности студентов за счет включения в учебный процесс проблемных заданий, опоры на познавательные способности, умелое использование интеллектуальных возможностей студентов и учитывает основные положения культурологического подхода (см. рис.).

В условиях модернизации образования среди поливариантных подходов к подготовке учителей иностранного языка наиболее перспективным, на наш взгляд, является культурологический подход, особенно его технологический аспект повышения познавательной активности, обусловленный реализацией страноведческого и культуровед-

ческого компонентов, поскольку полностью отвечает специфике иностранного языка как предмета и, как отмечает В.И.Андреев, ориентирует педагога на то, чтобы «культура, национальные традиции стали базовой основой воспитательного процесса» [2].

Обосновывая необходимость построения процесса обучения и воспитания студентов факультета иностранных языков с позиции культурологического подхода, мы исходим из следующих положений, положенных нами в основу построения экспериментальной модели формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранных языков:

- при организации процесса обучения иностранному языку необходимо ориентироваться на изучение социокультурной среды как стран изучаемого языка, так и России;
- междисциплинарной базой должно стать страноведчески маркированное культуроведение [3] стран изучаемого языка, посредством которого студенты получают представление о социокультурном портрете изучаемых стран;
- на учебных занятиях широко используются такие педагогические приемы и методики, как, например, обучение в сотрудничестве, метод проектов, технология задачного подхода, которая подразумевает использование познавательно-поисковых культуроведческих заданий и задач, познавательно-исследовательских заданий и задач, коммуникативных и коммуникативно-познавательных ролевых игр, познавательно-исследовательских учебных проектов, культуроведчески-ориентированных иноязычных дискуссий;
- в качестве методической основы процесса обучения студентов иностранному языку выступает коммуникативный подход;
- в ходе учебной деятельности студентов необходимо уделять особое внимание формированию у будущих учителей иностранных языков мотивы, максимально стимулирующие развитие внутренних сил, по-

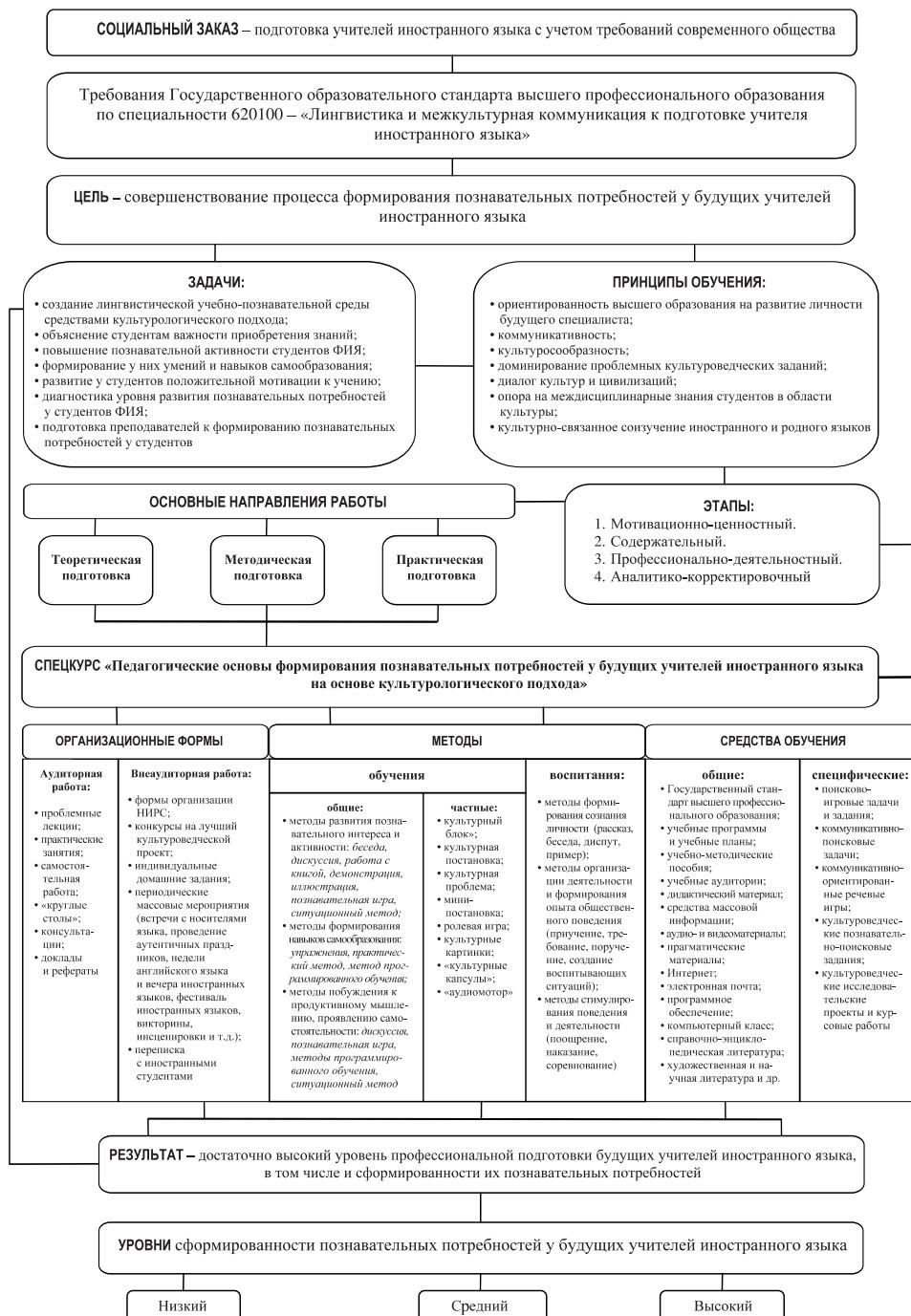


Рис. Модель процесса формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка

знавательных возможностей и творческой направленности студентов, а также их стремление к самосовершенствованию;

- особая роль в решении задач по формированию познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка отводится преподавателям как профессионалам, что в свою очередь требует проведения специальной работы по их подготовке к данной работе.

Как показало наше исследование, внедрение культурологического подхода в процесс обучения позволяет наиболее полно раскрыть развивающие и воспитывающие резервы иностранного языка. Внедрение в процесс обучения иностранному языку современных образовательных технологий, содержательно и методически обусловленных требованиями культурологического подхода, способствует развитию познавательных способностей студентов; форми-

рованию познавательных потребностей, мотивов и ценностей; расширению фоновых знаний студентов; развитию культуры умственного труда; развитию межличностного взаимодействия; раскрытию творческого потенциала студентов; проявлению исследовательских способностей; развитию таких профессионально значимых качеств личности, как самостоятельность, целеустремленность и т.д.

Определяя содержание работы педагогического коллектива факультета иностранных языков по формированию познавательных потребностей у студентов, мы опирались на требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, а также учебных программ дисциплин всех четырех блоков учебного плана факультета иностранных языков. Результаты анализа их возможностей представлены в таблице.

Таблица

Возможности отдельных учебных дисциплин по формированию познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка

Наименование учебных дисциплин	Виды деятельности	
	преподавателя	студента
Цикл ГСЭ дисциплин: стилистика русского языка и культура речи; древние языки и культуры; отечественная история; культурология; политология; философия и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> • ознакомление с приемами учебно-познавательной деятельности; • разработка лабораторных практикумов; • управление самостоятельной работой студентов; • организация индивидуальной и коллективной работы студентов; • обеспечение студентов необходимой справочной литературой; • консультирование отдельных студентов или групп студентов; • подготовка к участию в научно-практических конференциях; • проведение тестирования и анализ результатов 	<ul style="list-style-type: none"> • овладение приемами учебно-познавательной деятельности; • выполнение заданий лабораторных практикумов; • самостоятельная работа над докладом (курсовой работой); • оформление и защита собственных презентаций по теме семинарских занятий; • участие в групповых презентациях по теме семинарских занятий; • участие в научно-практических конференциях; • выполнение тестов

Продолжение табл.

Наименование учебных дисциплин	Виды деятельности	
	преподавателя	студента
Цикл ЕН дисциплин: математика и информатика; концепции современного естествознания	<ul style="list-style-type: none"> • составление конспекта лекций; • подбор и разработка индивидуальных заданий; • разработка лабораторных практикумов; • презентация тем на лекционных и семинарских занятиях; • управление самостоятельной работой студентов; • организация индивидуальной и коллективной работы студентов; • обеспечение студентов необходимой справочной литературой; • консультирование отдельных студентов или групп студентов; • подготовка к участию в научно-практических конференциях 	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельная работа над докладом, рефератом; • оформление и защита собственных презентаций по теме семинарских занятий; • участие в групповых презентациях по теме семинарских занятий; • самостоятельная работа над курсовой работой под руководством преподавателя; • составление своих вопросов по теме; • участие в научно-практических конференциях; • составление словаря основных научных понятий по теме; • составление плана темы на основе чтения нескольких источников
Цикл ОПД дисциплин: языкознание; введение в языкознание, общее языкознание, история языкознания, теория и история изучаемых языков (история языка, теоретическая фонетика); лексикология; теоретическая грамматика; стилистика; введение в теорию и межкультурную коммуникацию; практический курс первого и второго иностранных языков	<ul style="list-style-type: none"> • ознакомление с рациональными приемами самостоятельной работы с учебными и справочными материалами; • организация индивидуальной и коллективной работы студентов (монологические, диалогические и полилогические высказывания); • консультирование отдельных студентов; • организация работы с различными компьютерными обучающими программами; • разработка тренировочных программ; • разработка тестов и проведение тестирования; • подбор фильмов (фрагментов) и разработка к ним заданий; • отбор аутентичного аудиоматериала и разработка заданий; • отбор pragmatischen materials; • осуществление контроля за самостоятельными, групповыми работами; • организация мероприятия «Ярмарка языков» 	<ul style="list-style-type: none"> • овладение рациональными приемами самостоятельной работы с учебными и справочными материалами; • поиск информации по отдельным темам; • самостоятельная работа с компьютерными обучающими программами; • выполнение творческих работ (сочинения, рассказы, диалоги, полилоги, стихотворения, инсценировки, стенгазеты); • работа с тренировочными программами; • выполнение и оформление семестровых письменных работ (синтез, размышление с элементами анализа и с выражением собственной точки зрения); • отработка произношения; • просмотр фрагментов фильмов с последующим выполнением заданий; • работа с энциклопедической литературой и электронными словарями; • выполнение культуроведческих проектов

Окончание табл.

Наименование учебных дисциплин	Виды деятельности	
	преподавателя	студента
Цикл СД дисциплин: педагогическая антропология (общие основы педагогики, теория обучения и воспитания, история образования, управление образовательными системами, психология); теория обучения иностранным языкам	<ul style="list-style-type: none"> • ознакомление с приемами учебно-познавательной деятельности; • подбор и разработка индивидуальных заданий; • разработка лабораторных практикумов; • организация индивидуальной и коллективной работы студентов; • обеспечение студентов необходимой справочной литературой; • консультирование отдельных студентов или групп студентов; • подготовка к участию в научно-практических конференциях; • составление конспекта лекций; • разработка тестов, проведение тестирования и анализ его результатов; • проведение мастер-классов 	<ul style="list-style-type: none"> • овладение приемами учебно-познавательной деятельности; • выполнение заданий лабораторных практикумов; • самостоятельная работа над докладом, рефератом; • оформление и защита собственных презентаций по теме семинарских занятий; • участие в групповых презентациях по теме семинарских занятий; • самостоятельная работа над курсовой работой и дипломным проектом под руководством преподавателя; • участие в научно-практических конференциях; • поиск информации по изучаемой теме

Как показало наше исследование, процесс формирования познавательных потребностей у будущих учителей включает в себя четыре этапа:

1) *мотивационно-ценностный этап* предполагает:

- постановку целей и задач по формированию познавательных потребностей у будущего учителя ИЯ как свойства личности специалиста, которое соответствует будущей специальности и квалификации;
- определение специфики и возможностей учебных предметов общепрофессиональной и специальной подготовки для формирования познавательных потребностей у студентов ФИЯ педагогических вузов;
- формирование положительной мотивации к овладению студентами основами учебно-познавательной деятельности;

2) *содержательный этап* представляет собой целенаправленную работу по форми-

рованию познавательных потребностей у будущих учителей ИЯ, а также ориентацию внеучебной, научно-исследовательской и самостоятельной работы на овладение студентами будущей профессией, осознание ими необходимости самостоятельного овладения знаниями; отбор педагогических средств для эффективного формирования познавательных потребностей;

3) *профессионально-деятельностный этап* предполагает использование студентами полученных знаний в учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности, предполагает самостоятельный поиск путей решения профессиональных и практических познавательных задач; формирование системы умений и навыков учебно-познавательной деятельности;

4) *аналитико-корректировочный этап* включает анализ сформированности познавательных потребностей у студентов ФИЯ и

коррекцию, которая подразумевает дополнительную работу с теми студентами, чей уровень сформированности потребности в знаниях оказался низким, а также коррекцию индивидуальной траектории развития личности будущего специалиста и дальнейшее развитие познавательной потребности как важного свойства личности.

Таким образом, одним из важных направлений деятельности педагогического вуза по подготовке будущих учителей иностранного языка является формирование у них познавательной потребности. Как показали результаты теоретического исследования и опытно-экспериментальная работа, важным средством совершенствования данного процесса является разработка и внедрение его модели с позиций требований культурологическо-

го подхода. Организация процесса обучения студентов на его основе позволяет наиболее полно использовать педагогические возможности иностранного языка.

Литература

1. Гузеев, В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность ценности, успех / В.В.Гузеев, А.Н.Дахин, Н.В.Кульбеда, Н.В.Новожилова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – С.5.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – С. 354.
3. Сысоев, П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: дис. ... канд. пед. наук / П.В.Сысоев. – Тамбов, 1999. – С.76.



ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Ю.В.Андреева

В условиях демократического государства журналисты являются проводниками важнейших социально-экономических и политических идей, формируют общественное мнение. При этом они выполняют важнейшую культурологическую миссию: формируют менталитет, вкусы, предпочтения, ценности и этические нормы соотечественников.

Сегодня от уровня профессиональной культуры представителей четвертой власти – журналистов напрямую зависят стабильность и безопасность общества. Соответственно требование времени должны изменяться стратегии профессионального журналистского образования.

К сожалению, современный этап развития российской журналистики характеризуется высоким уровнем конкуренции и низким уровнем профессиональной культуры. Однако конкурентоспособным (с позиции конструктивной конкуренции) может считаться только журналист с высоким уровнем профессиональной культуры. По результатам опросов, проведенных в рамках данного исследования, профессиональная культура журналистов была оценена как находящаяся на «критически низком уровне» – это отмечало 84% опрошенных. Экспертная группа была представлена руководителями Госслужбы Республики Татарстан, ведомственных пресс-служб, представителями законодательной власти и ведущими журналистами Татарстана, всего было задействовано 64 эксперта.

Низкий уровень профессионально-творческой культуры журналиста – проблема на-

столько серьезная, что даже преуспевающие журналисты испытывают трудности общения: из-за низкой культуры непрофессионалов страдает все журналистское сообщество. Положить начало обновлению имиджа профессиональной российской журналистики в значительной степени способен именно культурологический подход к подготовке специалистов. В рамках данного подхода концептуальной базой обучения является процесс развития и саморазвития профессиональной культуры: культуры творчества, культуры профессионального общения и др.

Рассматривая ключевые позиции, условия данного подхода целесообразно выделить наиболее общие, стратегически значимые процедуры их реализации. Так, культурологический подход базируется на развитии и саморазвитии студента как человека культуры.

Культурологическим аспектам, характеризующим профессиональное развитие и саморазвитие личности, посвящены работы С.Н.Артановского, Е.В.Богомолова, Н.С.Злобина, В.Е.Данилова, В.М.Межуева и др. С точки зрения представленного в их работах культурологического подхода профессиональная культура журналиста может быть рассмотрена как многоаспектная интегральная характеристика личности, как совокупность ценностных ориентаций, морально-этических норм и профессиональных компетенций.

Вообще понятие «культура» представляет собой результат различных видов созидающей человеческой деятельности. Как отмечает В.И.Андреев, «...Культура – это все, что человек создал вне себя и в себе самом. Куль-

тура отражает высокий и наивысший уровень качества деятельности или проявления личностных свойств человека» [1]. В.И.Андреев выделяет десять основных функций культуры: аксиологическую, гуманистическую, нормативную, регулятивную, рефлектирующую, творческую, саморазвивающую, оценочно-диагностическую, коррекционную, прогностическую и профессиональную. Автор рассматривает последнюю функцию применительно к профессиональной деятельности педагога, отмечая: «Профессиональная (обучающая, воспитывающая, развивающая) функция – это функция самореализации нравственной культуры педагога. Функция, осуществляющая трансляцию нравственной культуры педагога в нравственную культуру учащегося» [2].

В современной науке насчитывается более 200 определений понятия «культура» и более двадцати концепций культуры, которые принципиально различны в понимании «культуры» как научного феномена. Остановимся на некоторых из них.

Аксиологическая концепция делает акцент на ценностно-смысовых ориентациях и уделяет большое внимание ценностной модели жизни, творческой деятельности специалиста. Именно аксиологическая концепция рассматривает феномен культуры как систему ценностных ориентаций личности, заложенных в основе становления ее духовности, нравственности, этического и творческого в профессиональной деятельности журналиста.

Разрабатывая аксиологический подход в профессиональном обучении журналистов, важно обратить внимание на индивидуальную мотивацию студентов, рассмотреть систему их профессиональных целей, а также оценить персональные нравственные ценности и соотнести их с требованием профессии. Так, в рамках курса «Психология журналистики» студентам предлагается сформулировать миссию современной российской журналистики. При этом в процессе обсуждения со студентами раскрывается миссия журналистики в демократическом и тотали-

тарном государствах. Также в качестве самостоятельной работы в форме эссе студентам предлагается описать и проанализировать личную миссию в журналистике. Стоит обратить внимание на то, что курс «Психология журналистики» читается студентам 4-го курса, у которых уже сложилось представление об этических проблемах и иных сложностях профессиональной деятельности. Подобная практика выявления профессиональных целей и сверхзадач существует уже пять лет, за эти годы о миссии журналистики рассуждали более 200 студентов. Большинство студентов (74%) признались, что никогда ранее об этом не задумывались. Между тем осознание нравственных ценностей личности и своей общественной роли дает студентам-журналистам возможность избежать многих ошибочных профессиональных действий и повысить уровень их конкурентоспособности.

Деятельностная концепция исследует феномен культуры как способ и результат жизнедеятельности человека, как продукт творческой самореализации. С учетом данной позиции, культура профессиональной деятельности журналиста может быть рассмотрена как:

- культура среды (цивилизации), направленная на преобразование мира, среды обитания для массового улучшения качества жизни;
- креативная культура, направленная на творческое самовыражение журналиста, для обогащения и создания новой мировой культуры. Она выводит человечество на новый интеллектуально-творческий, духовно-нравственный уровень;
- этическая культура – культура нравственного саморазвития, характеризует нравственную ответственность журналиста перед обществом;
- массовая культура, направленная на объединение различных этнических и социальных культур с целью усиления диалога и взаимообогащения, уменьшения межгруппового недоверия и снижения уровня конфликтности;

• общественная культура – культура жизни в обществе и все то, что ей способствует. Журналистика воспитывает проявление толерантности, гуманного отношения к малому имущим и др., формирует в обществе отношения, способствующие социализации и структурированию жизни граждан;

• профессиональная культура характеризует высокий уровень профессиональной компетенции. Включает знания достижений, профессиональные компетенции, понимания конструктивных тенденций развития журналистики в мире и обществе, стремление к профессиональному совершенствованию. Профессиональная культура журналиста как сложная, интегративная характеристика включает нравственную, профессионально-творческую, политическую, коммуникативную и др.;

• личная культура – сложная характеристика личности журналиста, которая направлена на преобразования самого себя и базируется на восприятии всего прогрессивного извне и активной деятельности по саморазвитию.

С позиции культурологического подхода, профессиональная деятельность журналиста характеризует уровень его достижений как некую меру совершенства.

В последние годы широко освещается **диалоговая** концепция культуры – концепция единства языка и культуры, формы развития профессиональной культуры, разработанная на основе идей М.М.Бахтина.

Поведенческая концепция культуры рассматривает ее как актуализацию социальной природы человека: особенности развития личности в социальном пространстве. Данная концепция характеризует культуру как систему характеристик личности в отношениях к природе, обществу, самому себе.

В журналистике часто рассматривается также **семиотическая** концепция культуры как система хранения, анализа и использования информации в развитии цивилизации. Профессиональная семиотическая культура журналиста заключаются в следующем:

- информировать общество о социально важных событиях;
- брать на себя ответственность за достоверность передаваемой информации и аспект ее освещения;
- осознавать степень эмоционального воздействия и психологической опасности информации, максимально прогнозировать последствия данного информационного воздействия.

Профессиональная культура журналиста заключается в том, чтобы найти именно такой аспект освещения события (проблемы), который, с одной стороны, вызовет максимальный эмоциональный отклик у аудитории СМИ и благодаря чему запустит движение информационного цикла, а с другой стороны, не окажет разрушительного воздействия. Встречаются примеры резонансных материалов, которые проходят десятки приведенных циклов, не нарушая при этом принципов гуманности. Однако именно с феноменом «резонанса» связано немало фактов нарушения профессионально-этической культуры.

Эвристическая концепция рассматривает культуру как способ творческой, созидающей деятельности человека в разнообразных ее проявлениях. Профессиональную журналистскую деятельность можно рассматривать с позиции различных концепций культуры. Между тем в отечественной науке недостаточно изученной остается интегративный культурологический подход в контексте журналистики. Журналистика является уникальным социальным институтом, в котором понятие «культура» может быть рассмотрено сразу с нескольких позиций. Во-первых, журналист – представитель творческой профессии, обладающий определенным уровнем профессионально-творческой культуры. Во-вторых, журналистское творчество, несомненно, отражает уровень и особенности ментальной культуры своего общества. В-третьих, журналист влияет на развитие культуры в обществе: культуры в самом широком смысле – политической, правовой, эстетической культуры, а также способствует формированию так называемым

мой массовой культуры. Как полагает российский исследователь Ю.М.Карасевич: «Профессия журналист – профессия сози-дателя культуры» [3].

Анализ особенностей механизма взаимодействия журналистики и российского общества и проблематики этого процесса позволяет надеяться на дальнейшую разработку культурологического подхода в профессиональном обучении журналистов. Немаловажно, что для каждого направления профессиональной деятельности журналиста существует ряд принципиальных особенностей в требованиях к профессиональной культуре. Так, Хартия телевещателей России на конференции еще в 1999 году подняла вопрос низкого уровня современной телевизионной языковой культуры: «Профессиональный долг журналиста – стремление к чистоте, правильности и образности русского языка в телезфире. Отказ от неоправданного, примитивного и подражательного заимствования иностранных слов, употребление жаргонных выражений».

Немаловажным фактором формирования профессиональной культуры является осознание журналистами своей моральной ответственности перед обществом. Известный тележурналист В. Познер как-то заметил, что в Америке каждый репортер знает, что нельзя кричать: «Пожар!» в переполненном кинотеатре. За это можно и под суд попасть, а у нас – все дозволено. Современный журналист обязан не просто передавать достоверную и социально важную информацию, он обязан предвидеть, прогнозировать действие информации на аудиторию – это и есть умение реализовать высокий уровень профессиональной культуры.

Следует обратить внимание на то, что профессионального конкурентоспособного журналиста отличает высокий уровень профессиональной культуры. Профессиональная культура журналиста имеет интегративный характер и включает следующие компоненты: культуру творчества, культуру профессиональной деятельности, нравственную, психологическую культуру, коммуника-

тивную культуру, литературно-художественную культуру и культуру речи, политическую, правовую и экономическую культуру, культуру ведения конкурентной борьбы и др.

Следует отдельно обратить внимание на развитие и саморазвитие у студентов-журналистов **нравственной культуры**, поскольку в современной журналистике это наиболее актуальный аспект профессиональной культуры. Еще Кант сравнивал культуру не столько с развитием интеллекта, сколько с развитием моральной сферы общественной и частной жизни и трактовал культуру как движение к высокоморальному состоянию общества [4]. Сегодня особенно остро стоит вопрос о несоответствии уровня технологического развития цивилизации с уровнем нравственности. Данная проблема особенно отчетливо просматривается на современном этапе развития журналистики, когда технологии массовой коммуникации используются порой в далеко не гуманных целях. Профессиональное обучение студентов-журналистов должно строиться в первую очередь не только и не столько на знакомстве с медiateхникой, а на осознанном поиске нравственного императива.

Информационная революция во многих странах началась в условиях сложившихся гуманистических ориентиров и ценностей, а в России вот уже более 15 лет продолжается разрушение старой и поиск новой нравственной основы. Вслед за журналистикой журналистское образование испытывает экзистенциальный кризис – кризис поиска идеалов и высшего смысла.

Если цель педагогического процесса – подготовка профессионала как человека культуры, то современный парадокс заключается в том, что мы не можем прогнозировать, какие требования к уровню нравственной культуры будут предъявлены в будущем к молодым специалистам, какими гуманистическими принципами и идеалами они будут руководствоваться? Журналисты, воспитанные на коммунистических идеалах, в конце 80-х вынуждены были игнорировать эти идеалы. Каким же моральным законом должен руководствоваться журналист, что-

бы не сломать себя и не покалечить общество? К сожалению, не все ситуации, возникающие в журналистской практике, регламентированы законами, практически ежедневно журналист оказывается перед выбором: какие аспекты выбрать для освещения события и вообще давать или нет в СМИ сложную по нравственному значению информацию? Особенno актуальна тема ответственности журналиста при освещении событий, связанных с человеческими трагедиями. Так, до сих пор продолжается спор о полномочиях и границах дозволенного во время информирования населения о террористических актах. Освещение трагических событий в Москве и Беслане, увы, наглядно продемонстрировали актуальность этих проблем. Низкий уровень *психологической культуры* журналистов – эмоциональная несдержанность сюжетов и открытые оскорблени, звучавшие в адрес преступников и должностных лиц, усугубляли крайне тяжелое положение заложников.

К сожалению, современные российские журналисты зачастую просто не задаются вопросом: какова же цель освещения события (проблемы) в СМИ? Вызвать общественный резонанс, основанный на негативных эмоциях, или помочь обществу в разрешении проблем, в поисках оптимальных путей устранения негативного явления? Для усиления эмоционального воздействия на аудиторию журналисты могут даже умышленно превысить степень социальной опасности освещаемого события, перейти от частного к общему и сделать преувеличенные выводы.

Культурологические аспекты развития и саморазвития профессиональных компетенций студентов-журналистов активно разрабатывались в рамках специального психологического цикла авторских курсов, включенных в учебную программу профессионального обучения студентов факультета журналистики Казанского государственного университета: «Психология журналистики», «Психология массовой коммуникации», «Психология конфликта в журналистике» и авторских мастер-классов. Практика применения культурологического подхода позволяет выделить

ряд стратегий повышения нравственной культуры студентов-журналистов.

1. Ориентация на исконные ценности российской ментальности

Вера в торжество справедливости, добродушие, открытость и другие идеалы и истинно российские традиции практически не отражаются в современной журналистике. Студентам чаще всего демонстрируют западные модели профессиональной успешности, вместо того, чтобы направить интерес на изучение национальных корней и традиций, истории родного края и культурного наследия поколений.

2. Ориентация на лучшие отечественные образцы журналистского творчества

Стоит обратить внимание на то, что студенты-журналисты практически не знают классиков российской современной журналистики. В билетах госэкзамена, как и двадцать лет назад, известные журналисты начала прошлого века. Вероятно, список «классиков» пора расширять. Между тем не просто знание, а изучение, анализ современных образцов журналистского мастерства (ИД «Коммерсант», ТК «Культура», НТВ) помогут студентам высоко поднять свою профессиональную планку.

3. Ориентация на глубинное понимание общественной миссии журналистики

Важно постижение студентом своей персональной миссии в журналистике. Как показывает практика (автор ведет цикл дисциплин по профессиональной психологии), студенты даже выпускных курсов факультета журналистики затрудняются сформулировать миссию профессии. Можно ли выходить на поле, не понимая цели игры? Между тем крайне важно молодому специалисту знать и понимать свой внутренний, нравственный кодекс. Осознавая личный моральный порог, журналист, даже в сложных ситуациях, не сможет его переступить.

4. Стимулирование саморазвития студентов-журналистов

Профессиональный журналист отличается способностью к постоянному профессиональному росту и саморазвитию. Многие счи-

тают, что «научить журналистике невозможно». Действительно, можно дать какие-то базовые знания и умения, но главное – научить студента работать над собой, тогда рефлексия перейдет на уровень саморефлексии, развитие – на уровень саморазвития, организация – на уровень самоорганизации. Только личность на высоком уровне саморазвития способна стать авторитетным журналистом. И это важно, поскольку только авторитетный журналист сможет транслировать в общество идеи гуманизма.

5. Развитие критичности мышления у студентов-журналистов

Результат достигается не только за счет предоставления «чистых», неоспоримых знаний, а актуальной, но спорной информации. Г.Л. Ильин полагает, что инновационные методы обучения должны опираться не только на предоставление учащимся знаний как «проверенной практикой общества результата познания действительности», но и информацией – противоречивыми сведениями о мире, анализу, осмыслению которых должен обучаться студент. «В самой науке существует значительно различающиеся представления о научной истине, ее происхождении, способах получения и использования. Хотя все эти разновидности научной истины возникли не сегодня, но именно в наше кризисное время они обрели актуальность» [5].

6. Развитие лидерских качеств у студентов-журналистов

В журналистике лидерство поднимается с уровня лидера группы на уровень лидера мнения, которому присущее умение брать ответственность не только за себя, но и за общество. Журналист в современном мире становится третейским судьей, которому необходимо оценивать сложнейшие ситуации и делать выбор. Журналист должен обладать истинным пониманием идеалов и способностью брать на себя всю полноту ответственности.

7. Развитие патриотических, гражданских чувств

Студенты-журналисты за пять лет обучения сегодня могут ни разу и не услышать

слов: «патриотизм», «гражданское мужество» и не задуматься о своей высокой патриотической миссии. Современные журналисты использование таких слов, как «патриотизм», «гражданственность» считают моветоном. В последние годы мы потеряли чувство гордости за Отечество и живем, оглядываясь, то на Восток, то на Запад. Но очевидно, что возродить страну смогут только россияне, если этим займется кто-то другой – это уже будет не Россия.

Ориентация профессионального образования журналистов на гуманистические принципы, пусть не сразу, через десятилетия, позволит разрешить экзистенциальный кризис – поиск смысла и идеалов, который наметился сегодня в журналистике и в обществе в целом.

В данном контексте важнейшим фактором успешного педагогического взаимодействия становится личный уровень профессиональной культуры педагога. При этом, в условиях профессионального обучения, педагог должен не только демонстрировать педагогическую компетентность, но и вызывать у студента уважение как профессиональный журналист, как человек культуры, добившийся высокого профессионального мастерства. Только в этом случае студент сможет перенять транслируемую педагогом высокую профессиональную культуру.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: ЦИТ, 2002. – С.129.
2. Андреев, В.И. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: ЦИТ, 2002. – С.130.
3. Карасевич, Ю.М. Взаимодействие университета и телерадиокомпании как фактор формирования профессиональной компетенции студентов-журналистов: дис. ... канд. пед. наук / Ю.М.Карасевич. – Оренбург, 2004.
4. Кант И. Критика способности осуждения / И.Кант. – М.: Искусство, 1994. – С.304.
5. Ильин Г. Философия образования (идея непрерывности) / Г.Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. – С.93.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ИНКУЛЬТУРАЦИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Г.Н.Комарова

Динамично изменяющаяся ситуация ХХI века, отличающаяся многомерностью и многоплановостью социальных и культурных явлений, выдвигает особые задачи подготовки подрастающего поколения, в том числе задачи художественного и эстетического развития личности. Современный человек адаптируется и определяет свое место в мире, прежде всего, на основе культурных достижений прошлого и настоящего, моделируя и проектируя свое будущее.

Постепенное вовлечение человека в культуру, постепенную выработку им навыков, манер, норм поведения, форм мышления и эмоциональной жизни, которые характерны для определенного типа культуры, целенаправленное развитие творческих начал личности с целью самореализации определяется современными исследователями как процесс инкультурации личности.

Высокий интерес к культуре и искусству как значимому для развития личности явлению обусловлен тем, что элементы, составляющие социальное и персональное пространство человека, его историческое и личное время бытия, имеют прямое отношение к материальной и духовной культуре. Культура, по мнению В.И.Максаковой, является содержанием и материалом для воспитания современной личности, так как культурный опыт человека – постоянный фон его жизнедеятельности [7].

В таком контексте актуальными становятся вопросы поиска наиболее эффективных путей, способов и средств приобщения личности к социально-культурному наследию человечества с целью формирования личности, гармонично сочетающей в себе художественно-эстетические эмоции, чувства и рационально-оценочные и творческие действия, способной к самореализации в искусстве и жизни. Развитие личности при

этом понимается как единый процесс, проявляющийся во взаимосвязанных аспектах: восприятие и проживание действительности, эмоционально-образное общение с миром искусства, собственное творчество, культуроиздание личности. Развитие духовного потенциала личности, ее способностей к созиданию, познанию, оценке и обобщению социокультурного опыта, накопленного человечеством, наиболее эффективно реализуется в процессе художественно-эстетических практик, позволяющих освоить язык искусства, его элементарных форм в различных видах художественной деятельности.

Греческое слово «практикос» означает деятельный, активный. При этом имеется в виду деятельность, всегда направленная на достижение цели. Практика, по мнению В.А.Вязюлина, – «гносеологическая категория, соотносима со «знанием» (и даже «теорией»), так как она невозможна без цели и духовного компонента внутри себя, даже если включает в себя частично добываемую обществом информацию»[3]. В связи с вышесказанным, главное отличие практики от деятельности нам видится в том, что, определяя деятельность как процесс делания, направленный на получение результата, практика – процесс проживания действительности, результатом которого является не только результат, но и эмоционально-чувственный опыт.

Художественно-эстетические практики – это целенаправленный результативный эмоционально-чувственный и деятельностный процесс взаимодействия с действительностью, в ходе которого обогащается художественно-эстетический опыт личности и формируется ее культуротворческий потенциал. Художественно-эстетические практики включают в себя практику работы с материалом, опыт самопознания, опыт осмысли-

вания и прочувствования своей деятельности, опыт распредмечивания и синтеза культурных смыслов, опыт коммуникации, сенсорный опыт, опыт рефлексии, исследование собственной прагматики, практику по целеполаганию и созданию нового культурного продукта. Под культурным продуктом понимается литературный, изобразительный, натуральный, музыкальный, природный, исторический, знаковый, любой художественно-эстетический материал, который является поводом для творческого осмысливания и преобразования действительности, процессов самопознания, самоопределения и самореализации.

Что касается форм практики, то их в соответствии со структурой человеческой деятельности достаточно много. Есть практика экономической, политической, социальной, научной, культурной жизни. Классифицировать художественно-эстетическое направление практик можно по видам искусства (музыкальная, вокальная, театральная, хореографическая и т.д.); по уровням освоения (репродуктивная, творческая, эвристическая и т.д.).

Наш научный интерес направлен на художественно-эстетические практики, связывающие воедино понятия художественное, эстетическое и практика на основе деятельности личности в изобразительном искусстве.

Социокультурную ценность художественно-эстетических практик определяет соответствие их содержания и форм целям наиболее полного включения личности в культуру и свободного самоопределения во всех проявлениях культуры прошлого, настоящего и будущего. По мнению И.Я. Лернера, можно выделить четыре элемента социокультурного опыта, которые необходимо освоить подрастающему поколению: опыт, переданный через знания; способы деятельности и опыт их осуществления (умения, навыки); опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценостного отношения к культуре во всех ее проявлениях [6].

Художественно-эстетические практики в мире художественного творчества представляет собой единство трех аспектов: созер-

зания (восприятия окружающей действительности и произведений пластического искусства), созидания (практическая художественно-творческая деятельность) и проектирования (преобразование социокультурной действительности), которые находятся в сложной взаимозависимости и взаимосвязи, влияя друг на друга и взаимно обогащаясь.

Практики созерцания – восприятия окружающей действительности и произведений искусства – являются практикой накопления духовного или эстетического опыта (эстетические эмоции и открытия, знания, впечатления, умения, развитие специфических способностей в различных видах художественной деятельности под воздействием произведений искусства, освоение технологий активного эмоционально-интеллектуального постижения искусства).

Сегодня следует думать о формировании особого типа культуры – культуры общения с культурой [2]. Без общения с искусством духовный мир личности обедняется, и человек лишается возможности полноценного эстетико-культурного развития. Истинный смысл эстетико-культурного совершенствования видится в формировании личности, сочетающей художественно-эстетические эмоции, чувства и рационально-оценочные действия. Личность со сформированным художественно-эстетическим сознанием, по ее мнению, способна самостоятельно управлять своей чувственностью и эмоциональностью посредством ценностно-рациональных суждений, взглядов, т.е. с помощью разума, интеллекта [8].

Безграничные возможности совершенствования художественно-эстетического отношения личности к бытию, ее эстетико-культурного саморазвития открываются в процессе духовного общения, проникновения в идеально-образные смыслы культуры или произведения на основе диалогичности и толерантности.

Произведения живописи, графики, скульптуры, архитектуры и декоративно-прикладного искусства обращаются «к тем сокровенно личностным механизмам психи-

ки, с помощью которых образы по-своему интерпретируются и сотворчески обогащаются воображением каждого зрителя, т.е. соотносятся с его личным опытом, окрашиваются его личностными ассоциациями, становятся частью его самосознания» [5]. В процессе многоаспектного взаимодействия человека с культурным наследием культурный текст каждого отдельного произведения как бы творится заново каждой конкретной личностью, интерпретируя образно-смысловой строй произведения в конкретно-личностном аспекте. «Цель эстетического восприятия картины и скульптуры, общая для всех видов искусств – усвоение человеком новых художественных ценностей, эстетическое и – шире – духовное обогащение» [4].

В восприятии искусства участвует весь предшествующий опыт, знания о внешнем мире, эстетические представления человека, его общая подготовленность, эстетическая восприимчивость. Отзывчивость на эстетические качества природы и искусства определяется как врожденными задатками человека, так и опытом, полученным в со-прикосновении с проявлениями прекрасного в природе и искусстве, в результате организованного художественно-педагогического общения с произведениями искусства.

Практики созидания – процесс творческой самореализации личности (использования этого опыта, апробирования своих умений, потенций, способностей) в художественно-творческой деятельности по созданию новых, оригинальных, субъективно-значимых образов (в рисунке, лепке, аппликации и т.д.).

Творческой считается высшая и наиболее сложная форма человеческой деятельности, предполагающая мобилизацию всех физических, духовных сил и опыта человека, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, отличающихся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. В то же время известно, что результат – не единственная характеристи-

ка творчества, так как наряду с объективным результатом (в изобразительной деятельности это рисунок, аппликация, коллаж и т.д.) не менее важна субъективная сторона – степень осознанности и самостоятельности в работе, сравнительные достижения для каждой отдельной личности. Субъективная сторона творческого процесса затрагивает и другой аспект – индивидуальное открытие мира ребенком, преобразование образа мира и образа «Я».

В свете современных личностно-ориентированных тенденций, связанных с выходом на первый план ценности личностного развития и творческой самореализации, возрастает роль практической художественно-творческой деятельности, в которой слиты воедино и познание, и преобразование, и система ценностей, и коммуникативная сторона. Овладевая практическими умениями в области искусства, личность постигает его символику и ценности, приобщается к особому, «незамутненному», лишенному практических смыслов восприятию мира, нашедшему отражение в произведении искусства. М.С.Каган подчеркивает, что «художественная деятельность является не просто манипулированием некоторыми материальными средствами – линией, цветовым пятном, пластическим объектом … – но особым способом осмыслиния мира» [5].

Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество как особый способ осмыслиния и постижения окружающего мира имеет два аспекта: личностный и процессуальный. Процесс развития личности в художественно-творческой деятельности в реальной педагогической практике протекает как процесс становления личности как субъекта этой деятельности, овладения основными структурными компонентами этой деятельности: мотивами и потребностями, целями и условиями их реализации, а также определенной совокупностью действий и операций. Выход на творческую деятельность предполагает наличие у человека способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым созда-

ется продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

В ходе художественно-творческой деятельности выделяются следующие этапы творческого процесса: выделение задачи, требующей решения; анализ имеющейся информации; созревание решения; инсайт, озарение; творческое воплощение темы; критический анализ творческого продукта, его логическая доработка.

На протяжении первых двух этапов происходит сознательная работа личности над поиском «темы», как особое деятельностное состояние, являющееся предпосылкой интуитивного проблеска нового решения. Творец определяет для себя основную мысль, которую он стремится донести до зрителя, в результате анализа и синтеза имеющейся информации идет тщательный отбор средств, форм и образов выражения задуманного. Это этап поиска, микроисследований, наблюдения образов и их взаимоотношений, развития сюжета, драматургии произведения. На третьем этапе происходит созревание решения, ведется бессознательная работа над проблемой. Более того, только данный этап целиком является прерогативой образного мышления и протекает без участия сознания на уровне ассоциаций. Четвертый этап – этап открытий, инсайта, озарения, прорыв в запредельное пространство реальных объектов, наполнение их об разно-смысловым значением, творческое воплощение замысла в культурном тексте.

В ходе работы над темой происходит этап импрессинга – запечатление наиболее ярких творческих находок, решений, дальнейшая их доработка с учетом полученных знаний в области художественно-изобразительной деятельности. На последнем этапе происходит возвращение к первоначальному замыслу, повторное проникновение в тему (изначальный творческий замысел носит характер чувственно воспринимаемого образного контекста, который заведомо богаче своего творческого воплощения) через созерцание, интерпретирование, осмысление задуманного и результата. Этап вос-

крешения в памяти первоначальных творческих импульсов (начинаем по таланту) и завершение работы по таланту (приведение замысла и результата к желаемому впечатлению).

С нашей точки зрения, включение в содержание художественно-эстетических практик не только художественно-творческой деятельности, но и процессов чувствования, созерцания, проживания личностного опыта и восприятия произведений искусства, позволяют сформировать социокультурную активность личности.

Проектирование (преобразование социокультурной действительности) – одна из форм реализации художественно-эстетических практик, определяется выходом личности на новый уровень развития и характеризуется осознанным желанием личности достичь творческой самореализации в социокультурном творчестве. Разработка и реализация социокультурных проектов в культурную жизнь социума свидетельствует о высокой моральной ответственности личности за судьбы культуры и общества. «Накопленный социальный опыт обеспечивает развитие «самости», требующей своей реализации в системе взаимоотношений» [9]. Личностная интеграция духовных, интеллектуальных, эмоциональных сторон человека осуществляется по мере развития рефлексии и выражения жизненного опыта в деятельности. В процессе выявления сущности своего «Я» происходит осознание новых аспектов жизни, и возникают таким образом новое видение и новые возможности ее понимания. При этом человек учится различным способам установления связей с обществом, конкретными людьми, становится способным к сотворчеству и сотрудничеству, реализации всех сил и достижению своей высшей цели. И все это в сочетании с сочувствием и состраданием соединяет человека с миром, культурой и природой [8].

Художественно-эстетические практики – это система функций, базой и основой которых выступает чувственно-образная и деятельностьно-творческая специфика искус-

ства. *Гуманизирующая функция* является основой всех составляющих художественно-эстетических практик, так как ее цель – формирование целостной личности. *Коммуникативно-рефлексивная функция* направлена на обеспечение продуктивного эмоционально-чувственного диалога с окружающим миром и человеком; *гносеологическая* основана на художественно-эстетическом методе познания окружающего мира, несет в себе просветительский, информационный потенциал искусства и культуры и направлена на формировании самосознания, основанного на диалектике чувственного и рационального; *аксиологическая* заключается в эстетической оценке вещей, явлений окружающего мира и формировании приоритетных ценностей человека. *Эстетическая функция* практик призвана прививать эстетический вкус и эстетические потребности, пробуждать желание и умение творить по законам красоты. *Валеологическая функция* направлена на снятие нервно-психического напряжения и негативных эмоций, моделирование положительного психоэмоционального состояния, компенсацию недостатков в развитии личности.

Кроме того, для художественно-эстетических практик характерны следующие особенности: игровой момент, общение, интуиция, которые объединяются творческим началом, без которого культура не может существовать как феномен современного социокультурного пространства.

Таким образом, в педагогическом опыте сформировались основные положения художественно-эстетических практик:

- Овладение языком искусства (средствами образного выражения через цвет, форму, линию) как базис практической художественной деятельности личности.

- Обращение всех сторон процесса художественно-эстетических практик к эмоциональной сфере, к чувствам. Сопрерживание как эмоционально-чувственный канал общения человека с миром культурных текстов.

- Синтез деятельностных начал личности: созерцания, созидания и социокультур-

ной самореализации в процессе художественно-эстетических практик как основы формирования культуротворческой личности.

- Использование поливариативности в художественно-эстетических практиках: тематическое многообразие, широкий спектр художественных материалов, техник, технологий как залог успешного художественно-творческого самовыражения личности.

Художественно-эстетические практики, представляя собой диалектическое единство художественного и эстетического, продуктивной деятельности и созерцательного восприятия, выступают эффективным средством формирования человека культуры. Процесс художественно-эстетических практик представляет собой модель приобщения личности к культуре, в ходе которого постоянно углубляется и расширяется художественно-эстетический опыт личности, происходит рациональное и эмоционально-чувственное освоение искусства, развиваются эстетико-коммуникативные навыки, эстетическая рефлексия и творческая деятельность. Художественно-эстетические практики являются культурной практикой, которая открывает человеку доступ к ощущениям и непосредственному переживанию полноты бытия. Посредством эстетического опыта происходит усвоение того «целостного образа человеческого мира, который формирует своеобразную матрицу для развертывания разнообразных конкретных образцов деятельности» [1]. Художественно-эстетические практики связаны с образованием личности в плане расширения ее творческих возможностей. Отношения современного человека с миром становятся диалогом с другим смысловым наполнением. Целью жизни становится не столько строительство культуры общества, а творчество самого себя под стать вершинам и глубинам ее [7].

Таким образом, художественно-эстетические практики выступают как социально-педагогическое условие инкультурации личности, которая заключается вобретении

ощущения полноты и красоты жизни в процессах осмыслиенного культуротворчества, совершенствования и плодотворной реализации культурообразной жизненной позиции, гармонизации ценностей повседневного бытия и культуры способствующем открытым самоопределению личности, преодолению отчуждения и включению в культурное поле современного социума.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-пресс, 1996.
2. Арнольдов, А.И. Введение в культурологию / А.И.Арнольдов. – М.,1993. – С.117.
3. Вазюлин, В.А. Труд. Философский словарь / В.А.Вазюлин. – М., 2001. – С.581.

4. Волков, Н.Н. Восприятие произведений живописи и скульптуры / Н.Н.Волков // Художественное восприятие / под ред. Б.С. Мейлаха. – Л., 1971. – С.281.

5. Каган, М.С. Эстетика как философская наука / М.С.Каган. – СПб., 1997. – С.215, 307.

6. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М., 1981. – С.83.

7. Максакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И.Максакова. – М.: Академия, 2004.

8. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С.Мухина. – М., 1999. – С.107.

9. Олесина, Е.П. Педагогические аспекты совершенствования художественно-эстетического сознания школьников / Е.П.Олесина // Обсерватория культуры. – 2005. – № 1. – С.102.

10. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И.Фельдштейн. – М., 1994. ■

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Л.В.Поселягина

Эстетика профессионального труда психолога является одним из критериев высокого уровня профессиональной культуры личности. Для психолога красота – не только предмет эстетического наслаждения, но и верный союзник в его профессиональной работе. В процессе педагогической практики развивается педагогическая культура будущих психологов. Эстетическое воспитание студентов-психологов осуществляется в процессе учебно-воспитательной работы в целом и в процессе педагогической практики. Наша задача – раскрыть развитие эстетических качеств студентов в процессе педагогической практики.

Педагогическая практика включает в себя следующие формы: летняя педагогическая практика, практика в школе, практика в педколледже, комплексная психолого-педагогическая практика. Все формы практики направлены на ознакомление студентов с важнейшими видами и средствами прак-

тической психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности с детьми, подростками и их семьями. В результате прохождения практики студенты должны обладать представлениями и знаниями об основных психолого-педагогических проблемах, возникающих в процессе оказания профессиональной помощи; иметь важнейшие практические навыки в различных видах психолого-педагогической работы с ребенком, подростком и их семьями. Практика ориентирует студентов на профессиональное и личностное развитие с целью разрешения их собственных внутренних проблем и активизации их личностных ресурсов, формирование профессиональной позиции.

Перед студентами, проходящими практику в школе, ставятся следующие задачи: формирование интереса к психолого-педагогической деятельности, выработка потребности в самообразовании и в саморазвитии; овладение психологическими и педа-

гогическими технологиями, систематизация и обращение полученной информации вличные знания; исследование межличностных отношений, психологического климата учебной группы; психолого-педагогический анализ урока. Практика проводится на базе учреждений среднего общего образования. В процессе практики студенты должны усвоить методы и формы работы в школе; овладеть методикой проведения уроков, внеklassных мероприятий, тренингов; научиться исследовать межличностные отношения, психологический климат учебной группы.

Задачами летней педагогической практики являются формирование мотивационно-ценостной установки на общение и взаимодействие в период совместной жизни с детьми; углубление и закрепление теоретических знаний и применение их в решении конкретных воспитательных задач; формирование аналитического мышления, умения анализировать, прогнозировать и моделировать воспитательные результаты. В процессе практики студенты должны усвоить методы и формы работы в лагере (организация трудовой, интеллектуальной, спортивной, эстетической деятельности); научиться проводить мероприятия воспитательного характера, деловые игры, тренинги (на сплочение учащихся в группе, развитие творческих способностей учащихся, раскрытие личностного потенциала, разрешение конфликтных ситуаций); сформировать навыки проведения мероприятий коррекционного характера. Летняя педагогическая практика проводится в детских оздоровительных лагерях.

Задачами практики в педколледже являются ознакомление студентов со спецификой содержания и организации учебно-воспитательного процесса в педколледже; формирование умения использовать знания по психолого-педагогическим дисциплинам в разнообразных формах учебных и внеучебных занятий и мероприятий; приобретение опыта творческой работы в роли преподавателя психолого-педагогических дисцип-

лин, куратора студенческой группы, методиста по учебной практике; совершенствование умения осуществлять психолого-педагогический анализ педагогического процесса в его различных формах; сбор, анализ, обобщение и интерпретация эмпирического материала в соответствии с тематикой курсовой работы, оказание помощи студентам педколледжа в выполнении учебно-исследовательских работ; формирование у студентов социальной ответственности, профессиональной направленности и устойчивости в педагогической деятельности.

В процессе комплексной психолого-педагогической практики должны быть решены следующие задачи: формирование у студента целостной картины будущей профессиональной деятельности; развитие личностных и профессиональных качеств в ходе общения и совместной деятельности с обучающимися и педагогическими работниками; приобретение опыта работы в учреждениях разного типа (школах, оздоровительно-воспитательных центрах, центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи и т.п.); развитие профессиональной рефлексии. Комплексная психолого-педагогическая практика проводится на базе учреждений среднего общего образования, центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи и т.п. В процессе практики студенты усваивают методы и формы работы в школах, оздоровительно-воспитательных центрах, центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи и т.п.; овладевают методикой проведения лекций, семинарских занятий, тренингов, игр; учатся проводить психолого-педагогическое обследование учащихся.

Учебная практика (инструктивно-методический лагерь) направлена на приобретение методом погружения первичных навыков профессиональной деятельности практического психолога и педагога-воспитателя группы (отряда) детей и подростков. Практика предусматривает формирование у студента интереса к психолого-педагогической деятельности, выработку потребности в само-

образовании. Прохождение практики в инструктивно-методическом лагере способствует формированию организаторских умений, формирует коммуникативные навыки, навыки общения с обучающимися в разных видах деятельности (трудовая, интеллектуальная, спортивная, эстетическая и др.). Студенты проводят такие мероприятия, как тренинг «Знакомство», «Выявление творческих способностей», вечер «Презентация отрядов», эстафету «Веселые старты», интеллектуальную игру «Брейн-ринг», сабантуй, тренинг «Я – лидер», заключительный концерт «Вечер творческих дел» и др.

Содержание всех видов практики, особенности их проведения, форма отчетности определяются программами практик, которые утверждаются вузом на основе примерных программ практик, рекомендуемых УМО по специальностям педагогического образования.

Важной задачей в системе всех педагогических задач является воспитание эстетической культуры студентов в процессе педагогической практики. В процессе педагогической практики руководители практики проводили диагностическое исследование качеств эстетической культуры студентов психологического факультета.

Руководителями педагогической практики оценивались уровни развития эстетической культуры студентов по следующим показателям: эстетическая компетентность студента; постановка цели эстетического воспитания учащихся; использование эстетически выразительного материала, наиболее научно значимого; четкая организация структуры урока, внеклассного мероприятия, тренинга; эстетическое оформление урока; культура речи (выразительность, правильность, точность речи); эстетика внешнего вида (костюм, прическа, макияж, уместные жесты); положительный эмоциональный фон, доброжелательность практиканта.

Эстетическая компетентность личности предусматривает обладание знаниями, позволяющими судить о явлениях действительности с позиции красоты, простоты и

гармонии, предусматривает особый тип организации знаний – структурированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе педагогических ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективного решения.

Особую значимость, на наш взгляд, представляют вопросы по культуре речи. Культура речи – это один из важных показателей эстетического развития студента-практиканта. Культура речи учителя эстетически воспитывает учащихся. Здесь важно оценить правильность речи (нормы ударения и грамматики, правильное и целесообразное размещение слов), лексическое богатство, точность (ясность) речи, логичность, выразительность (использование лексико-синтаксических средств, интонационная оформленность). Для получения обратной связи, чтобы нацелить студента на развитие эстетической культуры учащихся, мы разработали анкету. В анкету мы включили блок вопросов по культуре речи:

– Уделяете ли Вы внимание культуре речи?

– Работаете ли Вы над расширением словарного запаса?

– Используете ли Вы ненормативную лексику?

– Боретесь ли Вы с использованием ненормативной лексики?

Есть в анкете вопросы по работе над эстетическим оформлением урока:

– Используете ли Вы средства изобразительного искусства?

– Применяете ли Вы музыку на занятиях, внеклассных мероприятиях, тренингах?

– Используете ли Вы тексты художественной литературы на занятиях, внеклассных мероприятиях, тренингах?

– Какие виды творческих работ Вы применяете на занятиях, внеклассных мероприятиях, тренингах?

Мы разработали блок вопросов по оценке способностей к саморазвитию эстетической культуры студента-практиканта:

– Посещаете ли выставки ИЗО?

– Посещаете ли Вы театр?

– Любите ли слушать классическую музыку?

– Любите ли Вы читать художественную литературу?

Последний блок вопросов – это самооценка творческого потенциала студентов-психологов:

– Воспринимаете ли Вы урок как произведение искусства?

– Получаете ли Вы чувство морального удовлетворения от проведения урока, внеklassного мероприятия, тренинга?

Автор организовал и провел формирующий эксперимент, цель которого – выявить факторы и критерии развития эстетической культуры студентов в условиях учебных курсов «Педагогика», «Методика преподавания психологии» и педагогической практики. Эксперимент был проведен на базе психологического факультета Института экономики, управления и права. В эксперименте участвовало 80 студентов. Мы выдвинули гипотезу эксперимента, что на эстетическое развитие студентов – будущих психологов в условиях учебных курсов «Педагогика», «Методика преподавания психологии» и педагогической практики влияют следующие факторы: постановка цели развития эстетической культуры студентов; выбор эстетически выразительного содержания; культура речи преподавателя; языковая эстетическая выразительная окружающая среда в вузе и в школе; положительный эмоциональный фон занятий; системная диагностика уровня развития эстетической культуры студентов; коррекция развития эстетической культуры студентов.

На основании гипотезы были выдвинуты следующие задачи эксперимента: 1) выявить факторы развития эстетической культуры студентов в условиях курсов «Педагогика», «Методика преподавания психологии» и педагогической практики; 2) выявить критерии эстетически выразительных занятий, внеklassных мероприятий и тренингов в период педагогической практики; 3) проследить динамику развития эстетических качеств студентов (потребностей, восприятия,

вкуса, чувств, интересов); 4) сравнить начальный и конечный уровень развития эстетической культуры студентов; 5) провести коррекцию развития эстетической культуры студентов – будущих психологов.

На первом этапе мы изучали лекции и практические занятия по «Педагогике», «Методике преподавания психологии» с целью анализа эстетической значимости курсов. Диагностика и анализ осуществлялись с помощью комплекса методов: наблюдения, анкетирования, бесед со студентами и преподавателями, анализа студенческой успеваемости. Второй этап предусматривал анкетирование студентов, беседы, наблюдения в начале педагогической практики.

В помощь студентам мы разработали методические рекомендации по внесению эстетического в цели, содержание и организацию уроков, внеklassных мероприятий и тренингов. Была разработана система консультаций студентов 4-го курса, нацеленная на развитие эстетической культуры и способностей к осуществлению эстетического воспитания средствами курсов «Педагогика», «Методика преподавания психологии» и педагогической практики. Консультации проходили в форме обсуждения конкретных педагогических ситуаций и принятия решений, дискуссий, тренингов, деловых игр. Регулярная диагностика позволила студентам дать самооценку уровня развития эстетической культуры и способностей к осуществлению эстетического воспитания.

«Эстетическая культура личности – это качество личности, выражющееся в способности и умении эмоционально воспринимать и оценивать явления жизни и искусства, прекрасные или безобразные, возвышенные или низменные, трагические или комические, а также преобразовывать природу, окружающий мир, человека «по законам красоты» [1].

Эстетическая культура личности представляет собой единство эстетического сознания и эстетической деятельности. Эстетическое сознание отражает чувственно-эмоциональное отношение личности к

действительности и искусству. Структура эстетического сознания отличается сложностью.

В процессе учебно-воспитательной работы в вузе формируются эстетические качества студентов – будущих психологов, необходимые для осуществления воспитания в школе. Это эстетическое восприятие, воображение, вкус, эстетические чувства, интересы, потребности, эстетический идеал. У студентов расширяются знания в области эстетического, психолого-педагогического знания, умения и навыки по осуществлению эстетического воспитания.

Уровни развития эстетической культуры студентов – будущих психологов оцениваются по следующим критериям: потребностно-мотивационный, познавательный, эмоционально-оценочный, профессионально-деятельностный. Потребностно-мотивационный критерий позволяет говорить о наличии у студентов потребностей в осуществлении эстетического воспитания учащихся и эстетического саморазвития. Познавательный критерий позволяет оценить эстетические знания, взгляды, убеждения. Эстетическая компетентность личности предусматривает обладание знаниями, позволяющими судить о явлениях действительности с позиции красоты, простоты и гармонии. Эмоционально-оценочный критерий – это умение переживать, анализировать явления действительности и искусства с позиции гуманистического эстетического идеала. Характерна развитость эстетических чувств, вкусов, интересов. Профессионально-деятельностный критерий оценивает способности студентов к осуществлению эстетического воспитания на уроках, внеклассных мероприятиях и тренингах.

На основании данных показателей и критериев в ходе эксперимента были намечены 4 уровня развития эстетической культуры студентов – будущих психологов. Первый уровень – высокий. Характеризуется эстетической компетентностью, способностью эмоциональной оценки явлений действительности и искусства, умением вносить эстетический аспект в педагогическую дея-

тельность, способностями к творческому самовыражению. Второй уровень – средний эмоциональный. Студент обладает необходимыми знаниями в области эстетического, оценка явлений действительности односторонне эмоциональна. Цель эстетического развития учащихся прослеживается нечетко. Ограничены способности к творческому самовыражению. Третий уровень – средний рациональный. Наличие некоторых знаний в области эстетического. Оценка явлений действительности и искусства односторонне рациональна. Четвертый уровень – низкий. Личность не компетентна в эстетическом плане. Отсутствует цель эстетического развития учащихся. Эстетическая оценка поверхностна. Отсутствуют потребности в творческом самовыражении.

Диагностика уровней эстетической культуры студентов – будущих психологов, преподавателей психологии позволяет совершенствовать процесс профессионально-педагогической подготовки. Уровни эстетического развития определяются на основании критериев развития качеств эстетической культуры.

Исследования, проведенные на психологическом факультете, показали, что студентам свойственен интерес в сфере эстетического. В процессе педагогической практики студентами осознается понятие «эстетика трудовой и научно-исследовательской деятельности». Анкетный опрос показал, что студентам чаще нравятся 3 вида искусств: музыка, художественная литература, изобразительное искусство – 40% студентов, 27% студентов предпочитают музыку и художественную литературу.

Из классической русской литературы наибольший интерес вызывает творчество А.С.Пушкина: «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени», Л.Н.Толстого «Война и мир», «Анна Каренина», И.С.Тургенева «Отцы и дети», Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание», А.П.Чехова, А.И.Куприна «Яма». Из послереволюционной литературы называют произведения М.Горького «На дне»,

М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита», «Роковые яйца», В.Пикуля «Каторга», В.Набокова «Лолита», Вл.Маяковского, В.Пелевина, Б.Акунина, И.Ильфа и Е.Петрова. Из зарубежной литературы – произведения А.Дюма «Граф Монте-Кристо», «Двадцать лет спустя», О. де Бальзака «Гобсек», М.Митчелл «Унесенные ветром», К.Маккалоу «Поющие в терновнике», П.Коэльо «Алхимик», А.Гилязова «Посредине», «В пятницу вечером», «Петух на плетне», «За окопицей луга зеленые», А.Енике «Невысказанное завещание», «Совесть», А.Расиха «Два холостяка», Н.Фаттаха «Итиль-река течет», А.Абсалямова «Белые цветы». Особо студенты выделили психологическую литературу.

Анкетные данные в области искусства позволяют утверждать, что интерес к изобразительному искусству в целом выражен недостаточно ярко (количество посещений музея студентами 1-го курса психологического факультета Института экономики, управления и права: редко посещают 86% студентов, никогда – 14%). Студенты назвали в качестве предпочтаемых следующих художников, мастеров живописи: И.Айвазовского «Девятый вал», В.Серова «Девочка с персиками», В.М.Васнецова «Аленушка», И.И.Шишкина «Утро в сосновом лесу», К.Васильева «Ожидание», И.Е.Репина «Бурлаки на Волге». Из западноевропейской живописи студенты назвали имена художников: Рафаэля «Сикстинская мадонна», Леонардо да Винчи «Мона Лиза (Джоконда)», Пикассо «Девочка на шаре».

Среди любимых музыкальных произведений студенты называли следующие: произведения П.И.Чайковского, Н.А.Римского-Корсакова, И.С.Баха, Л. ван Бетховена, В.А.Моцарта, И.Штрауса. 82% студентов предпочитают слушать современную отечественную и зарубежную музыку. Предпочитают такие музыкальные направления, как «рэп», «тяжелый металл», «рок», «попс», «хауз», «психоделику».

Интерес к искусству театра проявляется при посещении театра, в стремлении к обсуждению театральных пьес, в приобщении

учащихся к искусству театра в процессе педагогической практики. Количество посещений театра студентами (по данным анкетного опроса): часто посещают 3% студентов, редко – 77%, никогда – 20%. Студенты называют в качестве известных им следующие спектакли: А.С.Пушкин «Пиковая дама», Н.В.Гоголь «Ревизор», А.П.Чехов «Вишневый сад», «Чайка», М.Горький «На дне», М.А.Булгаков «Роковые яйца», А.Н.Островский «Бесприданница», Дж. Бок, Дж. Стайн «Скрипач на крыше», И.Квирикадзе «Американская шлюха или путешествие по России с папой алкоголиком» Б.Шоу «Дом, где разбиваются сердца», С. Лобозеров «Семейный портрет с посторонним», Р.Нэш «Продавец дождя» М.Гилязов «Казанские парни», «Баскетболист», К.Тинчурин «Голубая шаль», «Конкурс», Т.Миннуллин «Зятья Григория», «Вот так случилось...», Г.Хугаев «Черная бурка».

Данные анкетного опроса студентов позволили определить, с какой частотой посещают студенты кинематограф. Количество посещений кинотеатра студентами: часто посещают 47%, редко – 47%, никогда – 6%. Студенты отмечают в качестве предпочтаемых такие кинофильмы, как «Свадьба в Малиновке» А. Тутышкина, «Ирония судьбы, или с легким паром», «Служебный роман» Э.Рязанова, «Белое солнце пустыни» В.Мо-тыля, «Кавказская пленница», «Бриллиантовая рука» Л.Гайдая, «Сибирский цирюльник» Н.Михалкова, «Ночной дозор» Т.Бекмамбетова, «Девятая рота» Ф.Бондарчука, «Турецкий гамбит» Д.Файзиева, «Статский советник» Ф.Янковского, «Титаник» Д.Камерона, «Сбежавшая невеста» Г. Маршала, «Семь лет в Тибете» Ж.Анно, «Гладиатор» Р.Скотта, «Властелин колец» П.Джексона.

В качестве телевизионных предпочтений студенты назвали такие передачи, как «Дом-2», «Танцы на льду», «Танцы на паркете», «Две звезды», «Окна», «Время», «Новости», «Город», «Перехват», «Час суда», КВН, «Золотой граммофон», «Звезда танцпола», «Голод», «Детали», «Модное время», «Снимите это немедленно», «Военная тайна», «Сердце

Африки», «В поисках приключений», «Федеральный судья», «Разговор с Курпатовым».

На вопрос анкеты «Преподавание какого предмета в вашем цикле представляется наиболее эстетически значимым и привлекательным?» 40% студентов назвали предмет «Русский язык и культура речи», 40% – «Культурологию», 10% – «Антропологию». Студенты называли такие предметы, как пе-

дагогика, клиническая психология, общая психология, философия, психология развития и возрастная психология, методика преподавания психологии.

Литература

1. Эстетическое воспитание в школе / сост. Г.А.Петрова [и др.]. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – С.6.



ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ СРЕДСТВАМИ ЮМОРА

Н.Р. Салимов

В рамках модернизации российской образовательной системы в ряду актуальных проблем педагогики высшей школы стоит вопрос подготовки будущего учителя к разрешению конфликтов в школе. По исследованиям В.И. Журавлевы, из-за несправедливого отношения учителей, обиды и физического насилия со стороны сверстников в школьные годы плакало 80% учащихся. Были свидетелями слез учителей 50% учащихся [3].

Еще более драматические последствия имеют место, когда возникший и неразрешенный конфликт подталкивает подростков к неадекватным действиям. Это уход в себя, агрессия, протест против общества, проявляющийся в асоциальном поведении, противоправных действиях, употребление молодежью алкогольных, наркотических и токсических веществ, суицид.

Несмотря на достижения ученых в области конструктивного разрешения конфликтов (В.И.Андреева, А.В.Дмитриева, В.И.Журавлева и др.), на практике все же преобладают в урегулировании разногласий административные меры воздействия. Это подтверждается данными исследований, проведенными Г.Л.Ворониным. Так, пресекают конфликтные действия со стороны учеников путем наложения различных санкций (самостоятельно, либо с помощью родителей, администрации) 66,7% учителей [1].

Актуальность данной проблемы обусловлена усугубляющейся тенденцией к деструктивным конфликтам между субъектами педагогического процесса и уровнем готовности учителей к профилактике и разрешению конфликтов в школе. Эта тенденция оказывает негативное влияние на процесс гуманизации образования.

Имеющийся в арсенале учителя широкий педагогический инструментарий, в который входит юмор, как средство педагогического воздействия, на наш взгляд, сегодня используется недостаточно эффективно.

По нашему мнению, процесс подготовки студентов-педагогов к разрешению конфликтов в школе с использованием юмора в разноспектных педагогических исследованиях имеет недостаточно разработанный характер.

Проведенный нами анализ социологической, психолого-педагогической литературы по исследуемой проблематике, показал, что на сегодняшний день в российском высшем образовании недостаточно разработан механизм целенаправленной подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов в школе средствами юмора. Поэтому достаточно высок процент неподготовленности студентов к решению данной проблемы. Результаты проводимого нами констатирующего эксперимента показали (различными видами экспериментальной работы было

охвачено 59 учителей, 352 учащихся, 208 студентов городов и районов Башкортостана), что у студентов процент авторитарного стиля поведения составляет 82,8, отрицательно сказывающейся на позитивном разрешении конфликта. Избегают вовлечения в конфликт достаточно большое количество будущих учителей – 21,4%. На наш взгляд, это связано с неумением выходить из сложной ситуации, неуверенностью и «боязнью» конфликта. Знают, как разрешить конфликт чуть больше половины испытуемых – 57,7%. Знания о месте юмора в конфликте и об особенностях его использования показали 60,7% респондентов.

Анализ научной литературы в области юмора и результаты экспериментов позволили нам обосновать необходимость использования юмора при подготовке студентов к разрешению конфликтов в школе.

Юмор (англ. humour – причуда, нрав, настроение) – особый вид комического, специфическое переживание противоречивости воспринимаемого объекта, в эстетической оценке которого сочетается серьезное и смешное при преобладании позитивного момента в смешном [9].

Юмор, по мнению исследователей (А.В.Дмитриев [2], А.Н.Лук [4], З. Фрейд [8] и др.), является специфическим феноменом человеческой жизни, основное назначение которого – это получение удовольствия, радости.

Юмор в преподавательской деятельности может быть использован как для пробуждения интереса к предмету, повышению занимательности изложения материала, так и для разрешения конфликтов.

Использование юмора для разрешения конфликтов в педагогическом процессе находит свое отражение в работах А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, О.Н.Лукашонок, Н.Е.Щурковой и др., где авторы высказываются об интересующей нас проблеме.

А.С.Макаренко считал, что для нормального развития коллектива учителю, воспитателю необходимо воздействовать на личность, используя намек, улыбку и юмор.

«Требование – необходимый элемент дисциплинирования коллектива, но не единственный. Кроме требования, есть привлечение и понуждение», – далее автор отмечает: «...понуждение может быть высказано в более примитивной форме, в форме доказательства или убеждения. В более совершенном случае понуждение высказывается намеком, улыбкой, юмором» [6].

В.А.Сухомлинский советовал никогда не терять чувства юмора, сталкиваясь с любой детской шалостью. В статье «Юмор в духовной жизни коллектива» он пишет: «Воспитатель перестает быть воспитателем, если считает школьника – шалуна своим противником и как бы вступает с ним в единоборство» [7].

О.Н.Лукашонок, Н.Е.Щуркова из предлагаемых ими способов разрешения педагогических конфликтов (юмор, нежность, компромисс, третейский суд, анализ, ультиматум и т.д.) первым рекомендуют использовать «самый легкий и самый общеизвестный» – юмор. Если юмор не помогает, советуют последовательное применение других способов до того момента, пока конфликт полностью не разрешится [5].

Нами разработана и апробирована модель профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к разрешению конфликтов в школе средствами юмора (табл. 1).

При построении модели профессиональной подготовки студентов мы опирались на определенные Э.Г.Юдиным четыре взаимосвязанных уровня в структуре методологического знания: философский, общенаучный, конкретно-научный, методика и техника научного исследования (технологический) [10]. Эти уровни нашли свое отражение в теоретико-методологическом и операционально-практическом блоках подготовки.

Основанием для выделения мотивационно-ценностного блока подготовки послужили положения, определяющие, что деятельностиный акт (поведение) побуждается и регулируется мотивационной основой личности, выражаяющей осознанное отношение

Таблица 1

**Модель подготовки будущих учителей
к разрешению конфликтов в школе средствами юмора**



к деятельности, определяющей направленность личности на определенные объекты и способы взаимодействия с ними. Мотивационно-ценностная готовность студентов-педагогов к разрешению конфликтов в школе средствами юмора рассматривается как система побуждений, идеалов, целей, интересов, присущих данной личности. Формирование активно-позитивного отношения у студентов к будущей педагогической профес-

сии имеет важное значение. Оно служит стержнем, вокруг которого конструируются основные свойства и качества педагога-профессионала.

Модель подготовки студентов педагогического вуза к разрешению конфликтов в школе средствами юмора состоит из трех блоков данной подготовки: теоретико-методологического, операционально-практического и мотивационно-ценностного. При вы-

делении блоков подготовки мы исходили из педагогической теории, в которой рассматривается система профессиональных и общепедагогических знаний учителя.

Каждому блоку подготовки соответствуют свои уровни изучения, ключевые понятия и критерии готовности студентов к разрешению конфликтов в школе (см. табл. 1).

Решение проблемы качественной профессионально-педагогической подготовки студентов-педагогов к разрешению конфликтов в школе средствами юмора, на наш взгляд, будет оптимальным и эффективным с введением в систему высшего педагогического образования специального курса по педагогической конфликтологии. Для решения интересующей проблемы нами разработан подход, состоящий из трех этапов: познавательно-мотивационного, теоретико-практического, профессионально-рефлексивного. На практике эти этапы осуществляются последовательно, один за другим, в период всего вузовского обучения. Эффективность реализации последующего этапа напрямую зависит от эффективности предыдущего этапа. При этом каждый из этапов имеет свои определенные цели.

1-й этап – познавательно-мотивационный (II курс). Целью данного этапа является формирование у студентов мотивации о необходимости изучения конфликтологии и осознании ими недостатка знаний о конфликтах и путях успешного их решения. Студентам даются задания по социальному-педагогической практике (СПП), где они работают с воспитанниками индивидуально по наблюдению и оценке конфликтов в их окружении (школа, семья, неформальные группы). По завершении данного этапа студенты анализируют и обобщают полученные сведения.

Следует отметить, что I курс педагогического вуза не включен нами в модель подготовки будущего учителя к предупреждению и разрешению конфликтов в школе по определенной причине. I курс относится к периоду адаптации студентов к особенностям вузовского обучения. У них отсутствует

четкая профессиональная ориентация в особенностях выбранной профессии. В связи с этим I курс сознательно не включен нами в эксперимент.

2-й этап – теоретико-практический (III курс). Он предполагает изучение студентами в рамках проводимого специального курса теории и практики разрешения конфликтов в школе с использованием юмора. На летней педагогической практике в условиях оздоровительных лагерей будущие учителя применяют полученные знания на практике. Результаты поведения в конфликтах его участников заносятся в дневник.

3-й этап – профессионально-рефлексивный (IV, V курсы). Он дает будущим учителям возможность в условиях школьного педагогического процесса в период прохождения практик более профессионально оценивать как свое поведение в конфликтах, так и поведение всех его участников. На этом этапе студенты, используя предложенные тесты, опросники, анкеты, методики, проводят анализ, самоанализ и составляют план своей работы для успешного разрешения конфликта.

В рамках спецкурса на лекционных и лабораторно-практических занятиях решается ряд задач, формируются определенные умения у будущих учителей по разрешению конфликтов в школе средствами юмора. В модель подготовки будущих учителей для достижения ими более высокого уровня этой подготовки включен социально-психологический тренинг, разработаны задания на все виды педагогических практик.

Экспериментальная работа проводилась в два этапа (констатирующий и формирующий эксперименты). На первом этапе диагностировался уровень подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов в школе средствами юмора до начала специального курса «Подготовка студентов педагогического вуза к предупреждению и разрешению конфликтов в школе средствами юмора» [11]. Второй, контрольный, срез проводился после окончания формирующего эксперимента с той же целью (табл. 2).

Таблица 2

Показатели уровня готовности студентов к предупреждению и разрешению конфликтов в школе средствами юмора на этапах констатирующего и формирующего экспериментов

Эксперимент	Кол-во, чел.	1 Низкий уровень		2 Средний уровень		3 Высокий уровень		4 Высший уровень	
		кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
Констатирующий	94	62	66	26	27,6	6	6,4	0	0
Формирующий	94	23	24,5	41	43,6	19	20,2	11	11,7

Очевидны позитивные изменения в готовности студентов к разрешению конфликтов в школе средствами юмора, что свидетельствует о достаточной эффективности, предлагаемой нами модели профессио-нально-педагогической подготовки.

Литература

1. Воронин, Г.Л. Конфликты в школе / Г.Л.Воронин // Социол. исследования. – 1994. – № 3. – С.94–98.
2. Дмитриев, А.В. Конфликтология: учеб. пособие / А.В.Дмитриев. – М.: Гардарики, 2000. – 320 с.
3. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии: учебник / В.И.Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 183 с.
4. Лук, А.Н. Юмор, остроумие, творчество / А.Н.Лук. – М.: Искусство, 1977. – 183 с.
5. Лукашонок, О.Н. Конфликтологический этюд для учителя / О.Н.Лукашонок, Н.Е.Шурко-ва. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1998. – С.56–64.
6. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания: в 7 т. / А.С.Макаренко. – М.: Академия пед. наук, 1958. – Т. 5. – С.153.
7. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3. – С.355.
8. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З.Фрейд; пер. с нем. Р. Додельцева. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 288 с.
9. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989. – С.429.
10. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – С.39.
11. Юричка, Ю.И. Изучение, предупреждение и разрешение конфликтов в школе: учебно-методическое пособие / Ю.И.Юричка, Н.Р.Салимов. – М.: Московский гос. открытый пед. ун-т, 2004. – 136 с.

РАЗВИТИЕ КВАЛИТАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Ф.Р.Мифтахутдинова

Yсиление международной конкуренции предопределяет формирование системы экономических отношений, при которой качество становится основным критерием конкурентоспособности и эффективности производства. Выпуск качественных

товаров, в свою очередь, требует формирования на предприятиях системы управления качеством, которая способна обеспечить высокую эффективность работы и устойчивость положения на рынке. Однако таких преимуществ можно добиться только при взаимо-

действии всех подразделений и участии в управлении качеством всего персонала, в том числе и инженеров предприятия, действия которого, обязанности, ответственность и права документируются. Общество с развитой рыночной экономикой требует от него большей ориентации на вопросы качества. Осуществление инженерами деятельности в области оценки и управления качеством продукции, таким образом, становится обязательной и необходимой.

Профессиональная деятельность инженера значительно усложняется, включая, помимо проектирования технологических процессов и выбора технологического оборудования, также решение проблем обеспечения конкурентоспособности современного производства через системный подход к качеству, владение инструментарием управления качеством, навыками решения задач по количественным методам оценивания и контроля качества. Деятельность инженера, направленная на обеспечение качества товаров и услуг, – квалитативная деятельность – становится одной из важнейших составляющих его профессиональной деятельности [1]. Квалитативная деятельность значительно усложняет выполняемые инженером функции, к которым относятся:

1) обобщенные классические (гностическая, проектировочная, организационная, прогностическая, коммуникативная);

2) функции, необходимость которых диктуется условиями перехода к системному управлению качеством современного производства (контролирующая, функция оценивания, функции управления и обеспечения качества) [2].

Контролирующая функция обеспечивает проверку качества реализации мер и программ, а также отслеживание и контроль эффективности результатов деятельности субъекта труда. Контроль качества является важным условием рентабельного управления качеством, а также средством повышения эффективности производственных процессов и качества продукции. Значение контроля качества заключается в том, что он

позволяет установить соответствие продукции заданным требованиям или выявить допущенные отступления, чтобы исправить их перед поставкой продукции заказчику.

Функция оценивания позволяет количественно оценивать уровень качества продукции на любом этапе его производства и своевременно вносить соответствующие корректировки в технологический процесс. Количественные оценки являются неразрывным элементом любой системы управления качеством, так как для того чтобы управлять каким-либо процессом, надо, прежде всего, уметь измерять его параметры [3].

Функции управления и обеспечения качества позволяют осуществлять эффективную деятельность различных подразделений организации для достижения соответствующего уровня качества и его повышение для полного удовлетворения требований потребителей, и как следствие – обеспечение экономического роста предприятия. Современное управление качеством исходит из того, что деятельность по управлению качеством не может быть эффективной после того, как продукция произведена, эта деятельность должна осуществляться в ходе производства. Важна также деятельность по обеспечению качества, которая предшествует процессу производства.

Квалитативная составляющая значительно усложняет объект и область профессиональной деятельности инженера. Объектом профессиональной деятельности, помимо качественной продукции (услуги) и технологического процесса, становятся методы и средства измерений и испытаний; методы количественной оценки и контроля; нормативная документация; системы стандартизации, сертификации и управления качеством.

В область профессиональной деятельности входят:

- деятельность по установлению, реализации и контролю выполнения норм, правил и требований к продукции (услуге), технологическому процессу, нацеленных на высокое качество и безопасность продукции

(услуги), высокую экономическую эффективность для производителя и потребителя;

- деятельность по разработке и внедрению системы управления качеством;

- деятельность по оценке уровня брака и анализа причин его возникновения, внедрению современных методов управления качеством статистического контроля.

Изменение роли и значения инженерной деятельности обуславливает изменение требований к личности современного инженера. Для современного производства, основанного на последних достижениях научно-технического прогресса, требуется профессионалы с высоким духовным и интеллектуальным потенциалом, умеющие действовать в условиях неопределенности, способные предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных условиях. В основе этого потенциала – высокий уровень профессиональных, в том числе квалификационных знаний, определяющих готовность специалиста к инженерной деятельности.

Компетентный инженер, работающий в условиях рынка, должен:

- обладать обширными знаниями и хорошо ориентироваться в системном управлении качеством;

- иметь навыки решения производственных проблем, включая систему оценок, анализ и синтез, а также обладать чувством нового;

- иметь представления о потребностях рынка;

- владеть инструментами контроля и управления качеством;

- быть готовым работать как самостоятельно, так и в составе групп.

В связи с этим при подготовке специалистов в настоящее время, наряду с экономическим, экологическим и специальным образованием, не так давно введено квалификационное образование. Квалификационное образование – совокупность знаний и умений специалиста по проектированию, оценке, обеспечению, контролю и управлению качеством в его профессиональной деятельности [4].

Сегодня недопустимо трактовать образование в области качества как некоторое приложение к образовательному процессу. В российской системе образования до недавнего времени вопросам качества не уделялось должного внимания. Государственные образовательные программы специальностей средних и высших профессиональных уровней в подавляющем большинстве не содержали отдельные дисциплины, трактующие вопросы качества. За последние годы ряд учебных заведений высшего профессионального образования ввели специальности, относящиеся к качеству. Но этого недостаточно, ведь качество зависит практически от каждого работника. Квалификационное образование необходимо каждому, независимо от области его будущей деятельности, поскольку квалификация является составной частью методологической подготовки будущего инженера.

Квалификационное образование в совокупности с внутренней потребностью специалиста в качественных результатах своей профессиональной деятельности создает условия для формирования его квалификационной культуры. Квалификационная культура – это высшее проявление профессиональной компетентности, специфическая форма деятельности и отношение человека к выполняемой работе, заключающееся в осознании значимости качества своих действий и решений для целей производства и общества [5]. Сформированность квалификационной культуры инженеров, как составляющей профессиональной культуры, на наш взгляд, характеризуют пять структурных компонентов (см. рис.):

- *Опыт квалификационной деятельности.* Под опытом квалификационной деятельности мы понимаем осведомленность и способность применять усвоенные знания и полученные навыки на практике в производстве для обеспечения и повышения качества.

- *Квалификационная система знаний, умений и навыков.* Квалификационная система ЗУН необходима для обеспечения высокого качества и конкурентоспособности продукции,

для осуществления контроля и управления качеством продукции. Область квалитативных знаний состоит из следующих основополагающих образовательных модулей (см. табл.).

Квалитативная система умений и навыков обеспечивает формирование:
умений и навыков прогнозирования, оценки качества и конкурентоспособности продукции на внешнем и внутреннем рынках;

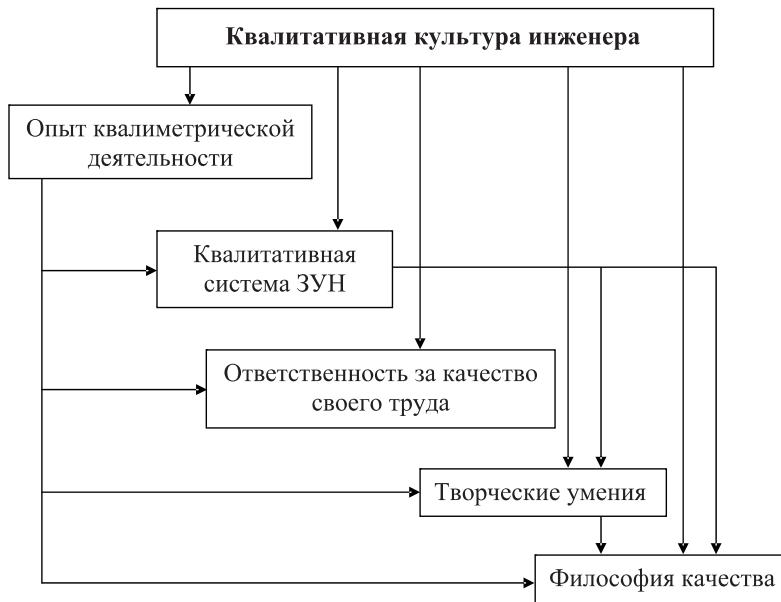


Рис. Структурные компоненты квалитативной культуры

Таблица

Образовательные модули квалитативных знаний

Модули	Подмодули
Качество объекта	Образ качества. Основные аспекты понимания категории «качество». Эволюция понятия «качество»
Квалиметрия	Показатели качества продукции. Методы определения численных значений показателей качества продукции. Уровень качества продукции. Методика оценивания уровня качества продукции. Виды контроля качества продукции
Контроль качества	
Управление качеством	Принципы управления и обеспечения качества. Методы контроля и управления качеством. Статистические методы управления качеством. Системы управления качеством продукции. Концепция «Всеобщего управления качеством». Зарубежный и отечественный опыт управления
Система контроля безопасности и качества продукции	Техническое регулирование. Системы стандартизации и сертификации. Схемы сертификации

умений формировать номенклатуру показателей качества в процессе производства;

умений использования количественных методов оценивания и контроля качества продукции в процессе производства;

умений и навыков обеспечения требуемого качества продукции, возникающих при разработке новой продукции, при подготовке производства и в процессе серийного выпуска продукции;

навыков осуществления контроля качества продукции;

навыков эффективного управления качеством на всех этапах жизненного цикла продукции.

- *Нравственно-волевые качества и кваливативная ответственность.*

Под нравственно-волевыми понимается такое качество специалиста, которое не позволяет ему ни при каких условиях выполнять свою работу некачественно (делать свою работу некачественно также безнравственно, как лгать и воровать). Кваливативная ответственность – профессионально значимое качество, характеризующее ролевые обязанности специалиста осознанно выполнять совокупность объективно необходимых требований для достижения высокого качества производимой продукции и отчитываться за свои действия перед самим собой, коллективом и обществом.

Нравственно-волевые качества и кваливативная ответственность составляют основу профессиональной этики специалиста.

- *Творческие умения.* В данном случае творческие умения заключаются в способности использовать приобретенные знания и умения в области количественного оценивания и управления качеством продукции в нестандартных ситуациях, возникающих в процессе производства.

- *Философия качества.* Философия качества означает осознание приоритета качества, устойчивую внутреннюю потребность в постоянном повышении профессионального уровня в области обеспечения качества и готовность к самообразовательной дея-

тельности для стремления к всеобщему качеству (см. рис.).

Процесс формирования кваливативной культуры включает три этапа: начальный, активный, завершающий. Начальный этап формирования кваливативной культуры будущего инженера в Казанском государственном технологическом университете представлен дисциплиной «Основы квалиметрии». Дисциплина предназначена для подготовки специалистов по всему перечню специальностей и специализаций Казанского государственного технологического университета. Она входит в цикл естественно-научных дисциплин и введена по решению учченого совета Казанского государственного технологического университета. Код дисциплины по ГОС ВПО и учебному плану – ЕН.Р.02.

Основная задача изучения дисциплины заключается в приобретении студентами практических навыков формирования номенклатуры показателей качества и использования количественных методов оценивания уровня качества продукции. Целью изучения дисциплины является формирование основ кваливативной культуры студента. Особое внимание при изучении дисциплины необходимо уделять:

- формированию базовых познавательных умений;
- воспитанию нравственно-волевых качеств, которые определяют эмоционально-ценное отношение к проблемам качества;
- воспитанию системы внутренних убеждений о качестве, о значимости для общества и личности качественной работы;
- формирование системного представления о технической и социально-экономической природе качества;
- теоретические знания в области квалиметрии;
- формирование умений и навыков решения задач количественного оценивания показателей качества.

Немаловажную роль играет процесс постижения студентами органической связи

решаемых инженерных задач с проблемами качества жизни людей и всего общества, четкое понимание ими квалитативной ответственности за принимаемые профессиональные решения. В связи с этим определены основные направления педагогической работы со студентами по формированию квалитативной ответственности как профессионально значимого качества:

- создание положительной профессиональной мотивации через выявление смысла понятия «ответственность специалиста»;
- знакомство студентов с требованиями, предъявляемыми к специалистам данной профессии;
- ситуации, моделирующие профессиональную деятельность специалиста, принимающего ответственные решения с целью воздействия на технологический процесс;
- обучение студентов самостоятельной деятельности через выполнение индивидуальных заданий;
- обучение будущих специалистов целеполагающим умениям, необходимым в деятельности по количественной оценки качества продукции;
- формирование самооценки как регулятора управления формированием ответственности.

Продолжением развития квалитативного тезауруса и формирование на его основе квалитативной грамотности является изучение дисциплин цикла ОПД и СД. На данном этапе происходит:

- приобретение теоретических знаний в области контроля, обеспечения и управления качеством;
- освоение основ и сущности системного подхода к управлению качеством, положений концепции TQM;
- приобретение теоретических знаний в области стандартизации и подтверждения соответствия;
- формирование умений и навыков применения инструментов контроля и управления качеством продукции и решения задач по управлению и обеспечению качества;

• усвоение принципов построения систем качества на предприятиях конкретной отрасли;

• освоение основ управления деятельностью предприятия.

На данном этапе осуществляются изучение и осмысление принципов управления качеством, профессиональное обучение методам контроля качества, управления и обеспечения качества, подтверждение соответствия качества установленным требованиям. Данным этапом завершается формирование квалитативной культуры в рамках университета.

Дальнейшее углубление квалитативного тезауруса, квалитативной грамотности и становление квалитативной культуры происходит в процессе профессиональной деятельности специалиста. Формируется устойчивая внутренняя потребность к постоянному повышению профессионального уровня за счет самообразования, стремления к творческим поискам.

Знания о качестве на современном этапе становятся фундаментальными не только для инженерных специальностей, но и для профессий экономико-гуманитарного направления. В соответствии с проектом Концепции национальной политики в области качества в нашей стране должна быть сформирована система непрерывного образования в области качества путем введения в учебные программы школ, средних специальных и высших учебных заведений дисциплин, связанных с вопросами качества. Основная цель этой образовательной системы – формирование в стране культуры качества, освоение новой идеологии как фундаментального знания, как своеобразного социального мира.

Литература

1. Бабушкина, В.В. Методика проектирования и технология реализации интегрированной системы формирования квалитативной культуры при подготовке инженеров (на примере специальности 2304.00 – проектирование и техноло-

гия изделий сферы быта и услуг: дис. ... канд. пед. наук / В.В.Бабушкина. – Тольятти, 1999.

2. Гурье, Л.И. Методологическая подготовка в технологическом университете / Л.И.Гурье. – Казань, 2005. – 322 с.

3. Фомин, В.Н. Квалиметрия. Управление качеством. Сертификация / В.Н.Фомин. – М.: Ассоциация «ТАНДЕМ»; Изд-во «ЭКМОС», 2002. – 196 с.

4. Щипанов, В.В. Проектирование квалитативного образования инженера / В.В.Щипанов. – Тольятти: ТолПИ, 1998. – 210 с.

5. Щипанов, В.В. Управление качеством подготовки инженеров на основе интегративно-дивергентного подхода к проектированию мультидисциплинарных комплексов: дис. ... д-ра тех. наук / В.В.Щипанов. – М., 1999.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

И.А.Маслова

Социализация личности представляет собой сложный непрерывный процесс взаимодействия человека с обществом. Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения, включается в различные виды деятельности, испытывает на себе разнообразные влияния окружающей среды, выполняет новые социальные роли.

Понятие «социализация» является предельно широким и включает процессы и результаты становления, формирования и развития (на протяжении всей жизни) личности. Процесс социализации осуществляется на различных стадиях жизнедеятельности личности, охватывая период от рождения до смерти; он не прерывается на протяжении всего онтогенеза человека. Однако, как показывают многочисленные психолого-педагогические, социологические и философские исследования, можно выделить отдельные сензитивные периоды, наиболее важные для индивидуально-личностного становления человека. Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др. считают наиболее сензитивным для социализации личности подростковый возраст – период, когда закладываются основные базисные ценности, формируются самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности.

Социально-экономические процессы, смена общественно-ценостных ориентиров, духовный кризис в современном российском обществе обострили проблему взаимодействия человека с социальной средой, что приводит к неполной реализации способностей, к асоциальному (отклоняющемуся от социальной нормы) и антисоциальному (противоправному) поведению подростков, которые в условиях переоценки ценностей оказались в своеобразном нравственном вакууме.

Вместе с тем процесс демократизации и гуманизации общественных отношений усилил стремление подростков к самостоятельности и независимости, потребность в свободе выбора сферы самоактуализации и самоутверждения. Не находя поддержки своих интересов в семье, в учебном заведении, они нередко попадают под влияние неформальных структур, в том числе и криминальной ориентации. В этих условиях проблема поиска пространства, содержания, способов организации жизнедеятельности подростков, условий их развития и социализации приобретает особую актуальность.

Немаловажная роль в реализации задач обозначенной педагогической проблематики принадлежит дополнительному образованию, по праву относящемуся к сфере наибольшего благоприятствования для социализации подростков, развития новых форм социальных отношений.

Деятельность учреждений дополнительного образования детей приобрела социальную окраску, и элементы социализации содержатся во всех организационных формах деятельности: лекции, семинары, дискуссии, конференции, экскурсии, учебные игры и др. Использование разнообразных форм организации деятельности обучающихся способствует тому, что многие учреждения дополнительного образования детей в настоящее время все активнее внедряют в практику функции социализации, социальной адаптации и социальной активизации детей и подростков, что способствует приобретению социального опыта, получению жизненно важных знаний, навыков, умений. Процесс социализации подростка в учреждении дополнительного образования детей – это двусторонний процесс. С одной стороны, подросток усваивает опыт, входя в социальную среду через традиции, обычай, коллективные творческие дела, с другой – он сам воспроизводит систему социальных связей путем активного вхождения в среду, реализуя себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства, на окружающих людей.

Рассматривая процесс социализации подростка в воспитательном пространстве учреждений дополнительного образования детей, мы должны выявить комплекс необходимых педагогических условий, обеспечивающих его эффективность.

Под условием понимается «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановку, в которой происходит, осуществляется что-нибудь». Условия трактуют как «философскую категорию, выражющую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как «относительно внешнее предмету многообразие объективного мира».

Педагогическими считаются условия, сознательно созданные в образовательном процессе и обеспечивающие эффективность формирования и протекания нужного процесса. А.М.Новиков, исходя из того,

что термин «условие» означает то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), определяет понятие «педагогические условия» как обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают (обуславливают) достижение заранее поставленных педагогических целей. Педагогические условия – это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, интенциально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса.

Теоретический анализ позволяет заключить, что формирование мотивации подростка на социализацию в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей является принципиальным условием, обеспечивающим эффективность данного процесса. Исходя из этого, необходимо определить, что есть мотивация и мотив.

Мотив, по мнению М.Вебера, – это то, что представляется самому действующему лицу и наблюдателю как адекватное основание для определенного поведения. Как отмечает С.Л.Рубинштейн, мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности; материальный или идеальный предмет, побуждающий и направляющий деятельность человека, ради которого она осуществляется; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности, а мотивация – это побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. М.Боллес рассматривает мотив, как механизм выбора какой-то определенной формы поведения. Этот механизм в случае надобности отвечает на внешние раздражители, но чаще всего он выбирает возможность, которая в данный момент лучше всего соответствует физиологическому состоянию, эмоциям, воспоминаниям или пришедшей на ум мысли; выбор может также определяться присутствием какого-то человека или объекта в непосредственной близости.

Анализ научных исследований позволяет выделить два вида мотивации: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация – это часто неосознаваемое побуждение, направляющее к определенному стилю поведения. Внешняя мотивация – это то, что осознается и представляется как отношение, существующее между действиями и причинами, которые объясняют и оправдывают. Поиск действительной мотивации через прояснение мотива и расширение возможностей переживания его может быть одной из основных задач психокоррекционной работы с подростками и их родителями на первоначальном этапе социализации.

Диагностировать начальный уровень мотивации можно с помощью тестов-опросников, которые направлены на изучение осознанных мотивов. Но наиболее широко распространены для исследования мотивации проективные методики, которые позволяют выяснить неосознаваемые мотивы. Наиболее известны среди этих методик тест Роршаха, проективно-ассоциативный логический тест (ПАЛТ), тематический апперцептивный тест (ТАТ). Используются также и тесты словесных ассоциаций, тесты завершения высказываний и другие проективные методы. Интерпретация содержания ответов, затраченного времени и пр. применяется для выявления особенностей личности испытуемых и структуры их мотивационной сферы. Диагностика мотивации представляется немалую сложность. Наиболее плодотворной представляется комплексная методика, включающая анализ результатов деятельности (успешность и отношение к деятельности), тесты-опросники, «сочинения», эксперименты, наблюдения, беседы, анализ независимых характеристик. Совершенно очевидно, что для изучения мотивации более надежно параллельное применение прямых и проективных методик, что позволит выявить объективный уровень мотивации подростка на социализацию.

Следующим условием, на наш взгляд, влияющим на социализацию подростка в воспитательном пространстве учреждения

дополнительного образования детей является скоординированная социальная среда.

Как отмечает Н.Д.Никандров, понятие образовательной среды сравнительно недавно вошло в педагогическую терминологию. При этом наряду с традиционным – учебные помещения, оборудование, учебные пособия – пониманием, образовательная среда «включает весь спектр отношений в рамках учебно-воспитательного процесса».

Теоретический анализ позволяет заключить, что исследователи по-разному определяют понятие «образовательная среда»: часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов (Н.Б.Крылова); система влияний и внешних условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития личности (В.А.Ясвин); набор взаимосвязанных между собой условий, которые могут влиять на социализацию человека (Н.П.Петушкива).

Авторская концепция социально-педагогической среды развития личности в условиях реализации личностно-активизирующей технологии В.И.Поповой актуализирует ряд подходов, закономерностей и связанных с ними принципов (целенаправленности и социальной ориентированности; целостного и гармоничного взаимодействия личности и среды; контекстности и оптимального сочетания теории с практикой и т.п.), что особенно значимо при определении понятия «образовательная среда».

Понятие «образовательная среда» отражает комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих образование и воспитание человека. Образовательная среда призвана создать комфортные условия обучения и воспитания и социализации подростка.

Образовательная среда – понятие, которое широко используется при обсуждении и изучении проблем образования (И.А.Баева, В.Г.Воронцова, С.В.Тарасов, В.А.Ясвин и др.), но, как нам кажется, при этом недостаточно уделяется внимания организации скоординированной социальной среды для ре-

шения проблемы социализации подростка в воспитательном пространстве системы дополнительного образования детей.

Как видим, во всех случаях образовательная среда представляет собой совокупность непосредственных отношений, условий и возможностей для проявления и развития способностей человека как субъекта определенной социальной общности, реализующихся при соответствующей (педагогической) организации социализирующего воздействия и развитой потребности личностного становления.

В своих исследованиях В.С. Ильин определяет среду как важнейшее внешнее педагогическое условие для социализации подростков.

Эту закономерность мы встречаем и в других работах, посвященных анализу условий (Н.В.Борисова, А.П.Вехова, Т.Г.Пташко и др.). Таким образом, идея взаимосвязи социализации с окружающей средой как необходимое условие вытекает из результатов диагностики эксперимента и подтверждается в работах Г.М.Андреевой, Л.С.Выготского, Н.А.Логиновой, Л.И.Маленковой и др. исследователей. Так, Л.С.Выготский отмечает: «Воспитание осуществляется через собственный опыт ребенка, который всецело определяется средой, и роль педагога при этом сводится к организации и регулированию среды». Исследования процесса социализации Е.В.Бондаревской, Л.С.Выготским, О.С.Газманом, А.В.Петровским, А.В.Мудриком, М.И.Шиловой и др. показывают, что социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на человека, так и стихийные, спонтанно влияющие на его формирование. Стихийные реалии – это те, на которые невозможно повлиять в силу глобальности и независимости характера. Но их можно интерпретировать, нивелировать и корректировать через относительно направляемые процессы, которые влияют опосредованно на процесс социализации личности подростка в социуме и формируются через планомерно созданные обществом и государством

правовые, организационные, материальные и духовные условия для развития человека. Их влияние осуществляется через целенаправленно контролируемые условия, которые, в свою очередь, создаются в воспитательной среде, где развивается личность подростка. Отсюда возникает мысль о скординированной среде, специфичной для каждой стадии в зависимости от развитости внутренних факторов социализации.

Факторы, направленные на координацию социальной среды, мы рассматриваем с учетом их представлений социальной психологии (закономерности взаимодействия человека с окружающим его социумом) и педагогики (способы продуктивного взаимодействия). Под социальной средой понимается окружение человека: общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Анализ работ Г.М.Андреевой показывает, что понятие «социализация» рассматривается через понятие среды: «Первая сторона процесса социализации – усвоение социального опыта – это характеристика того, как среда воздействует на человека; вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду через его деятельность». Для нашего исследования определенный интерес представляют методика моделирования образовательной среды, предложенная В.А.Ясвиным, где исследователем выделяются шесть «базовых» параметров среды: широта, интенсивность, эмоциональность, когерентность, устойчивость и социальная активность.

Таким образом, скординированная социальная среда напрямую влияет на социализацию подростка, поскольку обеспечивает его приспособление к жизни, взаимодействие его социального статуса, удовлетворенности собой.

Подростковый возраст относится, как уже говорилось выше, к сензитивным периодам жизни человека, когда ребенок остро нуждается в помощи, педагогическом сопровождении, которое, по нашему мнению, является непременным условием социализации подростка. Генезис понятия «педаго-

гическое сопровождение» раскрывается в процессе историко-философского анализа. Его ведущие идеи – видение в ребенке человека, гуманное отношение и любовь к нему, учет возрастных особенностей и природных задатков, знаний, развивающих особенностей, способностей, взаимопонимание и сопровождение развития – встречаются в трудах Демокрита, Платона, Аристотеля. Идею о педагогическом сопровождении разделял Я.А.Коменский, утверждающий, что развитие подростка происходит в соответствии с законами природы, устремлениями молодой души к познанию мира. Он обращал внимание на возможности ребенка, особенности и закономерности восприятия, недопустимости утомления и принуждения. На понимание сущности педагогического сопровождения процесса социализации подростка значительное влияние оказала педагогическая концепция Я.Корчака. В соответствии с ней подросток рассматривается как субъект воспитания, как личность, независимая от воли другой личности. Необходимым условием воспитания является создание атмосферы доброжелательности, взаимной откровенности и доверия, гарантирующие защищенность ребенка от насилия, стабильность его положения и свободу, удовлетворение его интересов и потребностей.

Таким образом, на основе идей выдающихся педагогов о принципах помощи ребенку, сохранения его индивидуальности и самоценности в процессах свободного воспитания развилась теория педагогического сопровождения. О.С.Газман под педагогическим сопровождением понимает «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни». В рамках исследований А.М.Битяновой, И.В.Дубовиной, педагогическое сопровождение ребенка понимается как «движение вместе с ним, рядом с ним, а иногда чуть впереди, если надо

объяснить возможные шаги». При этом педагог не пытается навязывать свои пути и ориентиры, а лишь когда ребенок потеряет или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на его собственный путь. Как отмечается в ряде исследований (Н.В.Бочкина, В.В.Горшкова, И.А.Колесникова), цель педагогического сопровождения – не сформировать и даже не воспитать, а найти, сопровождать процесс социализации и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой и цивилизацией.

Способы и методы педагогического сопровождения разрабатывались педагогами-новаторами Ш.А.Амонашвили, И.П.Волковым, Е.И.Ильиным, В.Ф.Шаталовым и др., отстаивающими гуманные взаимоотношения между участниками педагогического процесса, которые выступают необходимым условием гармоничного развития личности. В контексте их взглядов гуманистическими установками, лежащими в основе педагогического сопровождения, выступают:

- установка на принятие подростка, прямое отношение педагога к подростку, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем, действенная помощь подростку на основе принятия его таким, каков он есть на самом деле;

- установка на эмпатичное понимание подростка, которая дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с подростком, сопровождение именно тогда, когда оно больше всего необходимо;

- установка на открытое, доверительное общение, которая требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой, поскольку в этом случае он дает возможность подростку понять, принять и полюбить себя таким, каков он есть.

Важным компонентом педагогического сопровождения социализации является стиль

общения с подростками. Этот вопрос еще недостаточно практически разработан, хотя в современной психолого-педагогической науке определены общие характеристики стиля общения. Под стилем общения, согласно В.А.Кан-Калику, понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей учителя, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность педагога, особенности ученического коллектива. Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми – категория, социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя,

Демократический стиль проявляется в опоре педагога на мнение и действия подростка. Педагог старается донести цель деятельности по усвоению социальных норм и культурных ценностей до сознания каждого подростка, подключая его к реализации собственной активности, саморазвитию и самореализации в обществе. Демократичный педагог учитывает индивидуальные склонности и возможности каждого, поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения с подростком – просьба, совет, информация.

При авторитарном стиле подросток рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Педагог единолично определяет направления деятельности подростка или группы по усвоению социальных норм и культурных ценностей, не опирается на инициативу подростка, а чаще всего подавляет ее. Устанавливается жесткий контроль за выполнением предъявляемых педагогом требований, не учитывается мнение подростков. При авторитарном стиле формируется низкая самооценка, проявляется агрессивность подростков, поскольку его основные усилия направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение социальных норм и культу-

турных ценностей. Главными методами воздействия являются приказ, требование, поучение.

Либеральный стиль – анархический, попустительский. Педагог не проявляет активности, процесс усвоения социальных норм и культурных ценностей происходит формально. Организация и контроль за деятельностью подростка осуществляются без системы, в действиях педагога проявляются нерешительность и колебания.

Авторитарный стиль может обеспечить кажущуюся эффективность деятельности педагога по сопровождению процесса социализации, но создает крайне неблагоприятный психологический климат, мешающий проявлению активности подростка и его саморазвитию. Этот стиль объясняется недостаточной профессиональной подготовленностью педагога, пренебрежением к индивидуальным особенностям подростков, игнорированием принципа организации сопровождения через самопомощь. Лучший стиль руководства – демократичный, который вызывает у подростков желание развиваться, реализовываться в обществе, в силу чего повышается его активность, развивается чувство ответственности. Наихудшим стилем является либеральный, так как он означает отсутствие определенного стиля, невыполнение педагогом своих профессиональных целей и задач.

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, предопределяет его характер: от подчинения и следования – к партнерству или к отсутствию направленного воздействия. Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения.

В условиях личностно-ориентированного подхода воспитательная позиция педагога по отношению к формирующейся личности включает следующие черты:

- содействие становлению и развитию личности подростка;
- в общении с подростком соблюдение принципа: «Не рядом и не над, а вместе!»;

- выстраивание линии поведения: не подтягивать подростка к некоторым заранее известным стандартам, а координировать свои ожидания и требования с задачей максимально полно развернуть возможности личностного роста ребенка;
- ориентация на следующие способы общения: понимание, признание и принятие другого.

Понимание означает умение видеть подростка «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и подростка, т.е. «чтение мотивов подростка».

Принятие означает, безусловно, положительное отношение к подростку и его индивидуальности, независимо от того, радует он взрослого в данный момент или нет. У подростка должно быть чувство, что его принимают и любят независимо от того, высоких или низких показателей он достиг. Таким отношением взрослый признает и утверждает уникальность подростка, видит и развивает в нем личность. Только идя «от ребенка», можно разглядеть заложенный в нем потенциал развития, то своеобразие и ту непохожесть, которые присуще подлинной личности.

Признание – это, прежде всего, право подростка в решения тех или иных проблем, по существу это право быть взрослым. Таким образом, организация пространства для жизнедеятельности на базе концепции педагогического сопровождения требует смены или актуализации ценностных ориентаций педагога, освоения дополнительных технологий, позволяющих строить взаимоотношения и взаимодействия с детьми и коллегами. Педагогическое сопровождение предполагает переход от «воздействия» к «взаимодействию». Из проведенного анализа видно, что педагогическое сопровождение выражается в позиции педагога по отношению к формирующейся личности ребенка, что позволяет рассматривать сопровождение как особую форму деятельности, направленную на процесс социализации. Под педагогическим сопровождением мы понимаем особую сферу

деятельности педагога, ориентированную на приобщение подростка к социокультурным и нравственным ценностям, на создание предметного пространства, необходимого для самореализации и саморазвития личности.

Исходя из вышеизложенного, необходимым условием для социализации подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей является педагогическое сопровождение, которое будет действовать непосредственно.

Опираясь на данные теоретических положений, нами были определены педагогические условия социализации подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей:

- формирование устойчивой мотивации, направленной на введение подростка в систему общественных отношений;
- создание скоординированной социальной среды, способствующей комфортному входению подростка в систему социальных отношений;
- обеспечение педагогического сопровождения процесса социализации подростка.

Утверждения о значимости социализации подростка содержатся во многих исследованиях (Н.Аберкромби, Н.Смелзер, Ж.Т.Тощенко, А.Г.Эфендиев и др.) о единстве и взаимосвязи всех сторон духовной жизни человека – единстве разума, чувств и действий, так как воздействия внешнего мира на человека отражаются в нем в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли. Из этого следует, что влияние формирующих воздействий должны охватывать интеллектуальную, ценностную и деятельностную сферы личности.

Литература

1. Аберкромби, Н. Социологический словарь / Н.Аберкромби, С.Хилл, Б.С.Тернер; под ред. С.А.Ерофеева; пер. с англ. – М.: Экономика, 2000.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для студ / Г.С.Абрамова. – М.: Академический Проект. – 2-е изд. испр. и доп. – 2001. – 704 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности /

- К.А.Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе.
4. Активность и развитие личности / отв. ред. Б.Ф.Ломов, К.А.Абульханова. – М., 1989. – С.110–134.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – 314 с.
6. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М.Андреева. – М., 1997.
7. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
8. Андреева, Г.М. Современная социальная психология на Западе: теоретические ориентации / Г.М.Андреева, Н.П.Богомолов, Л.А.Петровский. – М.: МГУ, 1978. – 270 с.
9. Якиманская, И.С. Психология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 96 с.
10. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.
11. Якобсон, П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М.Якобсон // Психологический журнал. – 1982. – № 4. – С.142–147.
12. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М.Якобсон. – М., 1969. – 317с.
13. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А.Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ЕДИНСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО В РАЗВИТИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Л.М.Аболин, Г.Ф.Садрисламов

Результатом теоретического анализа было установлено, что духовно-нравственное благополучие – сложное личностное образование, качественная характеристика сознания и самосознания, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она не столько определяется образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересов, сколько предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразование пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. Это и особый эмоциональный строй личности, проявляющийся в тонких движениях души, обостренное восприятие всего, что окружает человека, способности к высоким духовным состояниям и установлению духовных связей между людьми, в основе которых – понимание и чуткое отношения к человеку, забота о его духовном росте и благополучии [3].

Отмечалось также, что в основу современных исследований проблемы духовно-нравственного благополучия/неблагополучия необходимо включать не только анализ рациональных (интеллектуальных) регуляторов деятельности, но и аффективных¹ ее составляющих, поскольку в основе духовно-нравственного развития всегда лежат эмоциональные переживания [1, 2, 3, 4, 9, 21 и др.].

Заметим, однако, что хотя значение многих регулятивных функций эмоций в осущес-

твлении различных видов деятельности, их определяющее воздействие на формирование способов ее организации и воспитание социально значимых черт личности подчеркивается многими исследователями [1, 2, 3, 6, 16, 19, 21 и др.], в то же время существующие системы воспитания чаще всего не включают условий, представляющих возможность осуществлять пристрастные преобразования предметных ситуаций: роль эмоций как бы отступает на второй план при переходе к конкретному формированию действия, становлению (развитию) духовно-нравственной личности. С позиции такого обособления невозможно понять причин, обуславливающих главенствующее место эмоциональности в структуре деятельности личности, а попытки сформировать должный уровень духовно-нравственного благополучия личности не всегда оказываются эффективными.

На такую недооценку содержательной стороны эмоциональных переживаний в регуляции деятельности и поведения указывал Г.М.Бреслав [7], различая дальние и ближние цели и применяя метафору «холодных» эмоций. Однако «эмоции» в работах автора продолжают выступать опять-таки своей отражательной, а не ролевой и содержательными функциями. Попытка исследователя избавить нас от ложной дилеммы эмоции и, например, воли оборачивается своеобразной «добавкой» эмоции к уже существующему субъективному отражению или же «переводом» волевой феноменоло-

¹ Термин «аффективность» употребляется в работах Б.Спинозы, С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского и др. как синоним терминов «эмоция», «чувства», «чувствования», «эмоциональность».

гии в эмоциональный план. Так, например, Г.М.Бреслав пишет: «Конфликтные отношения между этими переживаниями обозначают ситуацию волевого акта, где эмоции обеспечивают как н е п р о и з в о л ь н ы й, так и п р о и з в о л ь н ы й (разрядка наша – Л.А., Г.С.) характер деятельности» [7]. Легко видеть, как «непроизвольно» совершается автором перевод волевого содержания поведения на язык эмоций.

В подобных случаях исследователи сталкиваются с устойчивой общенациональной тенденцией: унаследованные у предшественников и хорошо «отрефлексированные» психологические понятия устраняются из предмета исследований и фактически, переставая выражать (описывать, объяснять) психологическое содержание, уходят из активного лексикона ученых, но продолжают сказываться организационно – в распределении предметных областей в рамках единой программы исследований и разработок. Так, сдавшая свои описательные и объяснительные позиции схема единства эмоционального, волевого и рационального в психической жизни реально порождает специалистов по мышлению, эмоциям и воле. Это приводит к постановке множества, казалось бы, корректно сформулированных проблем, большая часть из которых разрешается за счет указанного нами перевода из плана одной предметной области в план другой.

Нам представляется, что борьба с «ложными дилеммами» – путь не самый последовательный в деле приближения к сути явления духовно-нравственного воспитания. Если современная отечественная психология развивает деятельностный подход и тем самым полагает неконструктивным и бессодержательным разделение психической жизни на три действительности (эмоции, воля, интеллект), то исследователь должен видеть своим предметом деятельность: следует, на наш взгляд, изменить тип проблематизации и постановки исследовательских задач.

Деятельностный тип проблематизации предлагает О.А.Конопкин [13]. Само назва-

ние его монографии «Психологические механизмы регуляции деятельности» выражает по существу новую методологию. Деятельно, деятельность регулируется не только психологическими механизмами, и автор не претендует на описание деятельности целиком. Его модель, описывающая функциональную структуру процесса саморегуляции сенсомоторной деятельности, примечательна тем, что презентируя как бы «чистую» деятельность (разумеется, в психологическом предмете), освобождает исследователя от традиционно психологических частностей, таких как эмоции, мышление, воля и др. Вместо этих нагруженных всевозможными образными деталями психологических представлений она включает в себя схему структурно объединенных «мест» – цель, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, информацию о результатах, их оценку, систему критерии оценки, решения о коррекциях и др. Однако эта модель может заполняться уже упомянутыми представлениями (эмоциями, интеллектом, волей) с тем преимуществом, что их психологическое содержание будет обладать главным, с точки зрения научного исследования, качеством – определенностью. Для научного подхода определенная ограниченность важнее неопределенной полноты.

При таком подходе становится ясным, что провозглашенное многими психологами «единство интеллекта и аффекта» может найти свою определенность только в деятельности, т.е. в композиции разных психологических механизмов ее регуляции, а поиск рационального в эмоциональном или эмоционального в рациональном просто в захватывающую «охоту за ведьмами» или в языковые упражнения, которые ничем не обогащают проблему эмоций, и в частности проблему духовного развития человека.

Мы убеждены, что подлинная (живая) эмоция – тотальное (целостное) состояние, необратимым образом овладевающее организмом, психикой, сознанием. Но тотальность эта проявляется множественным об-

разом. Полярные (в генетическом отношении) значения ее в простой синкетичности (нерасчлененности), которая как в филогенезе, так и в онтогенезе первична и в системе сложного целесообразного осуществления – «умная эмоция» [11]. Продолжая эту мысль, можно обнаружить, что синкетическая тотальность эмоции внешне проявляется и фиксируется как **эмоциональная экспрессия**, позитивные или негативные последствия которой имеют стохастический характер. Системная же тотальность эмоции внешне проявляется и впервые фиксируется как **эмоциональная деятельность**. Она «пристрастна», но целесообразна. Она эмоционально энергична, но эффективна.

Представляется, что всеобщее деление психических функций на низшие и высшие, которое предложил Л.С.Выготский [9] применительно к эмоциональным явлениям, адекватно реализуется в диалектической дихотомии эмоциональной экспрессии (синкет) и эмоциональной деятельности (система), дополняя предлагаемую В.К.Вилюнасом дихотомию «базальных» и производных эмоций [8].

Идея разделения эмоций на низшие и высшие, которую, как уже отмечалось, мы склонны интерпретировать как различие в функционировании аффективно-смысловых образований по типу **эмоциональной экспрессии** и **эмоциональной деятельности**, – это очередная попытка представить генетические уровни психической жизни. В своем капитальном труде «Учение об эмоциях» Л.С.Выготский, иронизируя над интеллектуалистскими теориями развития психики, которые выдвигал, в частности, А.Бергсон, говорил: «...интенсивный страх сменяется идеей страха, интеллектуальным представлением опасности, которую нужно избегнуть» [9]. Такое поуровневое умножение эмоциональной жизни ставит исследователя перед бесконечными дублями эмоций, которые не претерпевают никаких организационных изменений. Нам представлялось, что принцип функциональной структуры процесса саморегуляции деятельности, адек-

ватный нашим представлениям об эмоциональной деятельности человека, поможет решить задачу эмоционального лабиринта в определении детерминант и условий духовно-нравственного развития личности.

Таким образом, сам собой «напрашивавшийся» исследовательский шаг в решении проблемы духовно-нравственного благополучия должен заключаться в том, чтобы представить эмоциональный процесс как целостную систему регуляции деятельности человека, «увидеть» деятельность в качестве собственного содержания эмоциональной жизни, представить деятельность как предмет и организуемую эмоциями духовно-нравственную действительность. Иначе говоря, необходимо рассмотреть эмоциональный процесс в его отношении к реальной («живой», событийной) духовно-нравственной деятельности человека во всем неисчерпаемом многообразии ее действительного содержания – интеллектуального, эмоционального, волевого. Таким основанием является положение, выдвинутое С.Л.Рубинштейном и А.Н.Леонтьевым, о необходимости реальных связей субъекта с внешним миром. В частности, С.Л.Рубинштейн отмечал, что «...распространение детерминизма истинного, научного, понимающего, что внешние причины действуют через внутренние условия, – на поведение человека требует и необходимо предполагает учет его психической деятельности во всем многообразии ее форм и проявлений как внутренних условий его поведения» [16].

С позиции такого подхода можно полагать, что причину духовного благополучия/неблагополучия человека нужно искать в специфике его собственно психологических отражательных и регуляторных функций, в частности в специфике духовно-эмоциональной регуляции целостной деятельности. Различия форм и содержания духовно-эмоциональных проявлений связаны, прежде всего, с многообразием и сложностью системы регуляции деятельности, ее предметным содержанием. Именно поэтому духовно-нравственное поведение принимает

самые разные формы своего существования, а каждое духовно-нравственное переживание, возникающее в процессе деятельности, имеет некоторое своеобразие и отличается от многих других переживаний, ее регулирующих. Низкий уровень духовного благополучия обусловливается нарушением основных регуляторных отношений (в том числе аффективно-смысловых) деятельности человека. Одним из признаков нарушения отношений деятельности могут явиться интенсивные и длительные «распредмеченные» эмоциональные состояния.

Именно это обстоятельство и побудило нас далее к противопоставлению интеллекта и аффекта при организации развивающего эксперимента¹. Возможность пристрастных духовно-нравственных преобразований условий, выступающих в самых разнообразных эмоциональных состояниях и образах (включая кинестетическую модальность), определяло эмоциональную регуляцию. Для повышения пригодности экспериментальных программ (в формирующих, развивающих, коррекционных) была сохранена «чистота» исходных схем: эмоциональное содержание духовно-нравственной деятельности. Основой единства аффективных и рациональных компонентов событийной деятельности являлись наличие инвариантности, частая сочетаемость и высокая сопряженность рациональных и эмоциональных проявлений процесса саморегуляции деятельности. Определена специфика структуры и содержания систем саморегуляции учебной деятельности студентов с низким и высоким уровнями духовно-нравственного благополучия. Проанализирована зависимость между деятельностными и личностными духовно-нравственными особенностями в процессе развития.

На первых этапах исследования оказалось, что в функциональную структуру целостного процесса саморегуляции деятель-

ности студентов входят следующие компоненты: опыт, цель, субъективная модель значимых условий деятельности, оценка контролируемых условий, построение модели (плана) действия, подготовка и реализация модели, коррекция. Оказалось, что выявленные компоненты функциональной структуры не являются независимыми друг от друга. Они выступают как единый процесс, сообразный и согласованный во всех своих звеньях относительно принятой студентами цели деятельности. В зависимости от условий деятельности удельный вес этих компонентов может быть различным и складываться по-разному.

Далее рассматривалась эмоциональная специфика каждого компонента этой структуры и связей между ними.

Такой подход освобождал нас от метафорического вопроса: что есть эмоция? Этот вопрос теперь звучал иначе: какую роль играют эмоции в функциональной структуре процесса саморегуляции? Это означало, что эмоция (так же как и интеллект или воля) не представляла особого структурного блока (компонента) процесса саморегуляции. Эмоция – тотальное содержание учебной активности студента. Следовательно (опять-таки наряду и точно так же, как мышление и воля), они наполняют, пронизывают структуру в целом, специфицируясь в ее компонентах (элементах) и связях между ними. Говоря строго методически, в экспериментальном исследовании схема функциональной саморегуляции «накладывалась» на материал эмоциональных явлений (содержательных, модальностных, формально-динамических). Следующий шаг – обратный: хорошо отрефлексированное частное представление эмоциональной деятельности «прямо» использовалось для эмоциональной интерпретации используемой схемы.

Эмоциональный аспект функциональной саморегуляции «напрашивался», поми-

¹ В качестве объекта развивающего эксперимента выступали студенты учебных заведений. В качестве предмета исследования выступал целостный процесс саморегуляции специально организованной учебной деятельности.

мо нашего экспериментального содержания, из результатов логического анализа определения цели деятельности, которое приводит О.А.Конопкин: «Именно цель деятельности – в том ее виде, как она понята и принята (разрядка наша – Л.А., Г.С.) субъектом, – определяет не только общую осознаваемую направленность деятельности, но в результате этого и многие особенности конкретной реализации других отдельных звеньев процесса саморегуляции» [13]. Из этого определения видно, что понимание и принятие цели – не «чисто» рациональный процесс, что важнейшей обраzuющей этого процесса может быть эмоция: с этим согласны все или почти все психологи. Нам важно подчеркнуть только один момент. Принятие цели деятельности (равно как и других элементов ее объективной структуры) не завершается сознательным уровнем.

На такое заключение нас наталкивает существенное замечание А.Н.Леонтьева, на которое обращает внимание О.А.Конопкин: «Содержание, занимающее в действии структурное место цели, ... всегда осознается актуально» [13]. Если бы субъективное принятие (понимание) цели исчерпывалось сознательным уровнем, если бы это было только «содержанием сознания», то мы вправе мыслить (и можем наблюдать реально или экспериментально) этот процесс обратным. Это и будет рациональное или когнитивное принятие цели действий. Оно может рассматриваться нами как интеллектуальная операция с необходимыми «тождественными» преобразованиями. Критерием в этом случае выступит обратимость, так широко захватившая умы исследователей когнитивных процессов, особенно представителей интеллектуалистического направления в психологии [15].

Однако цель только тогда «как закон» определяет духовно-нравственную активность, когда принятие ее (цели) необратимо, т.е. эмоционально по крайней мере. Только в этом случае можно утверждать, что цель (и вообще условия) стала содержани-

ем субъекта, стала принадлежать ему из плоти и крови, а не только сознательно ориентирующемуся в обстановке (или шире, в мире) человеку. Критерий обратимости – необратимости, несмотря на то что он может обсуждаться на общетеоретическом уровне, при анализе «чистых» духовно-нравственных эмоций должен носить рабочий характер.

Как отмечал О.К.Тихомиров, подобные утверждения могут вызвать возражения, суть которых сводится в основном к следующему: они (гипотезы) приписывают низшему (эмоциям) координацию (управление) высшего (мышления). Такие возражения лежат в основе возможных обвинений в редукционизме или в иррационализме, следствием чего является игнорирование многими исследователями роли эмоций в интеллектуальной деятельности. Однако «...истинная роль эмоций в мыслительной деятельности не будет выяснена до тех пор, – отмечал исследователь, – пока мы останемся на уровне деклараций о взаимосвязи аффекта и интеллекта и не выйдем в теории и эксперименте к подлинному их единству, не впадая при этом ни в редукционизм, ни в иррационализм» [19].

Как отмечал В.Ф.Бассин [5], в роли эмоций, приобретающих до некоторой степени личностный смысл, могут оказываться «значимые переживания», возникающие на основе не только биологических, но и социальных потребностей индивида. Именно смысловые психические переживания, открывающие субъекту жизненную значимость предметов и воздействий, обозначают в образе цели и побуждают субъекта к их достижению на основе открываемых образом возможностей действия. Иными словами, появление в образе цели, переживаемой эмоционально, приводит в движение ориентировочные процессы, с помощью которых строится субъективный план предстоящего нравственного действия.

Кроме того, и для нас это главное, личностные смыслы сами становятся как бы своеобразными переживаниями, закреплен-

ными в опыте, представлениях, памяти¹. Согласно В.К.Вилюнасу, «...те субъективные акценты, подчеркивающие жизненную значимость предметов, которые расставляются в процессе отражения действительности актуально переживаемыми эмоциями, как бы сохраняются при запечатлении отражаемого содержания в следах памяти, увеличивая вероятность воспроизведения этого содержания (при прочих равных условиях) в будущем» [8].

Из всего сказанного очевидно и то, что через эмоциональные переживания «проектируется» выбор соответствующего плана действия, определяется содержание процесса его подготовки и непосредственной ее реализации. Это происходит чаще всего не прямо, а в форме многочисленных эмоциональных представлений предметных ситуаций, в которых отношения переживаются и реализуются в формах образов исполнительских духовно-нравственных действий и способах подготовки к их реализации и которые человек, переживая, актуализирует. Адекватность такого утверждения более очевидна при анализе работ А.Н.Леонтьева, В.К.Вилюнаса, О.К.Тихомирова, Б.И.Додонова, В.Ф.Бассина и многих других, в которых показано, что человек проявляется как личность прежде всего в деятельности, обладающей известной структурой и единством составляющих ее элементов, выполняющих определенные функции.

В нашем эксперименте у студентов, осуществляющих «пристранные» преобразования в процессе деятельности усвоения социокультурного пространства происходили следующие преобразования: во-первых, перевод отображаемых предметных условий (заданий) с рационального языка на язык аффективно-смысловой, в результате чего содержание учебного действия воплощалось ими не собственно образно, а духовно-нравственно. Было видно также, что аф-

фективно-смысловые образования оказываются сквозными компонентами, проникающими во все составляющие деятельности. Будучи таковыми, они в зависимости от меры и формы своей обобщенности синтезируют совокупность этих составляющих в интегрально функционирующее духовно-нравственное действие. На основе этого синтеза отдельная составляющая через сквозной компонент вовлекает в свое функционирование и соответствующим образом организует все другие составляющие деятельности и тем самым несет целесообразную функцию.

Как мы имели возможность убедиться при экспериментальном анализе функциональной структуры процесса саморегуляции духовно-нравственной деятельности, она, наряду с блоком «цель», имела блоки «субъективная модель условий деятельности» и «программа духовно-нравственных исполнительских действий», которые взаимодействуют между собой. Естественно, что изменение субъективной модели условий деятельности является предпосылкой для соответствующих трансформаций программы духовно-нравственных действий.

Установлено, что зависимость программы действий от субъективной модели условий в случае обычной деятельности носит непосредственный характер. Перенос непосредственного характера этой связи в структуре саморегуляции на более сложную нравственную деятельность (например, в ситуации моральной дилеммы) не выдерживает экспериментальной проверки. Наши исследования показали опосредованный характер этой необходимой связи. Опосредующим звеном выступает духовно-нравственный опыт (ДНО) системы саморегуляции деятельности, в котором свернуты интегративные успехи-неуспехи с синкетическими полимодальными образами осуществленных ранее духовно-нравственных попыток.

¹ Под эмоциональной памятью в настоящее время понимаются такие психические процессы, которые характеризуются запоминанием и последующим воспроизведением ранее испытанных эмоций, вызванных какими-либо общими стимулами.

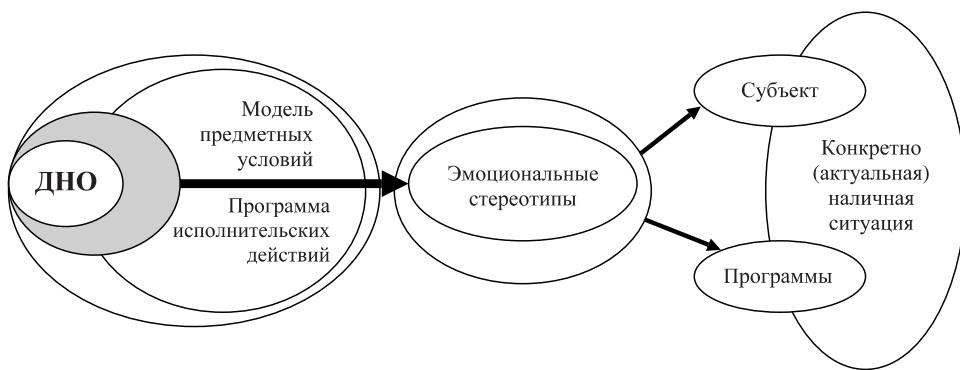


Рис. Схема опосредующего звена модели саморегуляции учебной деятельности

В жизни именно духовно-нравственные эмоциональные переживания и реакции на успехи-неуспехи являются основным стержнем ДНО (см. рис.).

Получается, что субъективная модель, «отвечающая» за полноту и точность наличной ситуации действия, как бы поверяется ДНО, который и занимается «трансформацией программы действий» в соответствии с эмоционально закрепленными успехами-неуспехами в аналогичных ситуациях. Дополняющие необходимым образом друг друга субъективная модель, нравственный опыт и программа действий могут быть наделены общим показателем «информационной мощности», что свидетельствует об эвристичности функциональной структуры процесса саморегуляции.

Если условный индекс информационной мощности субъективной модели выше ДНО (что вполне мыслимо в силу особой инструкции, ситуативной проницательности и т.п.), то последний оказывается «складом» ненужных стереотипов, и субъективная модель не-посредственно «замыкается» на программу.

Соответственно успеху-неуспеху состоявшаяся духовно-нравственная попытка (действий) будет зафиксирована ДНО, режим функционирования которого следует считать пассивным. В такой ситуации ДНО пополняется. Если тот же индекс будет выше у программы действий (что может быть результатом невнимательности, плохой «настройки» и т.д.), то следует ожидать простой

эмоциональной реакции, которую уместно назвать автоматизированной. Успех-неуспех соответственно понизит (повысит) «энергетико-динамическую» напряженность ДНО. Если же информационная мощность субъективной модели окажется ниже ДНО, то произойдет непосредственное «замыкание» ДНО на программу действий. Такое замыкание (за счет случайного и неконтролируемого ситуативно характера связи), по существу, может оказаться слепым, разрушающим единство контура саморегуляции. Это приводит к редукции духовно-нравственной деятельности, которая может перейти в эмоциональную экспрессию.

Продолжая электродинамическую аналогию, укажем также, что субъективная модель, ДНО и программа действий являются «проводниками» («сопротивлениями») информационного тока в эмоционально-духовном поле саморегуляции. Таким образом, существенным моментом модели выступает ДНО. Его становление представляется целесообразным мыслить и практиковать как поэтапное формирование, в процессе которого его целостность, автономность, автоматизированность и целесообразность совершаются не за счет абстрагирования или обеднения содержания, а за счет своеобразного эмотивного (аффективно-смыслового) объединения разнообразных предметных пространственно-временных и смысловых характеристик деятельности в социокультурном пространстве.

Следует заметить, что поскольку ДНО и все входящие в него образования, например представления, не рефлексируются субъектом, то его фиксация «для себя» происходит в форме специальных непосредственных переживаний. Сложность обнаружения и диагностики таких переживаний заключается в том, что внешне они как бы не имеют специальной предметной отнесенности. Эти переживания как бы предшествуют точному знанию о воспринимаемых или познаваемых условий социокультурного пространства. В этом состоит их прогностическая функция.

Для обнаружения и диагностики ДНО необходимы определенные обстоятельства. В нашем исследовании такими ситуациями являлась деятельность, которая провоцировала «утрату» привычных предметных отношений. В названных условиях раскрывался обширный эмпирический материал, в котором возможно выделять основные структуры ДНО и отличить его от поверхностных рефлексивных духовно-нравственных образований.

Проведенные исследования показали, что в случае, когда условный индекс информационной мощности оперативной (поверхностной) модели выше ДНО, то между ДНО и эмоционально-поведенческой реакцией включена сложная функциональная система, проявляющаяся в форме различных более поверхностных (производных) регуляторных эмоционально-духовных образований, каждое из которых имеет свой содержательный аспект. Среди них эмоциональное переживание условий и действий; эмоциональная оценка значимых условий деятельности и результата; эмоциональное синтезирование; эмоциональная активность; эмоциональное корректирование и др. Все выявленные феномены эмоционального регулирования формируют более крупные регуляторные образования (комплексы). К ним относятся эмоциональная целенаправленность и целеполагание, эмоциональная оценка и контроль условий деятельности, а также принятая и реализуемая на их основе эмоциональная программа операций; система

эмоциональных критериев успешности-неуспешности деятельности, поведения; эмоциональное корректирование. Например, регуляторная функция эмоционально-нравственной оценки условий деятельности может быть в наиболее общем виде определена как способность человека выявлять, что именно в данных условиях для него необходимо и чего следует избегать и т.п. В результате анализа процесса регуляции целесообразно еще раз подчеркнуть, что роль эмоций в этом процессе несводима лишь только к своеобразным оценкам социокультурной действительности. Их функции при таком подходе сильно упрощаются. Значение переживаний заключается и в том, что они выполняют функцию пристрастного духовно-нравственного действия оценивания. Позитивная оценка этого утверждения содержится в работах В.К.Вилюнаса [8] и Б.И.Додонова [10], настойчиво подчеркивающих необходимость рассматривать эмоции не только как завершенные явления – эмоциональные оценки, но и как процессы, имеющие в «феноменологическом потоке сознания» свое начало и конец [8]. Характеризуя эмоции и как своеобразные оценки действительности, и как действия оценивания, Б.И.Додонов, в частности, пишет, что фактически переживания «... суть и то и другое, подобно тому, как ощущения и восприятия – это и процессы формирования субъективных образов объективного мира, и сами эти образы «продукты указанных процессов» [10]. При таком подходе значение (эмоциональных оценок) как действия оценивания или эмоционального действия заключается в том, что отраженная человеком действительность сопоставляется с запечатленными в нем же ядерными или поверхностными духовно-нравственными программами жизнедеятельности. Подобные взгляды на эмоции представлены и во многих других современных философских и психологических теориях. Например, в работах П.К.Анохина неоднократно отмечается, что в эмоциях, благодаря опережающей афферентации, возникает психическая мо-

дель реальных взаимоотношений организма со средой, в которой осуществляются все изменения, наступающие и при реальных столкновениях организма с определенными факторами внешней среды: при страхе наблюдается такие изменения функций организма, которые напоминают изменения при беге и т.д. [4].

Итак, обращаясь к истории изучения отношений между эмоциями и мышлением, а также к результатам собственного экспериментального исследования, можно было заметить, что эмоции и мышление выступают едино. Можно выделить особый тип мыслительной деятельности, а именно «эмоциональное мышление», которое противопоставляется иногда обычному рациональному мышлению. Выделяя эти два типа мышления, следует, однако, помнить, что они расчленяются лишь в абстракции, реально они – единое сложное образование психической сферы человека. Например, как отмечал С.Л.Рубинштейн, «Эмоциональный процесс в деятельности никогда не сводится к «чистой», т.е. абстрактной эмоциональности; он всегда включает в каком-то единстве и взаимопроникновении не только эмоциональные, но и интеллектуальные моменты, так же как интеллектуальный процесс включает обычно в той или иной мере эмоциональные моменты, а не сводится к «чистой», т.е. абстрактной, изолированно взятой интеллектуальности» [16].

Литература

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М.Аболин. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. Аболин, Л.М. Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности / Л.М.Аболин, Х.Х.Валиахметов. – Казань: Карпол, 2000. – 228 с.
3. Аболин, Л.М. Роль социокультурного воспитательного пространства в духовно-нравственном развитии студентов средних специальных учебных заведений: метод. пособие / Л.М.Аболин, Е.А.Афанасьев. – Казань: ИСПО РАО, 2004. – 120 с.
4. Анохин, П.К. Психология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К.Анохин. – М.: Медицина, 1968. – 547 с.
5. Бассин, Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1970. – № 4. – С.101–113.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Бреслав, Г.М. Предметность эмоциональных явлений / Г.М. Бреслав // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1977. – № 4. – С.3–11.
8. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1976. – С.8–61.
9. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504 с.; Учение об эмоциях.– М.: Педагогика, 1984. – Т.6. – С.92–318.
10. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – С.29.
11. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. Психическое развитие ребенка. – 316 с.; Т.2. Развитие произвольных движений. – 297с.
12. Зинченко, В.П. Размышления о душе и ее воспитании / В.П.Зинченко. – РАО, 2001. – 34 с.
13. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – С.206.
14. Ольшанникова, А.Е. Эмоции и воспитание / А.Е.Ольшанникова. – М.: Знание, 1983. – 80 с.
15. Пиаже, Ж. Избр. психол. труды. Психология интеллекта / Ж.Пиаже. – М.: Просвещение, 1969.
16. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – С.96–253.
17. Садрисламов, Г.Ф. Условия формирования и коррекции духовно-нравственного благополучия личности / Г.Ф.Садрисламов; Казан. гос. ун-т // Образование и саморазвитие. Научный журнал № 1. – 2006. – С.148–158.
18. Сартр, Ж.-П. Очерк теории эмоций. Психология эмоций: тексты / Ж.-П.Сартр; под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – С.120–137.
19. Тихомиров, О.К. Регуляция мыслительной деятельности / О.К.Тихомиров, В.Е.Ключко // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С.23–31.
20. Шакуров, Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х.Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
21. Якобсон, П.М. Чувства, их развитие и воспитание / П.М.Якобсон. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И МОТИВАЦИИ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В.И. Архипов

Современный этап развития общества во всем мире и в России в частности – это этап кризиса образования. Его важнейшие особенности были описаны Ф.Кумбсом в книге «Кризис образования в современном мире». Главным противоречием образования, согласно Ф.Кумбсу, является противоречие между ростом полезной информации, которой должны овладевать подрастающие поколения, и формой организации учебно-воспитательного процесса, остающейся неизменной на протяжении нескольких столетий. «Возникло явное противоречие между возросшей потребностью общества в творческой самодеятельной личности и образовательной практикой, не способной удовлетворить эту потребность», – пишет С.А.Смирнов.

В 70-х годах прошлого столетия в педагогике определилось, по нашему мнению, два пути разрешения возникшего противоречия. Первый – непрерывное образование (*continuous, permanent education*). Его предназначение сводится к компенсации недостатков, упущенний предыдущей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Второй – технологизация образования, призванная решать дидактические проблемы в результате управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. Однако широкое развитие в России технологизации образования в ближайшее время не представляется возможным. По меткому замечанию А.И.Дахина, «проблема современного российского образования – традиционно большой разрыв между замыслом и условиями его реализации» [6]. Поэтому в современном постоянно меняющемся, динамичном мире на первый план выходит личность обучающегося как будущего активного деятеля, обеспечи-

вающего общественный прогресс и способность его к самообразованию и саморазвитию. По определению В.В.Давыдова, «...личностный уровень индивида обнаруживается прежде всего в творческом отношении к различным формам общественной жизни и уже через это – в творческом созидании и самого себя» [5]. Действия по шаблону, основанные на переданных знаниях и опыта известных способов деятельности – умениях и навыках (некоторые из которых могут оказаться либо устаревшими, либо невостребованными), уже не могут удовлетворить требованию адаптации к происходящим изменениям. Жестко заданные и некритично усвоенные образцы действий препятствуют проявлению самостоятельности и творчества. Способствуя же проявлению человеком собственной индивидуальности, мы помогаем проявлению его самостоятельности и креативности.

Кроме того, идея саморазвития имеет глубинный, философский аспект. Э.Фромм в книге «Душа человека» размышляет о том, что такое человек – волк или овца. «Волки хотят убивать, овцы – делать, что им приказывают. А может быть человек – это одновременно волк и овца, или он – ни волк, ни овца? Это лишь заостренная формулировка вопроса: является ли человек по существу злым и порочным, или он добр по своей сути и способен к самосовершенствованию?» А.С.Пушкин в трагедии «Моцарт и Сальери» утверждал, что гений и злодей – две вещи несовместимые.

Таким образом, творческое саморазвитие студентов – это не только социальный заказ общества, но и реализация одного из ведущих принципов педагогического процесса – его гуманистической направленности. «Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и

экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества», – пишет В.А.Сластенин.

Проблема непрерывного образования заставляет искать новые подходы к обучению в высшей школе, направленные на формирование личности, способной творчески подходить к труду в любой сфере человеческой деятельности. Одним из таких значимых для сегодняшнего дня подходов является тенденция к нацеленности студента на развитие самостоятельности. В учебных планах вузов доля самостоятельной работы в общем объеме содержания профессионального образования увеличена до 40–60%. Это продиктовано потребностью общества в инициативных, грамотных специалистах, все увеличивающейся по объему и обновляющейся по содержанию новой информации, которую надо уметь получать и использовать, быстрым развитием техники. Совершенствование содержания, форм и методов организации самостоятельной работы студентов диктуется и общемировыми тенденциями в области образования. Это осмысление необходимости непрерывного образования на протяжении всей жизни; гуманизация образования, создание таких образовательных систем, в которых признается самоценность и уникальность личности обучающегося, личности, открытой восприятию нового опыта, стремящейся к самореализации, способной совершать осознанный и ответственный выбор.

Самостоятельная работа студентов, помимо мобилизации, способности обобщать получаемую информацию, учит самоорганизации, придает чувство внутренней свободы, что ценно само по себе наряду с приобретением профессиональных знаний, умений и навыков на высоком уровне сформированности. Привычка обучающегося к систематической самостоятельной учебной деятельности является гарантией переноса ее на отношение к производству, науке, культуре.

Казалось бы, что вузам предоставлен готовый рецепт повышения качества обучения и развития творческих способностей

студентов, их стремления к непрерывному приобретению новых знаний. Однако Е.Ф.Федорова отмечает: «В настоящее время, как показал выборочный опрос среди студентов 1–2-х курсов архитектурно-строительного факультета Южно-Уральского государственного университета, эта мера не дает ожидаемого эффекта – около 80% опрошенных используют отводимое на самостоятельную работу время не по назначению, имеют низкую культуру самоорганизации, самодисциплины, самообразования» [12]. Эта ситуация типична и для других вузов. Проведенные нами беседы, анкетирование и тестирование уровня способности к саморазвитию и самообразованию студентов подтверждают это.

Несмотря на широкое изучение проблемы самостоятельной деятельности, применение ее в практике школы и вуза не дает высоких результатов в обучении. Об этом свидетельствует низкий уровень самостоятельности учащихся, слабая сформированность у них навыков самостоятельной деятельности, а вследствие этого – низкая успеваемость. Мы считаем, что существует ряд объективных и субъективных причин того, что развитие самостоятельности учащихся продолжает оставаться не на должном уровне. Прежде всего, командно-административная система управления в стране и идеологизация методологических оснований педагогики не могли не затормозить развитие данной проблемы и всей советской педагогики в целом. «Какова жизнь общества и государства, такова и школа», – пишет Гессен.

В.И.Андреев отмечает: «Поскольку в традиционной дидактике чаще всего приоритет отдавался деятельности учителя, то во всех ситуациях педагогических взаимодействий с учеником по стимулированию «самости» (самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самореализации), а значит и творческому саморазвитию личности ученика, ранее уделялось недостаточно внимания» [1].

И.Я.Лerner, занимающийся разработкой познавательных задач, отмечал в 60-е годы, что в учебниках по истории для средней

школы насчитывается свыше 90% задач на воспроизведение и закрепление готовых знаний [7]. Ситуация не изменилась и в наши дни. По результатам хронометрирования удельный вес времени, который выделяется педагогами на решение творческих задач, по подсчетам В.И.Андреева, составляет от 0,2 до 2% учебного времени [2].

Сами учителя, на которых возлагается миссия формирования самостоятельности учащихся, были лишены возможности педагогического творчества. В.М.Монахов отмечает, что в течение 30 лет «учителю предлагалось готовое тематическое планирование по всем предметам и вменялось его обязательное выполнение» [8].

Проблема творческой самостоятельности затронула также и высшую школу. Как отмечает в своем исследовании И.Болонин, по всем позициям научно-исследовательской работы (монографиям, публикациям, компьютерным программам и т.д.) наши преподаватели значительно отстают от своих зарубежных коллег [3].

Технологический подход к образованию, начавшийся в России в конце XX века, дает свое объяснение несостоительности прежних попыток формирования самостоятельности.

Рассмотрев возможности проявления познавательной самостоятельности в образовательных технологиях разных поколений (традиционные методики, модульно-блочные технологии, цельноблочные технологии, интегральные технологии и технологии образования в глобальном информационном пространстве), В.В.Гузеев приходит к выводу о том, что традиционные методики фактически не оставляют места для проявления познавательной самостоятельности [4], что «...чем более образовательная технология приближается к самообразованию, чем более она эффективна, тем большего ресурсообеспечения она требует и тем труднее привязать ее к образовательной парадигме и образовательным стандартам» [4]. Мировой опыт управления самостоятельной работой подтверждает правоту выводов В.В.Гузеева –

современные информационные технологии позволяют реализовать новый способ организации учебного процесса и профессионального общения в западных университетах [3].

Базируясь на итогах экспериментов по методикам развивающего обучения В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, Л.В.Занкова, ориентирующих на фактор развития учащихся, многие педагоги переоценивают значимость теоретического мышления и ставят знак равенства между ним и развитием самостоятельности и творческого мышления. В.И.Андреев отвергает эту педагогическую парадигму, отмечая, что творческое мышление отражает диалектику теоретического и практического мышления в их единстве [2]. Мы считаем, что эта позиция нисколько не противоречит идее формирования научных понятий, поскольку их нельзя отождествлять только с теоретическими знаниями. Понятие является такой формой мышления, которая отражает сущность вещей, коренные, определяющие свойства предметов, их противоречивую внутреннюю природу, т.е. в процессе мышления понятие выступает и в качестве исходного пункта и как его результат. Формирование научных понятий тесно связано с проблемой самостоятельной деятельности учащихся. «Ребенок может получить его (понятие) лишь в результате своей собственной деятельности, направленной не на слова, а на те предметы, понятие о которых мы хотим у него сформировать» [11]. Осознание содержания понятий еще не ведет к умению их сознательного использования при ориентировке в предметной действительности, при решении задач на их применение. Н.Ф.Талызина назвала это формализмом в усвоении понятий [11]. На практический этап формирования понятий указывают исследователи, занимающие наиболее последовательные и доказательные позиции относительно понятий в системе научных и учебных знаний (М.Н.Шардаков – «практическое применение понятия», А.В.Усова – «применение понятий в решении задач»).

Однако причина недостаточного развития самостоятельности не только в том, что для реализации этих требований необходимо изменить подходы к организации и формированию навыков самостоятельной работы. Известный психолог, философ и педагог начала XX века Гуго Мюнстерберг видел кризис педагогики в том, что педагогические цели стали выводиться из объективных научных знаний о функционировании психики человека. Он пишет: «В новейшие времена люди овладели фактами и были бы блестяще подготовлены к достижению намеченных целей, но они обманывают себя мыслью,

будто можно устанавливать сами цели путем изучения фактов» [9]. Эта мысль вполне применима, на наш взгляд, в отношении к самостоятельной деятельности студентов.

Самостоятельная учебная деятельность студентов может быть эффективной и творческой лишь при наличии значимых для студентов целей и мотивов обучения. «Никакое учение и никакое упражнение человеческой души не имеют значения, если они не встречают эмоциональной готовности», – пишет Гуго Мюнстерберг [9]. Таким образом, мотивация является основой всякой серьезной учебной деятельности. Как отмечал С.Л.Ру-

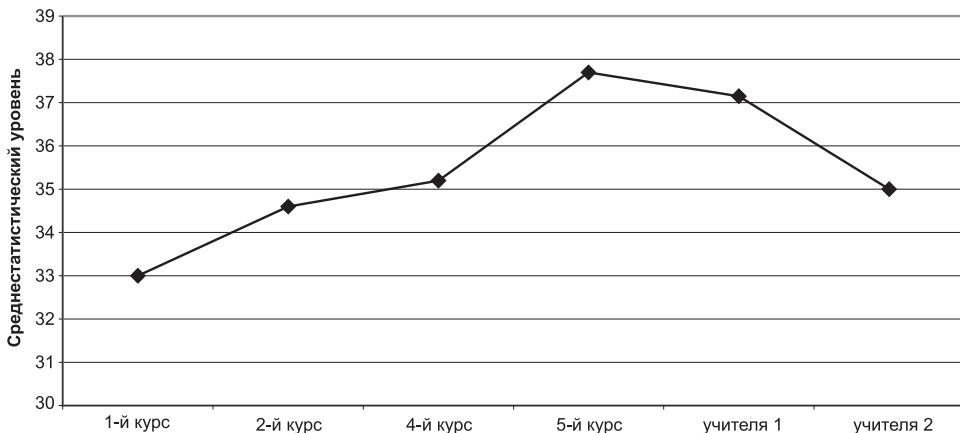


Рис. 1. Уровень способности к саморазвитию и самообразованию.
Студенты ИЭУП и учителя СОШ

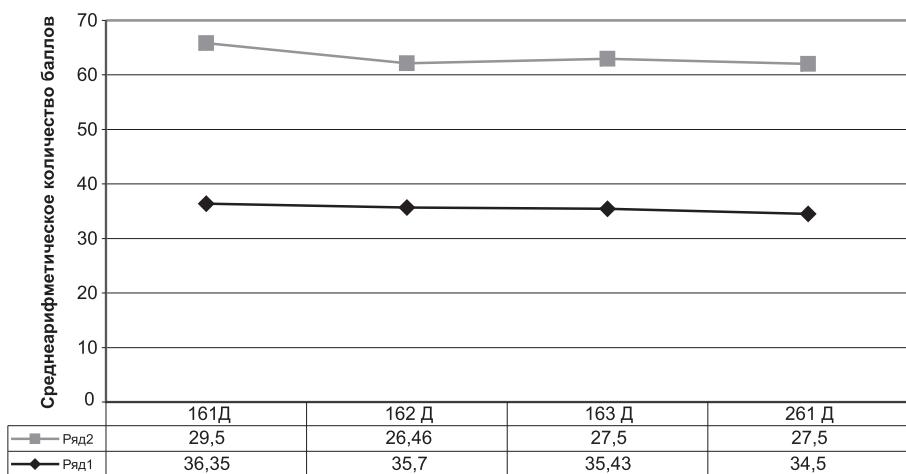


Рис. 2. Итоги тестирования по английскому языку и уровня развития способностей к саморазвитию и самообразованию

бинштейн, «...существует два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае – не самостоятельная деятельность (*курсив наш*), а процесс, осуществляющийся как компонент и результат деятельности, в которую он включен» [10]. Вслед за С.Л.Рубинштейном многие исследователи не ставят знака равенства между учебной деятельностью и процессами учения и усвоения. Однако сам учебный процесс, являющийся ведущим типом деятельности человека на протяжении длительного промежутка времени и побуждаемый целым рядом мотивов, развивает способности студентов к самообразованию и саморазвитию. Результаты диагностики на оценку способности к саморазвитию и самообразованию [1] подтверждают это. В течение 2004–2006 годов нами была проведена диагностика учителей общеобразовательных школ, обучавшихся на курсах повышения квалификации (учителя 1) и переподготовки (сельские учителя 2) Института непрерывного педагогического образования г. Наб. Челны и студентов 1, 2, 4 и 5-х курсов ИЭУП (г. Казань) Набережночелнинского филиала. Отсутствие внешнего стимула к саморазвитию после окончания учебы в вузе ведет к снижению уровня способности к саморазвитию и самообразованию, что указывает на несформированность внутренних потребностей в саморазвитии. Это вполне объяснимо, учитывая, что уровень способности к саморазвитию у студентов 5-го курса, несмотря на прогресс по сравнению с началом учебы, чуть выше среднего (наивысший уровень способностей к саморазвитию и самообразованию – 51–54 балла) (рис. 1).

Подтверждением связи между уровнем обученности и способностью к саморазвитию и самообразованию является приведенный ниже рис. 2, отражающий результаты

проведенных исследований в Камском институте искусств и дизайна г. Наб. Челны среди студентов 1-го курса.

Таким образом, учебная деятельность, основанная на формировании научных понятий, и внутренняя мотивация этой деятельности, дополняя друг друга, являются обязательным компонентом развития самостоятельности студентов и основой их дальнейшего саморазвития и самообразования.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.242, 555.
2. Андреев, В.И. Конкурентология / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – С.14, 146.
3. Болонин, И.В. Развитие самостоятельности студентов / И.В.Болонин // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С.22, 47.
4. Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В.Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – С.86, 92–94.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – С.54.
6. Дахин, Ф.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ...неопределенность / Ф.Н.Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2.
7. Лернер, И.Я. Опыт применения познавательных задач в V классе / И.Я.Лернер // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 1.
8. Монахов, В.М. Как управлять вероятностью успешного достижения учащимися образовательного стандарта? / В.М.Монахов, Е.В.Никулина, Е.Б.Майнагашева // Школьные технологии. – 2001. – № 5.
9. Мюнстерберг, Г. Психология и учитель / Г.Мюнстерберг. – М.: Совершенство, 1997. – С.14, 257.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – С.76.
11. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф.Талызина. – М.: AcademіA, 1998. – С.187, 192.
12. Федорова, М.А. Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников: дис. ... канд. пед. наук / М.А.Федорова. – Орел, 2002.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Ш.Г.Зиятдинов, И.А.Кожевникова

В настоящее время в России, как и во всех развитых странах мира, завершается становление нового типа общественно-экономической формации – постиндустриального информационного общества, которое характеризуется высоким уровнем информационных технологий, развитыми инфраструктурами, обеспечивающими производство информационных ресурсов и возможности доступа к информационным потокам.

В условиях информационного общества возрастает роль информационной компетентности специалиста, и особое внимание уделяется ее развитию. Информационная компетентность специалиста указывает на уровень овладения и использования информации в профессиональной сфере.

На современного школьника обрушаиваются огромные потоки информации, которые непрерывно идут к нему из разных источников: от учителя, со страниц учебников, книг, СМИ. Поглощение информации утомляет ученика, отнимает много времени, сил и здоровья, но не гарантирует востребованность в обществе по окончании школы.

Поэтому в настоящее время перед школьным образованием стоит задача – подготовить школьников к жизни и профессиональной деятельности в современном информационном обществе. Данная идея находит свое отражение и в федеральном компоненте Государственного стандарта общего образования: «Изучение информационно-коммуникационных технологий направлено на освоение знаний, составляющих основу научных представлений об информации, овладение умениями организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты, выработку навыков применения средств информационных и коммуникационных технологий в повседневной жизни, при выпол-

нении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, при дальнейшем освоении профессий, востребованных на рынке труда» [4].

Следовательно, выпускнику школы, чтобы жить и трудиться в наступившем тысячелетии, необходимо обладать следующими качествами: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их в практической деятельности; критически и творчески мыслить, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей действительности; самостоятельно работать над развитием собственно го интеллекта, нравственности, физического состояния, культурным уровнем; грамотно работать с информацией (уметь собирать, анализировать, сопоставлять, обобщать, устанавливать закономерности, формулировать выводы и т.д.), в том числе с помощью средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и использования ИКТ для реализации педагогических целей обучения. ИКТ в обучении создают принципиально новую ситуацию в обучении. Они усиливают индивидуализацию обучения, школа становится открытой системой для внешнего мира: учащиеся имеют доступ к гигантским массивам информации, они оказываются лишь перед выбором необходимой им информации в соответствии с их целями и целями, которые задает и корректирует учитель [1].

Развитие и формирование творческой личности – непрерывный процесс, содержание и качество которого определяются доступной информацией и жизненными установками субъекта, т.е. находятся непосред-

ственno в сфере интересов и ответственностии системы образования. Таким образом, современная школа действительно становится фабрикой знаний, выработки умений и навыков, формирования новых потребностей и научноемких элементов многогранной среды обитания современного человека.

Возможность доступа к удаленным информационным ресурсам приводит к изменению форм обучения, смещению акцентов в сторону самостоятельной работы, ориентации на персонифицированную модель обучаемого (возможность выбора для ученика индивидуальной траектории обучения), на самостоятельное добывание знаний. Постепенная перестройка образовательного процесса в сторону увеличения доли самостоятельной работы позволяет в значительной степени отказаться от типовой классно-урочной системы и массового образования и индивидуализировать обучение за счет создания и использования электронных гипертекстовых учебников, баз знаний и педагогической информации, различного информационного обеспечения образовательного процесса и авторских инструментальных средств.

Способности учащихся к работе с компьютерной техникой с максимальной пользой могут быть реализованы при выполнении заданий по созданию программных продуктов – проектов информационной поддержки курсов различных школьных дисциплин в виде обучающих, демонстрационных, иллюстрационных материалов и презентаций итоговых результатов. Естественно, выполняя такую работу, учащимся непременно придется контактировать как с учителем соответствующей дисциплины, так и с группами учащихся, для которых данная дисциплина является областью повышенного интереса. Подобные контакты осуществляются через обмен информацией, способствуют получению и закреплению знаний из смежных областей, учат приемам проведения творческой коллективной работы.

Компьютерное моделирование и визуализация изучаемых явлений делают для

школьников поставленную задачу более понятной и, как следствие, более привлекательной и, что немаловажно, творческой. Наглядным примером являются работы по организации изучения современных экологических проблем, имеющих физическую природу. Непрерывное комплексное экологическое образование требует применения современных образовательных технологий, рассчитанных на активное изучение материала. При этом повышение эффективности решенных образовательных и воспитательных задач экологического образования достигается прежде всего за счет использования интерактивных технологий.

Интерактивные информационные технологии (от английского слова – *interation* – взаимодействие), в которых происходит взаимодействие учащегося с учебным окружением, учебной средой посредством обучающей системы в форме диалога человека и машины. При использовании данной технологии учащийся становится полноправным участником учебного процесса, приобретенный им личный опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает в этом случае готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску, активность педагога уступает место активности учащихся и его задачей становится создание условия для проявления инициативы учащихся. Учитель становится как бы одним из источников информации, к которому можно обращаться в случае возникновения затруднений [3]. Таким образом, интерактивное обучение – это специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся над освоением учебного материала, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Интерактивная деятельность на уроках позволяет организовать и осуществлять информационно-учебное взаимодействие между преподавателем и обучающимся в диалоговом режиме, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач.

Достижение необходимой эффективности экологического образования может быть существенно облегчено при комбинированном применении ИКТ, рассчитанных на активное изучение материала, наряду с традиционными, в частности с аудио-, визуальными и аудиовизуальными. Подобная интеграция технологий и соответственно аппаратных средств их реализации (аудиоцентров, диапроекторов, видеомагнитофонов, компьютеров, мультимедиа-проекторов и т.п.) позволяет сочетать два вида электронного обучения: интерактивное и рецептивное. Для преподавателя такое сочетание играет большую роль в плане управления познавательной деятельностью обучающегося, в его мотивации, в формировании и корректировке соответствующей установки ученика на учебную деятельность по изучаемому предмету, в частности по экологии. Это обстоятельство позволяет в полной мере и на более высоком уровне реализовывать следующие принципы обучения, наиболее важные при изучении экологии: научности, наглядности, доступности.

Возможность реализации отмеченных принципов при помощи интеграции средств ИКТ обусловлена также дидактическими особенностями современных компьютерных и аудио- и видеосредств. Отметим наиболее значимые из них для моделирования экологических ситуаций, экологических и техногенных катастроф, природных катаклизмов, их интерпретации и наиболее оптимального реагирования на них обучающихся: моделирование экологических ситуаций без учета реально необходимых для их создания временных и пространственных интервалов. Это обстоятельство дает возможность моделирования в определенной информационно-педагогической среде реальных природных и жизненных (общественных) ситуаций; моделирование недоступных непосредственному восприятию процессов и явлений; возможность показа последствий экологических и техногенных катастроф в динамике, ретроспективное и перспективное интерпретирование их; воз-

можность интерактивного управления физическими, химическими, иными процессами, осуществляемыми человеком, потенциально опасными для окружающей среды; эмоциональность и выразительность транслируемой учебной информации; регулирование информационной насыщенности проводимого занятия с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Что касается электронных пособий из этой области, то можно сказать следующее. По сравнению с дисциплинами биохимического направления, куда экологическая тематика включена в обязательном порядке (в общеобразовательных школах согласно Государственному стандарту введены интегрированные курсы «Биология и экология», «Химия и экология») и в них экологическая составляющая отражена большим объемом фактической информации, то в курсе физики эта составляющая отсутствует. Известно и то, что в школьной практике широко используются компьютерные разработки экологического характера для использования их при изучении курсов биологии и химии [5]. Большой интерес представляет образовательный комплекс – электронный мультимедиакурс, включающий учебное пособие с большим количеством иллюстративного материала, систему многопрофильных интерактивных тестовых заданий, виртуальные экскурсии и модели, видео- и фотоальбомы, методические и справочные материалы с информацией об экологических терминах и понятиях, сведениями по истории развития экологической науки, биографиями и портретами ученых-экологов. Это пособие допущено и рекомендовано к использованию Министерством образования и науки РФ в качестве электронного учебного пособия для учащихся 10–11-х классов общеобразовательных школ «Дрофа». Однако анализ предложенного материала пособия указывает только на их биологическую направленность.

Отметим, что стержнем хороших образовательных электронных изданий является не текст, а их изобразительный ряд, яв-

ляющийся основным каналом передачи информации. Кроме того, тщательно проектируя электронные издания «от изобразительного ряда», можно минимизировать самую вредную для зрения форму работы с компьютером – чтение текстов с экрана. Сочетание крупных графических образов и звукового ряда позволяет не только эффективно доносить информацию, но при этом почти не наносить вред здоровью. Ставя акцент на визуальной организации, можно сбалансировано строить процесс обучения с учетом работы левого полушария (абстрактно-логического мышления) и правого полушария (наглядно-образного мышления) головного мозга.

Вместе с тем, как указывают учителя-методисты, электронный учебник (даже самый лучший) не может и не должен заменить книгу. Так же как экранизация литературного произведения принадлежит к иному жанру, так и электронный учебник принадлежит к совершенно новому жанру произведений учебного назначения. Как просмотр фильма не заменяет чтение книги, по которой он был поставлен, так и наличие электронного учебника не только не должно заменять чтение и изучение обычного учебника, а напротив, побуждать школьника взяться за книгу. Информационное общество столь бурно развивается, что, по всей видимости, в полиграфический учебник целесообразно закладывать те фундаментальные знания, которые будут актуальны по крайней мере в течение ближайших 10 лет. А переменная составляющая учебного процесса должна уйти не столько на диск, сколько в Интернет.

Тем не менее в курсе физики также может быть выделена система вопросов экологической тематики, когда создаваемые с помощью Интернет-ресурсов и технологий продукты будут удовлетворять потребности в компьютерной поддержке курсов практически любых разделов школьной физики. Компьютерная обработка материала экологического характера может носить пусть даже энциклопедический, иллюстрирующий характер, но это не снижает уровень привле-

кательности выбранной темы проекта, исследования в процессе создания компьютерного продукта.

Непрерывное комплексное экологическое образование требует применения современных образовательных технологий, рассчитанных на активное изучение материала. К ним сегодня, прежде всего, относятся интернет-ресурсы, мультимедийные обучающие среды. Известно, что электронный носитель позволяет собрать в одном учебном пособии большое количество информации по данному вопросу, тем самым сокращая время поиска. При этом повышение качества и эффективности обучения достигается и за счет использования интерактивных технологий. Например, можно предложить разработать варианты компьютерного тестирования учащихся по экологии, создать проекты экологической тематики и подготовить их презентации и т.д. При создании презентаций учебного проекта на первое место ставится иллюстрация. Чаще всего текст выполняет вспомогательную функцию, которая реализуется, если обучающийся нацелен на более глубокое изучение материала, получение дополнительной информации. Программные продукты, разработки, создаваемые учениками, при наличии соответствующего аппаратного оснащения могут быть использованы для информационного сопровождения уроков (для наполнения курса физики экологической составляющей).

Общение учащихся между собой, а также с преподавателями и научным руководителем проекта на стадии выбора путей решения поставленной проблемы, неизбежно приводит к расширению кругозора и повышению образовательного уровня по смежным дисциплинам у всех учащихся в классе.

ИКТ могут использоваться не только в виде программного продукта, но и в виде создаваемых школьниками программно-аппаратных комплексов, которые предназначаются для обработки информации. Естественно, что для решения такой задачи требуются не только навыки в программировании, но и компьютерные пристрастия школьников к

дизайнерским разработкам, осуществляемых с применением ИКТ. Возможности современной вычислительной техники позволяют создавать анимационные продукты, компьютерные презентации, информационные и демонстрационные материалы, а также иллюстрации, что является неотъемлемой частью или существенным дополнением как к учебным материалам, так и к материалам школьных проектов, представляемых на различных конференциях, выставках и конкурсах.

Использование указанных выше средств ИКТ позволяет дифференцировать предлагаемые учащимся творческие задания – проекты не только по уровню сложности и принадлежности к той или иной предметной области, но и распределять их с учетом индивидуальных особенностей. Естественно, школьники, склонные к решению логических задач, будут значительно комфортнее ощущать себя при работе над программным обеспечением какой-нибудь математизированной экологической модели, а учащиеся, отдающие предпочтение художественному творчеству, с удовольствием работают над созданием компьютерных презентаций. Таким образом, на смену типовой классно-урочной модели взаимодействия обучаемых с учителем в классе вместе с ИКТ приходит проектно-групповая модель, главным достоинством которой в большей степени становится возможность информатизации учебного процесса и достижения этой цели меньшими затратами.

Как отмечают психологи, учителя, методисты, работа в группе над многопрофильным заданием с достижением реального результата снижает опасность чрезмерного увлечения компьютером, приводящего порой к серьезным психологическим травмам, сопровождающимся уходом в виртуальную реальность с глубоким отрывом от действительности. К сожалению, подобная проблема не только существует, но и прогрессирует среди молодежи по мере развития рынка ИКТ.

Заключительной частью любого творческого или исследовательского проекта, в

том числе разрабатываемого с использованием ИКТ, должно быть мероприятие, подчеркивающее значимость проведенной работы и способное принести ряд прагматических эффектов [2]. Так, презентация заключительного проекта с его обсуждением составляет важное звено образовательного процесса, включающего информационную, эмоциональную и учебно-воспитательную составляющие. Различные способы подачи информации (гипертекст, гипермедиа, видео, анимация, аудио) обеспечивают комплексное воздействие на разные каналы восприятия одновременно. Это обеспечивает эффективность образования учащихся с разными типами восприятия и мышления.

В последние годы очень популярными стали презентации проектов, выступлений на конференциях и т.д., которые немыслимы без использования средств ИКТ. Оценивание успешности работы в проекте, результатов проделанной творческой работы происходит при публичной защите. Создавая презентации учащиеся приобретают необходимые умения эффективного общения: правильно выстроить свой доклад, выделить наиболее существенные его моменты; грамотно представить свой проект; излагать материал, ориентируясь на компетентность аудитории; делать акцент на проделанной работе, своих творческих находках, новаторских идеях; позиционировать себя как грамотного и умелого специалиста, способного не только хорошо выступить, но и ответить по существу на все предлагаемые вопросы.

При подготовке проектов, творческих работ с применением ИКТ учащиеся, учатся организовывать хранение информации (структура папок, архивирование, резервное копирование); оформлять документы средствами редактора Word (статьи, доклады, тезисы, рефераты); реферировать, создавать тезисы к докладу, использовать средства Power Point для создания презентаций; использовать электронные ресурсы для поиска информации; оформлять цитируемые материалы (ссылки, сноски); приобретать опыт публичных выступлений, обсуждений, защит.

Анализ опыта использования ИКТ в общеобразовательной школе свидетельствует, что в зависимости от конкретных дидактических задач, решаемых с использованием ИКТ обучения, могут эффективно применяться все ранее названные компьютерные средства обучения или их сочетания. При этом необходимо отметить, что комплексное их применение может выполнить свою роль в формировании творческой личности только в том случае, если оно будет естественной составной частью всего учебного процесса. Фрагментарное, эпизодическое, не связанное единым замыслом их использование в ИКТ обучения не только не даст необходимого эффекта, но и может привести к обратному результату.

Наблюдения показывают, что виток спирали информатизации и внедрения ИКТ в сферу образования раскручивается все выше и выше. Но нельзя забывать, что в основе любого учебного процесса лежат педагогические технологии. Информационные образовательные ресурсы должны не

заменить их, а помочь быть более результативными. Они призваны оптимизировать трудозатраты преподавателя, чтобы учебный процесс стал более эффективным. Очень важно, чтобы ИКТ применялись не вместо, а вместе с традиционными, классическими образовательными технологиями.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – С.279.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С.Полат. – М.: Academa, 1999.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – С.107.
4. Федеральный компонент государственно-го стандарта общего образования / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004.
5. Федягин, А.Б. Компьютерные технологии в исследовательской работе школьников / А.Б.Федягин //Химия: методика преподавания. – 2004. – № 3. – С.74–77.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НРАВСТВЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

М.А.Миронова

В 2000 году произошли существенные изменения в образовательных программах: скорректированы требования к выпускникам технических вузов экологических специальностей. Впервые стали предъявляться требования не только к знаниям, умениям и навыкам, но и к профессионально-личностным качествам будущих инженеров. Перед педагогами в связи с этим встают как минимум две проблемы:

- подготовка специалиста, соответствующего мировым стандартам в экологической политике;
- определение в модели инженера профессионально значимых, личностных ка-

честв и качеств, помогающих специалисту соблюдать приоритеты защиты окружающей среды в принятии важных инженерных решений.

Это определяет необходимость совершенствования методики и технологии преподавания экологических дисциплин, где система ценностей (нравственность, культура, сознание) развивается в процессе учебной деятельности на основе мониторинга изменения качеств личности.

Современная экологическая подготовка студентов технических вузов невозможна без внесения в образовательный процесс новых, экоцентрических компонентов. Здесь

уместно вспомнить академика Н.Н.Моисеева, который говорил об «экологическом императиве».

«Экологический императив – это совокупность условий таких – уже недопустимых – нарушений равновесия природы, которые могут повлечь за собой дальнейшее неконтролируемое изменение характеристик биосферы, сделать существование на земле человека невозможным. Экологический императив... требует нового мышления, переориентации большинства ценностных шкал человека и необходимо влечет за собой некий нравственный императив. Нравственный и экологический императив – не раздельно целое, и их утверждение в общественной, политической и социальной сферах потребует новых знаний и выработки новой нравственности – нравственности эпохи ноосфера» [1].

Развивая экологическую нравственность будущих инженеров, нужно в первую очередь скорректировать данное понятие. Оно, как правило, является синонимом морали. Если мораль – это «совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе...» [2], то экологическую нравственность будущих инженеров можно рассматривать как качество личности, интегральную характеристику профессиональных качеств, знаний, умений, ценностных ориентаций, определяющих позитивное разрешение различных ситуаций нравственного экологического выбора.

Стремление к устойчивому развитию природы, общества, культуры и самого человека должно стать приоритетным в обучении будущих специалистов, что в свою очередь предполагает смену системы ценностей, коррекцию мировоззрения, развитие культуры будущих специалистов.

Для успешного и результативного обучения в технических вузах необходимо также развивать критичность мышления, мобильность знаний, вариативность, гибкость решений, а это ничто иное, как компетентность. До сих пор ведутся научные дискуссии при уточнении этого понятия. Одни, как

например В.М.Шепель, в определение компетентности включают знания, умения, опыт и теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. Другие, как например В.А.Демин, считают, что «компетентность» – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющей действовать конструктивно в изменяющихся профессиональных условиях. Приведенные выше и другие определения позволяют сделать вывод о том, что компетентность специалиста проявляется, прежде всего, в деятельности.

Для формирования деятельностно-практического уровня у студентов технических специальностей, необходимо сформулировать ряд требований, выполнение которых обязательно в будущей деятельности компетентного специалиста: бережное отношение к себе и окружающей среде, понимание взаимосвязи здоровья и окружающей среды; знание истории и традиций края, где осуществляется трудовая деятельность; понимание процессов, происходящих в техносфере (влияние техносферы на окружающую среду); умение предвидеть и предвосхитить негативные последствия в техносфере; знание социально-природных закономерностей и норм поведения, при которых возможно дальнейшее существование в техносфере; осуществление инженерной деятельности с позиций экоцентризма (вмешиваться в природные процессы, осознавая, что человек включен в биосферные процессы); осуществление инженерной деятельности в соответствии с принципом «мыслить глобально, действовать локально».

Ни для кого не секрет, что к будущему инженеру сегодня предъявляется много требований. Однако, проанализировав ГОС высшего профессионального образования по экологическим направлениям, можно утверждать, что экологическая составляющая представлена недостаточно. Достичь желаемых результатов, не дожидаясь пересмотра существующих образовательных стандартов, можно, применяя современные педагогические технологии. Одним из вариантов в раз-

витии экологической нравственности в структуре профессиональной компетентности будущих инженеров является учебный модуль (часть программного материала дисциплины) и сформированная на его основе модульная программа, включающая в себя элементы управления познавательной деятельностью студента. Модульная программа заменяет пассивное чтение текста или прослушивание лекционного материала активным участием студента в учебном процессе. Этот результат достигается элементами управления: индивидуальным заданием в форме вопросов, задач и упражнений и системой контроля, включающей текущий, обобщающий и итоговый контроль, а также такими организационными формами обучения, как лекции, семинары, консультации, практические занятия (лабораторные работы, деловые игры). Данные формы обучения можно варьировать в соответствии с учебным планом.

В процессе отработки технологии преподавания профильных дисциплин, мною разработана модульная программа по теме «Экология», включающая три модуля. Модули состоят из следующих учебных элементов: лекция – экскурсия – деловая игра – лабораторная работа – практическое занятие.

Лекции отводится первостепенная роль. Прослушав лекционный материал, студенты получают информацию по данной теме, учатся владеть терминологией.

Воспитывая будущих инженеров, было бы неразумным ограничить обучение в аудиториях и компьютерных классах. На четвертом курсе проводится экскурсия (в рамках курсов экология, система защиты среды обитания, природопользование, источники загрязнения среды обитания). Студенты выезжают на производственные очистные сооружения «Оргсинтез» и городские очистные сооружения, что дает возможность проанализировать разницу в их функционировании.

Получить данные экспериментальным путем и произвести расчеты возможно на лабораторных работах. Лабораторные рабо-

ты проводятся в аудиториях: «Охрана окружающей среды», «Охрана труда» и дисплейном классе.

Навыки решения репродуктивных задач студенты приобретают на практическом занятии, используя электронные учебные пособия.

Даже при отсутствии в учебном плане достаточного количества лабораторных и практических работ можно добиться необходимой успеваемости у студентов, если применять следующие методы обучения: диалогический (репродуктивные методы), исследовательский (проблемно-творческие методы), показательное изложение и эвристическое обсуждение.

Достоинством предлагаемой модульной программы является:

1. Сочетание традиционных и компьютерных методов обучения, что очень актуально для студентов технических вузов.

2. Решение задач, основанных на ситуациях нравственного выбора и имеющие многовариантное решение. По сути, это принципиально иной подход к конструированию учебных проблемных ситуаций. В теории проблемного обучения рассматриваются несколько типов подобных задач, общей особенностью которых является поиск единственно правильного решения с возможностью различных логических подходов. В случае производственно-экологических ситуаций правомерными оказываются несколько решений. Они отличаются только по уровню проявления нравственности.

3. Обучение студентов не ограничивается аудиторными занятиями: будущие инженеры получают знания во время посещения экскурсий на очистные сооружения и производственные объекты.

В рамках исследования был проведен эксперимент с целью выявления развития ценностных ориентаций, что определяло содержательную сторону направленности личности и составляло основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу жизненной концепции. Это, в свою очередь, позволило охарактеризо-

вать уровень развития нравственности будущих инженеров.

Объем общей выборки составил 116 человек, которые были разбиты на 4 группы: экспериментальная – студенты, специализирующиеся по кафедре промышленной экологии Казанского технического университета им.А.Н.Туполева (КАИ) (32 человека), контрольная – студенты, специализирующиеся по разным кафедрам инженерных специальностей Казанского технического университета им.А.Н.Туполева (КАИ) (51 человек) (далее контрольная группа КАИ). Контрольная группа экологического факультета Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина (16 человек) (контрольная группа экофак). Контрольная группа факультета татарской филологии и истории Казанского государственного университета им.В.И.Ульянова-Ленина (17 человек) представляет интерес как общегуманитарная и обозначена как контрольная группа татфак.

Эксперимент проводился в два этапа. Первый этап – начало 4-го курса, второй этап – конец 5-го курса. Это обусловлено тем, что специализация у студентов проходит на 4-х и 5-х курсах.

Изучение ценностных ориентаций проводилось по методике М.Рокича, которая основана на прямом ранжировании списка ценностей. М.Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в той или иной ситуации.

Студентам были предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги (тест нами был адаптирован: 6 вопросов были заменены в силу специфики эксперимента). Испытуемые присваивали каждой ценности ранговые номера (наиболее значимой ценности 18, наименее значимой – 1). Вначале предъявляется набор терминаль-

ных, а затем набор инструментальных ценностей.

Результаты эксперимента представлены на рисунках 1 а, б; 2 а, б. Цифры на графиках соответствуют номерам вопросов.

Терминальные ценности (блок А): 1. Активная профессиональная позиция. 2. Отказ от вредных привычек во благо окружающих. 3. Здоровье. 4. Активная жизненная позиция в общественных делах. 5. Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве). 6. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). 7. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений). 8. Наличие хороших и верных друзей. 9. Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе). 10. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие). 11. Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей). 12. Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование). 13. Сострадание (переживание, сочувствие к несчастью другим людям). 14. Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках). 15. Счастливая семейная жизнь. 16. Счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом). 17. Творчество (возможность практической деятельности). 18. Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

Инструментальные ценности (блок Б): 1. Чуткость (заботливость). 2. Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания). 3. Жизнерадостность (чувство юмора). 4. Исполнительность (дисциплинированность). 5. Образованность (широкота знаний, высокая общая культура). 6. Непримиримость к недостаткам в себе и других. 7. Независимость (способность действовать самостоятельно решительно). 8. Ответственность (чувство долга, умение держать слово). 9. Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения). 10. Настойчивость в принятии важных решений (во благо общества, а не личной выгоде). 11. Твердая воля (умение настоять на своем, не уступать перед трудностями). 12. Самокритичность (умение признавать и исправлять свои ошибки). 13. Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).

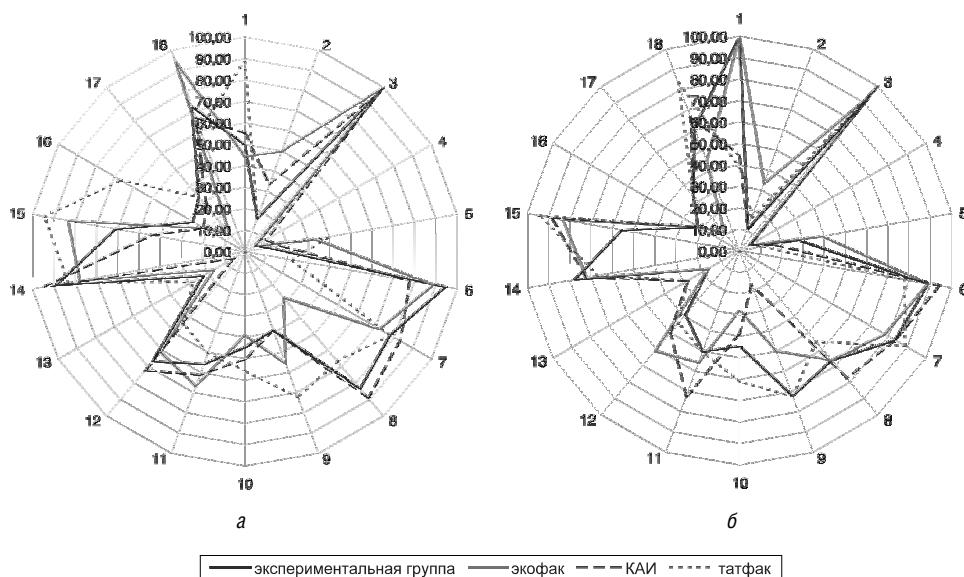


Рис. 1. Сравнение значимости ценностных ориентаций по выборкам:
а – на начало по блоку А; б – на окончание по блоку А

14. Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения). 15. Самоконтроль (держанность, самодисциплина). 16. Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки). 17. Честность (правдивость, искренность). 18. Ответственность за окружающий мир (приостановление деятельности, ведущей к негативным последствиям).

На начало эксперимента анализ ценностных ориентаций студентов по контрольным и экспериментальной группам показал их достаточно тесную связь и наличие общей тенденции (как по блоку А, так и по блоку Б); коэффициент корреляции между значениями рангов личностных установок выше среднего – высокий (от 0,507813 до 0,950464)), дисперсия по выборкам также имеет математически незначимое отличие. Данный факт говорит о репрезентативности выборок и возможности их сравнения.

Ситуация в выборе ценностных ориентаций изменилась в сравнении по группам существенно. Так, например, по ценностям-целям (рис. 1 а, б) корреляция между рангами экспериментальной группой и контрольной группами КАИ снизилась с 0,950464 до 0,660711, татфаком и КАИ с 0,806157 до

0,556071. Рост наблюдается по экспериментальной группе и экофаком (0,768834 до 0,832686), экспериментальной группе и татфаком (с 0,569233 до 0,8363341), КАИ и экофаком (с 0,72549 до 0,781498). Что говорит о том, что ценностные ориентации студентов КАИ экспериментальной группы становятся ближе к ценностным ориентациям студентов экофака, что очень важно, так как именно будущие инженеры способны вмешиваться в процессы природы и важно, чтобы деятельность специалистов была природообразной. Корреляция между рангами контрольной группы КАИ и экофаком не столь существенна, так как экологическая составляющая в предметных циклах была достаточно малой.

По ценностям-средствам (рис. 2 а, б) корреляция по экспериментальной группе и экофаку снизилась с 0,89875 до 0,776014, по экспериментальной группе и КАИ – с 0,888514 до 0,609907, а между экофаком и КАИ существенно изменилась – снизилась с 0,905057 до 0,293305.

Проведенный эксперимент показал изменения ценностных ориентаций будущих инженеров, а также развитую деятельность-

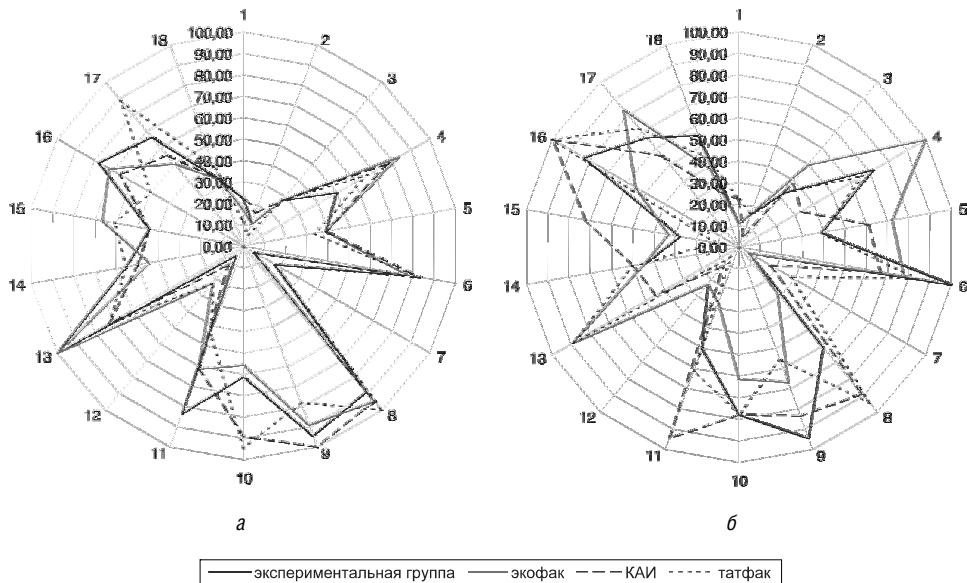


Рис. 2. Сравнение значимости ценностных ориентаций по выборкам:
а – на начало по блоку Б; б – на окончание по блоку Б

ную сторону, которая изменяется позитивно в соответствии с задачами, основанными на нравственном выборе, намеченными для развития экологической нравственности у будущих инженеров. Поскольку ценностные ориентации студентов экспериментальной группы максимально приближены к ценностным ориентациям студентов контрольной группы ecofak.

Учитывая полученный результат при проведении эксперимента, можно утверждать, что педагогическими условиями развития экологической нравственности в структуре профессиональной компетентности будущих инженеров являются:

- построение учебных курсов с использованием различных задач, основанных на ситуациях нравственного выбора;
- развитие на занятиях по курсам «Экология» и «Безопасность жизнедеятельности» ценностных ориентаций профессиональной самореализации;

– осуществление отбора содержания, методов и средств обучения для успешного усвоения нового материала;

– совершенствование электронных пособий по «Экологии», применяемых в компьютерном обучении для наиболее успешного закрепления студентами нового материала, что очень актуально для студентов в технических вузах;

– преподавание курсов «Экология», «Природопользование», «Безопасность жизнедеятельности» должно осуществляться эколого-ориентированными педагогами.

Литература

1. Моисеев, Н.Н. Экология, нравственность и политика / Н.Н.Моисеев // Вопросы философии. – 1989. – № 5. – С.9.
2. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М.Бим-Бада. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002. – С.323.

ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

А.В.Зыкова

Экологические кризисы проявляются во всех областях жизнедеятельности людей, в том числе и военно-профессиональной, связанной с увеличением количества военно-промышленных объектов, военно-технических комплексов, значительными войсковыми группировками с системами вооружения и жизнеобеспечения и другими объектами, связанными с окружающей средой.

Новый этап развития Вооруженных сил РФ (ВС РФ) связан с принятием на вооружение новых образцов техники, вооружения, переходом на новые принципы комплектования армии и флота, с передачей большинства организаций и учреждений военно-социальной сферы в муниципальную собственность, переходом на рыночные отношения в сфере производства, ремонта боевой техники, рядом других нововведений, настоятельно требующих совершенствования и развития природоохранной инфраструктуры Вооруженных сил. В то же время существующая система подготовки будущих офицеров не учитывает всех факторов, влияющих на ухудшение экологической и техногенной ситуации. Недостаточно исследованы структура и содержание инновационной военно-экологической деятельности. Не приведена в соответствие система подготовки курсантов к современной военно-экологической деятельности. Об этом свидетельствуют самые различные публикации в области экологической защиты.

Военно-социологические исследования, проведенные за последние пять лет, показывают, что в местах расположения некоторых воинских частей, особенно в местах хранения боевой техники и горюче-смазочных материалов, загрязнение биосферы достигает угрожающих размеров, происходит уничтожение и истощение природных ресурсов. При этом большая часть негативного

воздействия на окружающую среду связана с загрязнением земель нефтепродуктами и твердыми бытовыми отходами, а водных объектов – неочищенными сточными водами. Не менее серьезная проблема – загрязнение земельных участков и акваторий металлом. Так, в пунктах дислокации некоторых воинских частей скопилось большое количество техники, подлежащей утилизации. «Сумма штрафов, выплачиваемых Вооруженными силами за загрязнение окружающей среды, в перспективе может достичь почти 14 млрд. рублей ежегодно», – подчеркнул начальник экологической безопасности войск генерал-лейтенант А. Юнак. Он сообщил, что сейчас общая потребность Вооруженных сил в плате за загрязнение окружающей среды составляет около 477 млн рублей ежегодно. В течение последних 10–15 лет финансирование на экологическую защиту войск осуществлялось в размере 0,4% от потребности. Дальнейшее ухудшение состояния биосферы может привести к далеко идущим отрицательным последствиям для всего населения страны [1].

В войсках природоохранные мероприятия часто сводят только к обеспечению жизнедеятельности воинской части без учета необходимости выполнять природоохранную деятельность, что предполагает освоение целого комплекса экологических умений и навыков, которые военнослужащий может освоить в процессе специального обучения. На практике же многие офицеры-выпускники слабо представляют структуру и содержание современной военно-экологической деятельности. До 13% военнослужащих слабо владеют современными технологиями в организации экологически безопасного воинского труда, не обладают умениями грамотно оценивать состояние, а также защищать окружающую природную среду от загрязнения и разрушения.

В этих условиях нужны не только новые приказы и нормативные документы, регламентирующие деятельность командиров воинских частей по хранению, использованию и утилизации материально-технических средств в местах расположения воинских частей, но и новая стратегия в определении главных направлений военно-экологической деятельности. Эта стратегия должна предполагать существенное изменение существующей системы подготовки военных специалистов к экологической деятельности в войсках, направлять не только на углубление уже имеющихся данных, но и на формирование экологического сознания, самосознания, мышления, мотивационно-потребностной сферы военнослужащих. Подготовка военных профессионалов должна отражать современную научную экогуманитарную парадигму и предоставлять возможности для открытия объективно устойчивых связей между целями, задачами, содержанием и условиями профессиональной деятельности офицеров в мире природы. Система экологической подготовки должна быть целенаправленной, гибкой и вариативной, позволяющей выявлять, развивать и использовать индивидуальные возможности каждого военнослужащего.

Таким образом, войсковая практика позволяет утверждать, что сегодня востребован офицер, который ясно видит гуманитарные образовательные смыслы, ориентирован на экологические приоритеты, способен к актуализации и саморазвитию имеющихся возможностей, умеющий самостоятельно ориентироваться в изменчивой социальной и войсковой реальности, владеющий антропоориентированными стратегиями управления, способный отказаться от авторитарного воздействия в пользу эффективного взаимодействия.

Рассмотрение основных видов, функций и задач военно-профессиональной деятельности позволяет глубже и шире осознать роль и место экологических знаний, умений, способностей в системе подготовки курсантов военных вузов, вырабатывать научно обоснованные методы защиты личного со-

става от экологически опасных факторов, оценивать влияние экологической обстановки на характер действий войск.

Анализируя и синтезируя различные подходы к определению понятия «военно-экологическая деятельность», мы определили его следующим образом. Военно-экологическая деятельность офицеров неразрывно связана с жизнедеятельностью войск и, являясь одной из составляющих военно-профессиональной деятельности офицера, может рассматриваться как выполнение определенных функциональных обязанностей должностных лиц в системе обеспечения экологической безопасности войск.

Основными чертами этой деятельности должны явиться самостоятельный перенос природоохранных знаний и умений в новую экологическую ситуацию; видение экологической проблемы в знакомой ситуации; самостоятельное комбинирование известных способов экологической деятельности; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных и др.

В основе экологической деятельности лежат экологические умения. Экологическое умение является неотъемлемым компонентом экологической культуры личности и представляет собой специализированное умение, предполагающее наличие сформированной способности владеть комплексом природоохранных технологий взаимодействия с природными объектами, направленных на их исследование, содержание, создание условий безопасности и сохранения. Как нам представляется, целесообразно пользоваться термином «укрупненные экологические умения», имея в виду их отнесенность к основным видам, функциям и широкому кругу комплексных природоохранных задач.

В интересах осуществления углубленной эколого-практической подготовки будущих офицеров Сухопутных войск очень важно было разобраться в структуре формируемых у них экологических умений в силу их большого разнообразия. Как уже было отмечено, экологические умения неоднозначны по своему характеру потому, что имеют

как интеллектуальную основу (связаны с проведением исследовательских операций и процедур, выполняемых с природными объектами), так и требуют практических умений (развертывание полевого лагеря, проведение специальных военных операций, изготовление различных взрывчатых устройств и т.п.).

Исходя из сказанного представляется более правильным провести структуризацию экологических умений по их функциональному назначению и характеру экологической ситуации. В связи с этим мы предлагаем выделить следующие группы профессиональных экологических умений.

I группа – эколого-боевые умения, направленные на изучение и оценку офицером состояния окружающей среды в условиях боя (возможного боя) с целью обеспечения экологической безопасности войск (подразделений).

II группа – эколого-служебные умения, целью которых выступает проведение офицером экологической работы с военнослужащими на предмет пропаганды природоохранных идей и персональной ответственности каждого за сохранение природной среды в условиях исполнения служебных обязанностей.

III группа – эколого-эксплуатационные умения, направленные на осуществление офицером конкретных действий по охране природного ресурса в местах дислокации войск, проведение необходимых мероприятий по недопущению экологических и техногенных катастроф при хранении и эксплуатации военно-технических систем.

IV группа – эколого-хозяйственные умения, связанные с экологической деятельностью военнослужащих при выполнении хозяйственно-бытовых мероприятий как важного компонента военно-профессиональной деятельности.

Каждая выделенная группа имеет свой состав умений, обусловленных характером определенных экологических ситуаций.

Таким образом, вполне очевидно, что в последующем речь должна идти об объек-

тивной необходимости развития у офицеров экологических умений, имеющих место в различных видах военно-профессиональной деятельности. Особый акцент должен быть сделан на развитие нравственно-экологического сознания и гражданского чувства служения идеи охраны природы, понимания ее международного значения. Отсюда нравственно-профессиональному облику офицера соответствует наличие стремления быть страстным защитником окружающей природной среды. В этом отношении в той или иной степени любой офицер должен обладать определенным уровнем экологической компетентности и быть носителем экологической культуры в целом.

Основой формирования и развития экологических умений могут успешно выступать образовательная, служебная и эксплуатационная деятельность, располагающие большим потенциалом и возможностями в формировании установленных умений. Образовательный процесс во взаимодействии с различными видами военно-профессиональной деятельности является базой целенаправленного, поэтапного процесса формирования экологических умений у курсантов. Большим формирующим потенциалом располагают учебные дисциплины («Тактика», «Эксплуатация БТВТ», «Устройство вооружения и его боевое применение» и др.), различные виды военно-профессиональной деятельности (исполнение служебных обязанностей, участие в парковых и парково-хозяйственных днях, перевод техники на режимы осенне-зимней эксплуатации, участие в мобилизационных учениях и др.) в формировании и развитии экологических умений у будущих офицеров. Формирование и развитие выделенных экологических умений в образовательной деятельности требует не только междисциплинарных знаний, но и реализации различных технологий обучения, основанных на блочно-модульном, компетентностно-ориентированном, личностно-деятельностном и других подходах. В данной ситуации мы увидели выход к десмоэкологическому подходу, ос-

нованному на теории образования для устойчивого развития «Десмоэкологии», развивающейся в последние годы (А.Г.Бусыгин, Т.А.Бусыгина). Десмоэкологический подход исходит из идеи целостности образования, предполагающей, что общие естественно-научные дисциплины как носители фундаментальных знаний представляют собой не совокупность традиционных курсов, освещавших обобщенные представления о природе, а трансдисциплинарные естественно-научные идеи, модели и результаты описания связи и взаимозависимости природы, человека и общества. Десмоэкологический подход считает систему общезначимых социально-ценностных аспектов основой современной (ноосферной) парадигмы образования.

Нами предлагается блочно-модульная модель интегративного курса «Концепции современного естествознания». В первом концептуально-интегрирующем блоке рассматриваются такие вопросы, как общечеловеческие проблемы XXI века, общенаучные и методологические вопросы естествознания, физические, биологические и интегративные концепции естествознания, теория сохранения здоровья человека. В нравственном блоке рассматриваются вопросы зарождения новых общечеловеческих ценностей, выработки ноосферных норм поведения людей Земли, психолого-педагогические вопросы зарождения экологоцентрического мышления и экологической совести и др. В деятельностином блоке рассматриваются «знаниевые» вопросы того, что делать в данной критической ситуации: экологические и психологические законы; основы здорового образа жизни и др. [2].

В основе формирования выделенных нами укрупненных умений лежит прогностическая модель подготовки курсантов, отражающая целостное представление данного процесса. Развивая идею усиления природоохранной деятельности, для нас важно не устранять последствия экологических катастроф, а предупреждать их, прогнозировать последствия необдуманных действий в отношении экосистемы.

Прогностическая модель конструктивно состоит из трех блоков: логико-методологического, психолого-педагогического, технологического.

Логико-методологический блок отражает цели, исходные теоретические предпосылки и факторы, влияющие на процесс формирования экологических умений у курсантов в военно-профессиональной деятельности.

В психолого-педагогическом блоке раскрываются основные принципы формирования экологических умений:

1. Принцип системности, раскрывающий модель как систему, отражающую всю совокупность функций, экологических задач, их взаимосвязь с содержанием и процессом подготовки военных специалистов.

2. Принцип активности, отражающий способность субъекта к целенаправленному природоохранному взаимодействию со средой, он определяет значение активности как основы формирования современных экологических умений.

3. Принцип соответствия, показывающий обусловленность выбора содержания, форм организации, методов обучения в процессе формирования экологических умений у курсантов целями, особенностями учебного материала, реальным потенциалом различных видов деятельности, а также подготовленностью обучающихся.

Важно подчеркнуть, что при формировании готовности будущих офицеров к экологической деятельности в войсках, мы обращали внимание на то, что преподаватель вуза должен, помимо классических, руководствоваться принципом приоритета общечеловеческих ценностей перед профессиональными.

Технологический блок раскрывает процессуальный аспект поэтапной реализации модели в военно-экологической деятельности. Здесь же раскрываются уровни и критерии сформированности экологических умений.

Важно подчеркнуть, что эффективным средством формирования укрупненных эко-

логических умений является система военно-экологических задач, отражающих содержание и структуру экологических умений с учетом содержания фактического материала, форм организации обучения, ориентированных на формирование и развитие у курсантов готовности к современной военно-экологической деятельности в войсках. Применение игровых форм обучения позволяет осуществлять переход курсантов от деятельности по изучению учебных предметов к работе, близкой к природоохранной, с использованием экологических эпизодов. Такими игровыми формами обучения могут являться экологические летучки, групповые упражнения, занятия по экологическому обеспечению войск, эколого-мобилизационные учения и др.

В качестве ожидаемого результата подготовки курсантов к современной экологической деятельности в войсках рассматривается сформированность у них ключевых экологических компетенций и готовности к инновационной военно-экологической деятельности.

Под готовностью будущего офицера к военно-экологической деятельности в войсках понимается сформированность системы знаний, умений, навыков, профессиональных, интеллектуальных и личностно-значимых качеств, необходимых для природоохранной деятельности, предполагающей грамотное использование офицером современных средств вооруженной борьбы (боевой техники и вооружения, боеприпасов и д.п.) по прямому назначению, а также с целью исключения возможности возникновения техногенных катастроф. Такая готовность достигается в процессе реализации профессиональной подготовки офицеров в образовательной и различных видах военно-профессиональной деятельности, является результатом всестороннего развития личности будущего офицера с учетом требований, предъявляемых особенностями деятельности, профессии.

Готовность к военно-экологической деятельности в войсках включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный,

операциональный, эмоционально-волевой, информационный.

Мотивационный компонент готовности включает положительное отношение к учебно-познавательной деятельности; осознание личностной и профессиональной значимости приобретаемых знаний, умений, навыков; наличие стойкого познавательного интереса к решению природоохранных задач.

Когнитивный компонент готовности подразумевает наличие экологических знаний; умение обобщать и использовать их в процессе профессиональной деятельности; понимание сущности природоохранной деятельности; осознание особенностей организации экологической безопасности войск; определение средств достижения целей природоохранной деятельности.

Операциональный компонент подразумевает наличие способностей, умений, навыков организации военно-экологической деятельности, индивидуальный стиль деятельности при решении природоохранных задач.

Эмоционально-волевой компонент подразумевает целеустремленность, сильную волю к преодолению внешних и внутренних преград в процессе решения природоохранных задач.

Информационный компонент представляет собой формирование информационной основы экологической деятельности специалиста.

Все компоненты, входящие в структуру готовности курсантов к инновационной экологической деятельности в войсках, взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Таким образом, чтобы решить проблему подготовки современного офицера к инновационной военно-экологической деятельности в войсках, необходима разработка технологий формирования экологических умений, ценностного отношения к природе в профессиональной деятельности офицера, которые позволили бы соединить в гармоничном единстве психологический процесс развития субъективного отношения к природе и его педагогическое обеспечение.

Литература

1. Айдаров, И.П. Военная экология / И.П.Айдаров, Б.Н.Алексеев. – М., 2000.
2. Бусыгин, А.Г. Десмоэкология. Теория образования для устойчивого развития / А.Г.Бусыгин. – 2-е изд., испр. и доп. – Ульяновск, 2003. – Кн. 1.
3. Мамедов, Н.М. Теоретические основы эко-логического образования / Н.М.Мамедов // Экологическое образование и устойчивое развитие. – М., 1995.
4. Никитин, И.Ю. Современные образовательные технологии в социально-политической реформе Вооруженных сил России / И.Ю.Никитин, Р.Ш.Мустаев // Известия Российской академии образования. – 2004. – № 1.

■

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

И.Г.Металова

В Концепции модернизации российского образования предполагается, что общеобразовательная школа должна работать не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей. Образовательное учреждение должно вооружать знаниями, умениями и навыками, позволяющие человеку адаптироваться в обществе, а также опытом самостоятельной деятельности и личной ответственности, т.е. формировать ключевые компетенции, которые определяют современное качество содержания образования. Как показала практика, это возможно только при личностно-ориентированном подходе к участникам образовательного процесса, при внедрении в него вариативных образовательных технологий, форм, методов обучения, воспитания и развития. Результаты поиска путей решения проблемы совершенствования подготовки будущего учителя иностранного языка доказали, что его подготовка должна проходить в условиях личностно-ориентированного обучения, ибо качественные и структурные изменения, происходящие в системе высшего профессионального образования в контексте его модернизации, направлены в конечном счете на профессиональное и личностное развитие студентов. Вся документация по обновлению школы опирается на лично-

стно-ориентированную парадигму образования, законодательно закрепляет его вариативность, учитывает возможности и потребности обучающихся, возможность выбора ими образовательных услуг, предоставляемых государством. Все вышесказанное подтверждает необходимость подготовки будущих специалистов, способных работать в сложившихся условиях преобразований в современных условиях, а также создает необходимость подготовки будущих специалистов в таких условиях, в которых впоследствии им предстоит работать.

Личностно-ориентированный подход к обучению студентов предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы обучающихся, их индивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения.

Применительно к обучению студентов на факультете иностранных языков личностно-ориентированный подход проявляется в следующих основных направлениях:

- компонентный состав содержания обучения хотя и соответствует структуре выделенной ранее дидактами (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин), но с позиции личностно-ориентированного подхода акценты в интересах развития свободной активной личности падают на деятельностную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности и ценностные ориентации;

• при отборе иноязычного содержания обучения будущих учителей иностранного языка в большей мере учитываются интересы и волнующие современных студентов проблемы. Это проявляется, прежде всего, при отборе аутентичного текстового материала, в выборе тем для обсуждения, в привлечении актуального аудиовизуального материала, в том числе и с помощью Интернета;

• отбор материала предполагает некоторую избыточность и выделение двух уровней (уровня предъявления и уровня спроса), что позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучающимся, ставить их в ситуацию выбора, побуждает к большей самостоятельности и познавательной активности;

• активизация познавательной деятельности студентов достигается благодаря проблемной подаче материала, а не в сообщении готовых знаний, в побуждении студентов к размышлению, самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и обобщениям. Это особенно часто проявляется в проблемном представлении грамматического материала, в том, что темы зачастую формулируются в виде проблем, а также в развитии с помощью рефлексии (самонаблюдения, самоотчета), которая способствует развитию личности, ее самосознания и самооценки;

• в условиях личностно-ориентированного обучения при отборе содержания важно предусмотреть такие материалы, которые апеллируют к личному опыту будущих учителей, готовящихся преподавать иностранный язык, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, осуществления оценки и т.п., что стимулирует формирование ценностных ориентаций.

При личностно-ориентированном подходе к подготовке будущих учителей иностранного языка создаются особые отношения между студентами и преподавателем, между самими студентами, формируется творчески-обучающая и воспитывающая среда, создающая благоприятные условия для «творческого саморазвития» студентов

[1]. Таким образом, личностно-ориентированный подход выступает в качестве действенной стратегии обновления высшей школы, затрагивающей, по сути, все аспекты ее функционирования.

Не будет преувеличением сказать, что наиважнейшее место в процессе обучения в условиях личностно-ориентированного подхода принадлежит преподавателю. Отношение студентов к учебе и будущей профессии, например, во многом зависит от стиля общения преподавателя, культуры его труда, ответственности, чувства долга, жизненной активности.

Педагогу, работающему в режиме личностно-ориентированного подхода в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка, необходимо иметь весь спектр информации об особенностях личности и способностях каждого студента, чтобы использовать их как при работе обучающихся с новой учебной информацией, так и при осуществлении контроля за качеством обучения.

Вследствие чего преподавателю вуза необходимы педагогические технологии, которые в наибольшей степени служат профессиональному и личностному развитию будущего специалиста: технологии проблемного обучения, педагогической импровизации, технологии положительного подкрепления и успеха, создающие познавательную мотивацию студентов, технологии выбора педагогических решений, технологии дифференцированного обучения; модульно-блочные технологии, технологии развивающего обучения и др.

Для того чтобы технология личностно-ориентированного обучения получила свое практическое воплощение в высшей школе, преподавателю вуза следует быть готовым и к отслеживанию результатов формирования личностных качеств будущих учителей иностранного языка. Это позволит определить особенности личностных сфер человека и составить индивидуальную (личностно-ориентированную) программу обучения, позволяющую подобрать формы, приемы, методы и средства обучения, адекватные их способностям.

Главной действующей фигурой образовательного процесса в условиях личностно-ориентированного подхода к подготовке будущего специалиста системы образования становится обучающийся, он превращается в субъект педагогического воздействия с особым личностным отношением к миру, деятельности, себе. Изменяется роль и назначение личности обучающегося в образовательном процессе, и особое внимание обращается на развитие личности, элементы ее субъектного опыта, принципы сотрудничества и с творчества в процессе обучения.

Сотрудничество и с творчеством являются важными принципами, лежащими в основе организации учебного процесса, реализация которых формирует у студентов умение войти в контакт с преподавателем и другими обучающимися, создать атмосферу, благоприятно влияющую на качество и результаты обучения, умение довести до сознания обучающегося степень практической пользы той или иной диагностической процедуры и тем самым достичь определенных результатов в работе с ним и в учебной и внеучебной деятельности. Эти принципы помогают осуществить взаимодействие участников образовательной среды и информативно способствуют их взаимному изучению друг друга при помощи различных педагогических средств.

Научно-теоретическое исследование проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода потребовала разработки и обоснования модели процесса подготовки будущих учителей иностранного языка с позиции личностно-ориентированного подхода.

Описательную структуру этой модели мы представляем в виде структуры, включающей в себя ряд компонентов.

Центральным, системообразующим компонентом системы подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода является ее цель. Идеальной целью нашей теоретической модели является совершен-

ствование профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода. Для достижения цели нами были определены следующие задачи: вооружение студентов теоретическими знаниями по всем дисциплинам, определенных Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования; выработка профессиональных умений и навыков с учетом индивидуальных потребностей и возможностей личности студента; формирование профессионально важных личностных качеств; формирование готовности к самообразованию; подготовка преподавателей к проведению учебных занятий с позиций личностно-ориентированного подхода.

Важнейшими структурными компонентами модели являются принципы организации подготовки студентов. Принципы организации деятельности отбираются в соответствии с поставленной целью. Педагог должен их знать и положить в основу своей деятельности, в основу педагогических воздействий на студентов.

Проведенный анализ специальной литературы и изучение опыта работы педагогического университета позволяют заключить, что в качестве основных принципов организации совершенствования подготовки будущих учителей иностранного языка приняты следующие принципы: гуманизации; культурообразности; контекстности; гуманитаризации; вариативности; демократизации; приоритетности и др.

Мы посчитали, что выполнению исследуемого вида подготовки будет способствовать организация подготовки студентов по трем направлениям: теоретическому, методическому и личностному. Теоретическое направление вооружает студентов знаниями в процессе изучения учебных дисциплин четырех циклов: общегуманитарных и социально-экономических; математических и естественно-научных; профессиональных и специальных. Методическое направление включает в себя формирование умений и навыков конструктивности, прочности, ком-

муникативности и т.д. Личностное направление формирует качества личности будущего специалиста: трудолюбие, активность, любознательность, любовь к детям, толерантность, дисциплинированность, ответственность, организованность и т.д. Выбор форм организации обучения основан на особенностях общения обучающего и обучающегося: диалогичность, творческое взаимодействие преподавателя и студентов, исследовательскую деятельность на основе личностно-ориентированных технологий и т.д. Показателем эффективности разработанной теоретической модели подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода является результат – готовность выпускника факультета иностранных языков к выполнению профессиональных функций в современных условиях. При построении модели системы подготовки использованы следующие положения: личностно-ориентированное обучение, системный подход к обучению, гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, контекстное обучение, практико-ориентированное и деятельностное обучение.

Проведенные теоретическое исследование и экспериментальная работа позволили сделать ряд системообразующих выводов.

Актуальность разработки концепции подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода обусловлена противоречием между необходимостью совершенствования системы подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях модернизации высшего образования и недостаточной разработанностью теории и методики профессионального образования.

Ведущей идеей концепции является осуществление процесса подготовки будущего учителя с позиции личностно-ориентированного подхода, что будет способствовать достижению высокого уровня его подготовленности к работе в современных условиях.

В основе процесса подготовки будущих учителей иностранного языка должны быть

основания: методологические, нормативные и технологические.

Методологическим основанием данного процесса является теоретико-методологическая стратегия подготовки будущего учителя иностранного языка, представленная теоретическим синтезом научных подходов, образующих единую, но подвижную методологическую систему, носящую многоуровневый характер.

Нормативным – являются нормативно-правовые документы об образовании, содержащие указания и рекомендации по организации образовательной деятельности учреждений высшего педагогического образования на качественно новой основе.

Технологические основания характеризуются строгим научным проектированием процесса подготовки будущих учителей иностранного языка и точным воспроизведением педагогических действий, направленных на достижение высокого уровня готовности выпускника педагогического вуза к обучению иностранному языку.

Средством совершенствования процесса подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода является внедрение в учебно-воспитательный процесс научно обоснованной модели, включающей в себя следующие компоненты: цель, задачи, принципы, основные направления, организационные формы, методы и средства. Критерием ее эффективности является результат.

Эффективность ее функционирования обеспечивается соблюдением трех взаимосвязанных общеметодологических, общепедагогических принципов и принципов целостного педагогического процесса.

Общеметодологические принципы являются значимыми для организации всего процесса познания и преобразования педагогической деятельности и представлены принципами научных подходов к процессу подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода (философского, общенаучного и конкретно-научного уровня).

Общепедагогические принципы представлены двумя группами: принципами, значимыми для всей системы профессионального образования (принцип многоуровневости, непрерывности, преемственности, вариативности), и общими принципами профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода (принцип гуманизации, демократизации, приоритетов).

Принципы целостного педагогического процесса подготовки будущих учителей иностранного языка включают в себя принцип научности, принцип связи теории и практики, принцип наглядности, принцип дифференциации и индивидуализации обучения, принцип рефлексивного управления, принцип прочности и действенности результатов, принцип наблюдаемости и достоверной оценки результатов.

Основными функциями процесса подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода являются внешние и внутренние функции.

Внутренние функции включают в себя образовательную (сформированность системы знаний и умений у будущих учителей иностранного языка, проходящих подготовку к будущей профессиональной деятельности в условиях личностно-ориентированного подхода), воспитательную (сформированность педагогической позиции и базовых основ индивидуально-педагогического стиля поведения преподавателей, готовящих будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода), развивающую (развитость логики педагогического мышления, педагогических способностей творческого подхода к подготовке будущих учителей иностранного) функции, а также отражающие особенности процесса подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода.

Внешние функции отражают соотношение специальной подготовки будущих учителей иностранного языка с другими видами

их общепрофессиональной подготовки, со всей системой профессиональной подготовки будущих учителей, а также с предстоящей педагогической деятельностью. Высокий уровень профессиональной подготовки, проходящей в условиях личностно-ориентированного подхода позволяет повысить общий уровень профессиональной готовности будущих учителей иностранного языка к предстоящей педагогической деятельности.

Технология подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода характеризуется строгим научным проектированием целостного технологического процесса осуществления данного вида подготовки, определяющего логическую последовательность и точность воспроизведения в реальной образовательной практике педагогических действий посредством специально организованного и управляемого педагогического взаимодействия между обучающим (преподавателем) и обучаемыми (студентами), обеспечивающего достижение высокого уровня их подготовки.

Технологическая составляющая процесса подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода должна отвечать основным методологическим требованиям, предъявляемым к ее построению: концептуальности, системности, управляемости. Она состоит из пяти (целеполагания, структурного и содержательного, процессуального и результативного) компонентов.

Компонент целеполагания представлен общей целью подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода и вытекающей из нее системой взаимосвязанных подцелей и системой задач, отражающих цель и задачи каждого структурного компонента подготовки. В наших условиях ведущей целью является подготовка будущего учителя иностранного языка с позиции личностно-ориентированного подхода к обучению.

Структурный компонент представлен четырьмя взаимосвязанными подсистемами

процесса подготовки будущих учителей иностранного языка: методологической, теоретической, методической и практической, которые взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, образуя единство и целостность всей системы подготовки.

Содержательный компонент разработан на основе требований Государственного стандарта высшего профессионального образования к минимуму содержания и уровню подготовки будущих учителей и состоит из трех взаимосвязанных компонентов: общекультурного, психолого-педагогического и предметного.

Процессуальный компонент представлен системой профессионально-педагогических задач (воспроизводящих, логических, поисковых, исследовательских, творческих), самостоятельно решаемых студентами в результате целенаправленного контроля за ходом учебного процесса со стороны преподавателя, характеризующегося правильным выбором и сочетанием взаимосвязанных форм, методов, средств обучения и оценкой результатов ранее названных форм и методов контроля (самоконтроля) знаний и умений будущих учителей иностранного языка, проходящих подготовку в условиях личностно-ориентированного подхода.

Результативный компонент отражает прогнозируемый конечный результат разрабатываемого вида подготовки будущих учителей иностранного языка через последовательное продвижение студентов от одного уровня подготовленности студентов к другому, от интуитивного через репродуктивный к интерпретирующему и от него к творческому посредством объективной оценки на основе единых критериев и показателей: образовательного (сформированность профессиональных знаний и развитость профессиональных умений), воспитательного (сформированность педагогической позиции и базовых основ индивидуального педагогического стиля поведения преподавателя вуза, готовящего будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности), развивающего (развитость

педагогического мышления посредством решения педагогических задач).

Процесс подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода также предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения, к его методической организации. Необходимо поставить студента в центр учебного процесса, сделать его активным субъектом деятельности учения, организовать его взаимодействие с другими обучающимися, придать учебному процессу реальную практическую направленность. Предпочтение отдается личностно-ориентированным технологиям «обучения в сотрудничестве» и «методу проектов» (последний, как известно, может включать «обучение в сотрудничестве»), модерации, кейс-технологии, метода «портфеля» и т.д.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П.Р.Аутова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие / под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 389 с.
4. Российская Федерация. Правительство Рос. Федерации. О концепции модернизации российского образования на период до 2010: приказ от 11 фев. 2002 г. № 393 режим доступа к документу //http://www.philippov.ru.
5. Российская Федерация. Президент. Закон. Об утверждении Федеральной программы развития образования: Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2000. – № 16.–С.3531–3574.
6. Российская Федерация. Совет Рос. Союза ректоров. О развитии образования в Российской Федерации: Постановление Совета Рос. Союза ректоров от 28 сент. 2001 г. // Вузовские вести. – 2001. – № 20 (138). – С.4.
7. Теория и практика личностно ориентированного образования: «круглый стол» // Педагогика. – 1996. – № 5. – С.72–80.

ИДЕИ И ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

Ю.А.Ларченко

Современная социокультурная ситуация обусловлена коренными изменениями в политической, экономической и духовно-нравственной сфере жизни людей, ведущими к изменению сложившихся общественных отношений, стереотипов, взглядов и поведения личности и открывающими возможности для переосмыслиния ценностей, ценностных ориентаций, ценностных отношений, существовавших ранее, выдвижения новых проблем, поиска их решений.

Составной частью понятия «социокультурная ситуация» является культурно-образовательная проблема, где анализируются социальные проблемы и педагогическая деятельность. Одной из задач нашего исследования является определение места и роли семьи в современной культурно-образовательной ситуации, которая характеризуется процессами модернизации образования, выявлением социальных проблем и характера педагогической деятельности семьи и образовательных учреждений различного типа в этих условиях.

Особое место в социокультурной среде принадлежит семье. Поэтому в современных условиях возникла необходимость в планируемой и целенаправленной педагогической работе по изучению проблем семьи и актуализации вопросов семейного воспитания.

Семья – неотъемлемая составляющая общества, будущее человечества не мыслится без семьи. Анализ психолого-педагогической, философской, социологической литературы подтверждает, что в науке не существует единого определения семьи. Это объясняется тем, что целевое, функциональное и содержательное назначение данной категории обосновывает многогранность ее назначения для государства, общества и человека. За основу для нашего исследования мы взяли определение Л.Д.Столяренко: «Семья – это социально-педагогическая груп-

па людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самоохранении и самоутверждении каждого ее члена» [1].

В научной литературе вопросы семьи и семейного воспитания представлены достаточно многоаспектно. Так, проблема формирования потребностей человека вообще и в отношении создания семьи, семейных ценностей отражается в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, Н.Д.Добринина, К.К.Платонова и др.; педагогический аспект проблемы ценностного отношения к семье в русле гуманистической парадигмы раскрывается в работах Е.В.Бондаревской, В.С.Библер, Е.Н.Ильина, В.А.Сластенина и др. В трудах философов, социологов, демографов И.В.Бестужева-Лады, А.Г.Вишневского, С.И.Голода, И.С.Кона, А.Г.Харчева семья рассматривается как социализирующая структура, воспроизводящая человека не только как биологическую единицу, но и как индивида с некоторым набором социальных, культурных, нравственных качеств. Нравственные составляющие проблемы освещаются в исследованиях О.С.Богдановой, И.В.Гребенникова, А.В.Иващенко, В.М.Кортова, Б.Т.Лихачева, А.Ф.Никитина и др. Среди зарубежных ученых, работающих в этом направлении, следует отметить Т.Парсонса, Т.Гордона и др.

Современную российскую семью характеризуют показатели нестабильного общества: политические и экономические потрясения, выражющиеся в низкой материальной обеспеченности, безработице, растущей инфляции, межэтнических и политических конфликтах, в снижении роли духовных ценностей.

Перечисленные явления нарушают нормальное функционирование семьи и приводят к тому, что в современном социуме отмечается снижение престижа семьи, потребности молодых семей иметь детей; растет

число разводов, увеличивается доля людей, сознательно выбравших одиночество в качестве приемлемого стиля жизни. Эти проблемы сегодня носят не только региональный, но глобальный характер.

Наряду с изменением структуры современной семьи происходит трансформация ее функций: репродуктивной, экономической, рекреативной (или психологической), хозяйствственно-бытовой и воспитательной. Функции семьи – это способы проявления активности, жизнедеятельности ее членов. Исследование данной проблемы были посвящены работы И.В.Гребенникова, А.В.Мурдика, Г.М.Свердлова, А.Г.Харчева и др.

Среди вышеназванных функций семьи первостепенную роль, бесспорно, играет функция воспитания подрастающих поколений, к которой присоединяется функция организации досуга и отдыха детей. Эти функции пронизывают всю жизнь семьи и связаны со всеми аспектами ее деятельности. Семья – первая и важнейшая сфера физического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка, главный канал связи между поколениями.

Реализация функции воспитания довольно длительное время была отдана, в основном, государственным и общественным учебно-воспитательным учреждениям. Сегодня мы все чаще рассматриваем семью как основной фактор социализации личности и прежде всего на ранних этапах развития ребенка. Однако проблема, как мы думаем, заключается в том, что семья пока не в полной мере готова к эффективной и полноценной реализации воспитательной функции. Недостаточно высоким остается показатель психолого-педагогической компетентности родителей, а также уровень взаимодействия социальных институтов воспитания с семьей [2].

Будущим и уже состоявшимся родителям необходим индивидуальный подход, психолого-педагогическое сопровождение в вопросах воспитания и развития детей. Таким образом, приоритетной задачей педагогики считается усиление воспитательной

функции семьи с участием других воспитательных институтов.

В семье формируются все личностные качества, и этим во многом определяется роль семейного воспитания в развитии личности. Ему уделяли огромное внимание как классики, так и современники. В связи с этим мы считаем целесообразным обратиться к опыту, традициям, идеям семейного воспитания, имеющим глубокие корни в отечественной педагогической культуре.

Анализ проблем семейного воспитания в России конца XIX начала XX веков показал, что этот процесс необходимо рассматривать в ракурсе светской и православной педагогической культуры. Анализ педагогических ценностей семейного воспитания в отечественной педагогической культуре позволил увидеть характерные особенности методологических взглядов при рассмотрении сущности человека, ценностей и целей его воспитания.

Духовные традиции русской педагогики восходят к православной культуре, где в свете идей христианской антропологии раскрывается сущность православной семьи и ее задачи. Ценностный идеал, цель, условия и содержание православного семейного воспитания рассматриваются в трудах К.Д.Ушинского, А.С.Хомякова, Л.Н.Толстого, В.С.Соловьева, П.И.Ковалевского, В.В.Розанова, И.А.Ильина и других ученых. Анализ педагогических ценностей семейного воспитания в контексте религиозной и философско-педагогической мысли России позволил выявить совокупность положений, характеризующих много вековую систему православного семейного воспитания.

Православное педагогическое мышление исходит из представления человека как образа и подобия Бога. Отсюда идеал христианина, к которому стремится православное семейное воспитание, есть свободная духовная личность, сочетающая в себе христианские добродетели и соотносящая все стороны своей жизни с духовным началом [3].

Христианские добродетели, составляющие базисный компонент личности православного христианина, включают в себя глубокую веру в любовь к ближнему, стремление к истине, приоритет духовного над материальным, доброту, милосердие, мицролюбие, смиренение, самопожертвование, целомудрие, любовь к Отечеству, почитание родителей, заботу о детях. При этом христианские добродетели рассматриваютя как личностные ценности, на которые необходимо ориентироваться в воспитании детей.

Цель православного семейного воспитания – раскрытие в ребенке его духа, воспитания в нем веры, совести и стремления к самосовершенствованию, что отражает идеал и вытекает из цели земной жизни православного христианина, которая заключается в подготовке к вечной жизни путем постоянного духовно-нравственного совершенствования.

К ценностям воспитательной деятельности в семье, отражающим содержание, условия, средства, методы семейного воспитания и помогающим родителям достичь наилучших результатов в воспитании православного христианина, относятся духовно здоровая семья как первооснова социального опыта, построенная в соответствии с иерархическим принципом на основе любви, веры, целомудрия, самопожертвования; участие семьи в литургической жизни Православной Церкви как необходимое условие обретения семьей соборности, молитва; церковные таинства, общая семейная трапеза; совместное чтение духовной литературы; православные традиции: иконы, дисциплина; благочестивый пример родителей; приучение; убеждение; родительское благословение; природа.

В идее духовно-нравственного становления личности ребенка семья характеризуется как первичное лено духовности, чем определяется ее главная задача – духовное воспитание детей. Основным положением данной идеи выступает мысль о духовном пробуждении ребенка посредством религи-

озного воспитания. Концептуальную разработку этой идеи осуществил И.А.Ильин, который утверждал, что именно через воспитание у ребенка веры ему постепенно открываются красота и величие природы, благородная радость истинного искусства, сочувствие к страдающим, любовь к ближнему, сила совестного акта, мужество национального героя, творческая жизнь национального гения, молитвенное обращение к Богу. И.А.Ильин говорил, что духовный рост ребенка происходит в соответствии с законом, согласно которому сам человек, его чувства, мысли, дела постепенно уподобляются тому, во что он верит, следовательно, семья должна воспитать ребенка верующим, поскольку вера помогает ребенку стать религиозно цельной личностью [4, 6].

Философом выводится и аргументируется мысль о том, что, проводя ребенка через этапы духовного роста посредством воспитания в нем веры, пробуждения сердца, раскрытия совести, воспитания деятельной воли, родители должны заложить в нем основы духовного характера и довести его до способности самовоспитания. При этом основными педагогическими ценностями воспитания свободной духовной личности являются семья, построенная на основе духовной любви, вера, молитва, труд, дисциплина, совестный акт, духовное общение с другими людьми, национальная культура.

В идее социального созревания личности ребенка семья рассматривается как незаменимый орган социального воспитания, вследствие чего ее основная задача заключается в социальном ориентировании подрастающего поколения.

Концептуальную разработку этой идеи осуществил В.В.Зеньковский. Анализируя особенности социального созревания ребенка, ученый пришел к мысли о том, что развитие детской личности может быть представлено как движение от индивидуального к социальному началу в ребенке и вместе с тем как раскрытие его индивидуальности через социальное творчество. В.В.Зеньков-

ский выделил необходимость усвоения для каждого нового поколения постоянно рас- тущего объема социального опыта, который выработало человечество. Из этого вытекают задачи семейного воспитания: научить ребенка понимать социальную жизнь, ориентироваться в ней, чтобы в конечном итоге стать способным к творческому преобразованию действительности.

Как изначальная социальная среда семья призвана создать благоприятные условия для накопления ребенком духовно богатого социального опыта. Способствуя усвоению ребенком социальной традиции, семья воспитывает в нем такие важные качества, как эмоциональная отзывчивость, солидарность, сострадание, взаимопомощь, умение уважать особенности и устремления других людей, взаимная уступчивость. Основными педагогическими ценностями воспитания у детей социальных качеств выступают уклад семейной жизни, семейные отношения, родной язык, национальная культура, игра как главное средство эмоционального вживания ребенка в социальную жизнь [5].

Анализ трудов К.Д.Ушинского, Д.Д.Семенова, В.О.Ключевского, П.Ф.Каптерева, П.Ф.Лесгафта, К.Н.Вентцеля, В.М.Бехтерева, В.Н.Сороки-Росинского и других отечественных ученых позволил выявить совокупность положений, характеризующих систему семейного воспитания в контексте светского мировоззрения.

Светская педагогика исходит из абсолютной ценности человеческой личности и рассматривает ее как единство биологической, социальной, психической и духовной сторон, при этом вера в неограниченные силы саморазвития, заложенные в самой природе человека, сознающего себя самостоятельной формирующей силой, творцом сферы ценностей и идеалов, является основополагающей идеей светского педагогического мировоззрения.

Воспитательный идеал светской педагогической культуры есть цельная личность. Развитие цельной личности составляет в светском понимании основную цель воспи-

тания. Под цельной личностью понимают свободную, нравственную, творческую, самоиздательскую, всесторонне и гармонично развитую личность, гражданина, патриота, активно участвующего в жизни общества, что предполагает целостный подход к всестороннему и гармоничному развитию всех сущностных сил ребенка. Составляющие воспитательного идеала рассматриваются светским педагогическим мировоззрением как личностные ценности, на которые необходимо ориентироваться родителям в воспитании детей.

Воспитание у ребенка нравственного характера посредством пробуждения у него нравственных чувств, воспитания совести, деятельной воли и разумных привычек, развития самосознания, воспитания стремления к самосовершенствованию рассматривается светским педагогическим мировоззрением как важный этап становления цельной личности.

К ценностям воспитательной деятельности в семье относятся семья, построенная на демократических началах; любовь; свобода ребенка и неприкосновенность его личности; дисциплина; нормальные гигиенические условия жизни; положительный пример родителей; хорошая общеобразовательная и педагогическая подготовка родителей; единство, сознательность и систематичность их воспитательного влияния; совместный труд; общий досуг; природа; игра; традиции; устное народное творчество; искусство; национальная культура [6].

В идее национально-патриотического воспитания семья рассматривается как субъект культуры, из чего вытекает ее задача сохранения и передачи подрастающему поколению национальной и культурной традиции своего народа. Основным положением идеи национально-патриотического воспитания выступает принцип народности, выдвинутый К.Д.Ушинским. Ученый утверждал, что в семье закладываются приоритеты национального воспитания, среди которых самыми главными выступают родной язык, православная вера, патриотизм.

К.Д.Ушинский акцентировал внимание на том, что в семье природа подготавливает в организме детей возможность сохранения и дальнейшего развития исторического характера народа. Развивая эту мысль великого педагога, И.А.Ильин выделил и охарактеризовал этапы формирования у детей национального самосознания: от бессознательного восприятия национального (через природу, уклад семейной жизни, родной язык, песни, сказки, игры, поэзию) к сознательному постижению величия своей страны и своего единения с ней (через православную веру, изучение жития святых и истории своего народа, пробуждение интереса к национальному хозяйству и гордости за свою национальную армию).

В идеи национально-патриотического воспитания детей указываются ценностные ориентиры этого процесса: воспитывая детей в национальном духе, семья призвана не только привить любовь к Родине, но и волю к служению Отечеству, веру в свой народ, научить почитать предков. Основными педагогическими ценностями национально-патриотического воспитания детей в семье служат природа, родной язык, национальная культура, памятники русской старины, православная религия, уклад семейной жизни, искусство, история, хозяйство.

В идеи развития детской индивидуальности заключена главная особенность семейного воспитания: всемерно способствовать развитию творческого начала в ребенке, которое и составляет ядро его личности. Осуществляя концептуальную разработку этой идеи, ученые руководствовались идеалом самостоятельной, самобытной, гармонично и всесторонне развитой сообразно социальному идеалу личности [7].

Руководствуясь идеей усовершенствования личности, П.Ф.Каптерев акцентировал внимание на необходимости расширения детской индивидуальности посредством развития ценных свойств личности, усиления слабых свойств, изживания недостатков, привития новых положительных качеств.

Характеризуя условия развития личности ребенка, П.Ф.Лесгафт вскрыл прямую зависимость между условиями семейного воспитания и той индивидуальной направленностью, которая складывается у ребенка до его поступления в школу. Ученый утверждал, что каждый здоровый ребенок может достичь полного раскрытия своих умственных, духовных и физических способностей, если в семье для него будут созданы нормальные человеческие условия, к которым относятся атмосфера любви, свобода ребенка, отсутствие произвола в отношении детской личности, высоконравственный воспитатель, гармоническое развитие всех способностей ребенка, соблюдение принципов природообразности, активности, постепенности, последовательности в развитии всех сил ребенка, регулярный радостный общественно полезный труд.

Вместе с тем ученые подчеркивали, что, содействуя раскрытию индивидуальных свойств личности, семья в то же время должна готовить ребенка к деятельности участию в жизни общества.

Основными педагогическими ценностями семейного воспитания в отношении развития индивидуальности ребенка являются любовь, неприкосновенность личности, свобода творческого проявления и выбора деятельности, наблюдение, упражнение, труд.

К проблемам детства и семьи в своих трудах обращался К.Н.Вентцель (1857–1947). Ученый исследовал, каким образом воспитание накладывается на маленького человека отцом и матерью в раннем возрасте. Он указывал, что воспитание достигнет успеха лишь в том случае, когда будет сформирована свободная семья. По его убеждению, семья состоится, если родители отказутся от власти над детьми. В своей книге «Теория свободного воспитания» К.Н.Вентцель сформулировал главное: «Ребенок должен рассматриваться как творческая индивидуальность, которая собственными усилиями, при активной помощи взрослых становится личностью». К.Н.Вентцель указывал на необходимость реорганизации семьи, где

все ее члены были бы равноправными участниками в принятии решений по семейным проблемам. Ученый говорил о знаниях, которые необходимы родителям для успешного воспитания детей.

О придании семейному воспитанию целенаправленности, научной обоснованности, о необходимости сочетания знания и опыта говорил К.Д.Ушинский, подчеркивая, что пустая, ничем не подкрепленная теория оказывается неприемлемой вещью как факт, из которого нельзя вынести никакой мысли, которой не предшествует опыт, за которой не следует идея.

П.Ф.Каптерев считал, что совершенствование семейного воспитания невозможно осуществлять изолированно от других воспитательных институтов. Он указывает на то, что необходимо объединить усилия всех ведомств, организаций и учреждений, занятых работой с детьми, направить их на совершенствование семейного воспитания, являющегося важным и первичным фактором социального становления личности ребенка. Это выступает основой индивидуальной работы с семьей, способствует продуктивной реализации процесса взаимодействия педагогов, родителей и детей, создает условия для их дальнейшей самореализации и саморазвития.

Являясь неотъемлемой частью национального педагогического самосознания, педагогические ценности семейного воспитания формируются одновременно на уровне семьи и всего общества, отражая при этом состояние социально-воспитательной функции семьи в тот или иной период.

В середине XIX века русская семья еще в значительной степени ориентировалась на ценности православной педагогической культуры в устроении семьи и воспитании детей. Вместе с тем семья уже не представляла собой мощного института воспитания, что явилось причиной вторжения государства в семью и семейное воспитание.

Рассматривая личность как совокупность общественных отношений, теоретики советской педагогики первой половины XX

века (С.Т.Шацкий, Н.К.Крупская, П.П.Блонский, А.С.Макаренко и др.) избирали средовой подход при рассмотрении основных проблем воспитания детей. Организация воспитательной среды происходила в соответствии с нормами коммунистической морали, согласно которым подчинение личных интересов интересам общества было неоспоримым требованием жизни. Из этого складывался воспитательный идеал человека новой эпохи: интернационалист, колlettivист, организатор, реалист, мастер своего дела, активный преобразователь общественной жизни.

Иными словами, советская педагогика первой половины XX века, исходя из социальной природы человека, выдвигала на первый план воспитание у детей преимущественно социально значимых качеств. Определяя советскую семью как коллектив, где все члены семьи равны в правах и обязанностях, советские педагоги рассматривали семейное воспитание как часть общественного, при этом ведущая роль в воспитании детей отводилась не семье, а образовательному учреждению.

Согласно идеологическим установкам того времени советская семья была назначена воспитать у ребенка интернациональную солидарность, колlettivизм, трудолюбие, нравственно обоснованные потребности, приоритетную значимость общественных интересов. Отсюда основными педагогическими ценностями семейного воспитания советской педагогики первой половины XX века являлись многодетная семья, нравственная глубина и единство семейного коллектива, любовь, ответственность, родительский авторитет, дисциплина, режим дня, труд.

Важнейшие вопросы семейного воспитания, в том числе структуры семьи, ее культуры, методов воспитания в семье, разработаны в трудах А.С.Макаренко. Ученый утверждал, что воспитать ребенка правильно легче, чем потом его перевоспитывать. Успех воспитания детей определяют семья как коллектив, а также поведение родителей. В

«Книге для родителей» А.С.Макаренко указывает, что семья является первичным коллективом, где все ее члены равноправны и полномочны в своих функциях и обязанностях, в том числе и ребенок.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут человеку достойно преодолеть трудности и препятствия, встречающиеся на его жизненном пути. Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей, их счастье – все это зависит от семьи, от родителей, и все это определяет задачи семейного воспитания. Именно родители – первые воспитатели – имеют самое сильное влияние на детей. Еще Ж.-Ж.Руссо утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий.

Социально-воспитательная функция российской семьи на протяжении советского периода первой половины XX века характеризуется дальнейшим спадом ее воспитательного влияния. На смену ценностям православной педагогической культуры пришли ценности атеистического воспитания. Центром воспитания была объявлена школа, что привело к частичному отчуждению женщины от воспитания детей и отчуждению детей от семьи. Это оказало большое влияние на дальнейшее ослабление социально-воспитательной функции семьи в России, тем самым возложив большую часть воспитательных функций на государство.

Анализ развития социально-воспитательной функции русской семьи позволил выявить социально-педагогические условия, повлиявшие на этот процесс: социально-экономические отношения, религиозно-нравственные традиции, общественная идеология, развитие педагогической науки, распространение образования. В результате анализа трудов отечественных ученых были выделены концептуальные философско-педагогические идеи семейного воспи-

тания, наиболее полно отражающие основные, взаимозависимые стороны этого процесса: духовно-нравственное становление личности, национально-патриотическое воспитание, социальное созревание, развитие детской индивидуальности.

Вместе с тем анализ расхождений во взглядах светского и православного педагогических взглядов выявил в них единое понимание вопроса о необходимости воспитания внутреннего человека, ядра его личности, что определило в нашем исследовании ценностный идеал, к которому стремится светское и православное воспитание: свободная, духовная, самобытная, самодеятельная, активно участвующая в жизни общества личность, патриот. Это позволило выявить педагогические ценности семейного воспитания, характерные как для православной, так и для светской педагогики: любовь; теплота семейных отношений; уклад семейной жизни; единство, сознательность и целенаправленность воспитательного влияния обоих родителей; положительный пример родителей; труд; патриотизм; дисциплина; национальные культуры, история, хозяйство; родной язык; природа; игра; неприкословенность личности; свобода деятельности и творческого проявления.

Общее в светском и православном педагогических взглядах позволяет говорить о возможности и необходимости их органического синтеза в целях поиска оптимальных путей решения проблемы семейного воспитания в современной России.

Литература

1. Столяренко, Л.Д. Педагогика / Л.Д.Столяренко. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000.
2. Антонов, А.И. Судьба семьи в России ХХI века / А.И.Антонов, С.А.Сорокин. – М., 2000.
3. Болотова, М.И. Организация совместной досуговой деятельности в УДОД: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.И.Болотова. – Оренбург, 2001. – 19 с.
4. Ильин, И.А. Путь духовного обновления. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М., 1993.

5. Пивненко, Е.Н. Проектирование системы индивидуальной работы с семьей в современном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н.Пивненко. – Ростов-н/Д., 2004. – 21 с.
6. Колесова, Л.Д. Организация взаимодействия семьи и педагогического коллектива в структуре деятельности заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Д.Колесова. – Санкт-Петербург, 1999. – 21 с.
7. Сальцева, С.В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждении дополнительного образования детей: монография / С.В.Сальцева. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996.
8. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф.Лесгафт. – М., 1990.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

А.Я.Строилова

В советской педагогической науке и передовой практике на разных этапах развития общества обращалось внимание на внешкольную работу как на важный фактор развития творческой индивидуальности.

Исследование проблем становления и развития системы воспитательной деятельности внешкольных объединений было подготовлено появлением методологических и теоретических работ ученых-педагогов по общественному воспитанию и внешкольному образованию (К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, Я.Корчак, В.А.Сухомлинский и др.); социальному и духовному развитию личности (Л.П.Буева, Р.Г.Гурова, Г.П.Орлов, В.Н.Турченко, В.А.Разумный, В.А.Ядов и др.); системной методологии в педагогике (В.И.Андреев, Ю.К.Бабанский, Д.В.Вилькеев, В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Ю.П.Сокольников, Г.Н.Филонов и др.); теории целостного педагогического процесса (Л.Ю.Гордин, В.М.Коротов, Б.Т.Лихачев, Э.И.Моносзон и др.).

Сегодня идет естественный процесс осмыслиения и наполнения понятия «дополнительное образование» содержанием. Уже ни у кого не вызывает сомнения то, что «дополнительное образование – самоценно, ибо у него особое содержание, особенная тех-

нология, особая образовательная методика, и прежде всего оно практико-ориентировано» [3]. Для развития сферы сделаны серьезные организационно-содержательные шаги на различных уровнях, значимость которых нельзя недооценивать.

Дополнительное образование как право-преемник внешкольного воспитания сохраняет ориентацию на создание условий для формирования каждым ребенком собственных представлений о самом себе и окружающем мире. Свобода выбора формы образования здесь дополняется свободой принятия решения, самостоятельностью и само осуществлением благодаря делу, которое каждый сам делает своим. Дополнительное образование не только предоставляет возможность детям выбирать дело всей своей жизни, но и помогает овладеть им.

Исходя из концепции сегодняшнего дня можно констатировать, что дополнительное образование сегодня – процесс непрерывный. Оно не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Сначала создается почва, благоприятная для творческой деятельности ребенка, затем обеспечивается сотрудничество в творческом процессе с теми, кто уже в какой-то мере освоил учебный материал; за сформированием деятельности следует самостоятельное творчество.

Названные стадии предопределяют специфику содержания дополнительного образования. Если на первом уровне немногоедается многим, то на высшем многое – немногим. Такая логика образовательного процесса позволяет учреждениям дополнительного образования детей предлагать свои услуги всем детям, совершенствовать все стороны человеческого «Я».

Дополнительное образование – неотъемлемая часть системы непрерывного образования: дифференцированное, вариативное, разноуровневое, превышающее базовый компонент образования, реализуемое личностью в свободное время, на основе свободного выбора и призванное обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его образовательных и творческих потребностей.

Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве.

Творчество – это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

- а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- б) социальная и личная значимость и прогрессивность, т.е. она вносит вклад в развитие общества и личности;
- в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- г) наличие субъективных (личностных) качеств: знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- д) новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Обобщая сказанное, есть основание считать, что творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленной на

разрешение противоречия (решение творческой задачи). Для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности). Результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью.

Созида и преобразуя условия своего существования, человек параллельно созидает, преобразует себя, т.е. осуществляет творческое саморазвитие. В связи с этим в последние годы философы стали рассматривать саму человеческую жизнь как творчество.

Поскольку понятие «саморазвитие» является для нас базисным понятием, то остановимся на его анализе более подробно.

Прежде всего, хотелось бы акцентировать внимание на сравнении понятий «развитие» и «саморазвитие». Когда речь идет о «развитии личности», то мы чаще всего раскрываем его через такой его признак, как изменение, причем – прогрессивное количественное и качественное изменение личности. Например, применительно к личности это изменения в мотивационном, интеллектуальном, эстетическом, нравственном или в каких-либо других свойствах личности. Этот процесс может идти с разной скоростью, быстрее или медленнее, но, как правило, это забота педагога, а для самой личности это часто остается незамеченным.

Когда же речь идет о саморазвитии, то по сравнению с процессом развития мы отмечаем, по крайней мере, два существенных отличия:

- а) изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;
- б) изменения происходят не только в мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в самопроцессах: самопознании, самоопределении, самосовершенствовании, самореализации, самоуправлении. При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития являются разрешение противоречий, решение личностью постоянно усложняющихся творческих задач.

Исследования показывают, что процесс творческого саморазвития личности включает довольно-таки обширное число «самости»: самопознание, самоанализ, самонаблюдение, самоосознание, саморегулирование, самодеятельность, самоактуализация, самоуправление, самоопределение, самосовершенствование и др.

Перечень процессов «самости» можно было бы продолжить, но простой анализ показывает, что, например, в самопознание, как его составляющие элементы, входят самоосознание, самонаблюдение, самоанализ. Поэтому анализ и обобщение процессов «самости» в более крупные структурные единицы привели к выводу, что в качестве наиболее значимых и системообразующих элементов «самости» можно выделить следующие: 1 – самопознание, 2 – творческое самоопределение, 3 – самоуправление, 4 – самореализация, 5 – самосовершенствование.

Далее хотелось бы отметить, что понятие «саморазвитие» по своему содержанию достаточно близко к понятию «самовоспитание», однако не подменяет его.

Другими словами, самовоспитание может быть на уровне подражания (копирования) некоторых желательных черт и качеств и на уровне творческого саморазвития. Если же сравнить понятия «творческое саморазвитие» и «развитие», то первое отличается тем, что творческое саморазвитие – это целенаправленный осознаваемый процесс, а развитие – это процесс разрешения внутренних противоречий, который чаще всего протекает спонтанно. Например, в условиях проблемной ситуации в обучении создается противоречие, т.е. рассогласование между условиями, требованиями задачи, с одной стороны, и знаниями, умениями, личностными качествами, с другой. Разрешение указанных противоречий развивает некоторые личностные качества, которые ю самой не осознаются.

Кроме того, В.И.Андреев утверждает, что саморазвитие значительно шире, чем самовоспитание, так как саморазвитие личности охватывает и философские, и психологические, и педагогические, и физиологичес-

кие, и другие процессы личности, в то время как самовоспитание – это процесс, отражающий лишь педагогические аспекты. Образно говоря, можно сказать так: когда используется понятие «самовоспитание», то личность выступает педагогом для самой себя, когда же речь идет о саморазвитии, то личность выступает для самой себя и философом, и психологом, и педагогом, и во многих других качествах.

Таким образом, самовоспитание – это всего лишь один из компонентов саморазвития. Вместе с тем саморазвитие может представлять собой количественные или принципиально качественные изменения на основе созидательной творческой деятельности, направленной на поиск оригинальных творческих идей и решений по изменению самого себя.

Процесс творческого саморазвития охватывает все сферы личности и мотивы (потребности): и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевую. Но самое главное, этот процесс базируется и всякий раз поднимает на новый уровень функционирования, т.е. интенсифицирует процессы «самости»: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческую самореализацию, самосовершенствование и др.

Огромный вклад в педагогику внесла созданная Г.Хакеном Штутгартская школа (синергетика – понятие, введенное Г.Хакеном, означающее процесс самоорганизации в системе). Успехи, достигнутые в различных сферах науки и техники, позволили обосновать философские основы процессов самоорганизации (И.Пригожий, И.Стенгерс, Е.Н.Князева, В.И.Рузавин, В.С.Цикин и др.). Некоторые исследователи (А.Г.Асмолов, Н.Ф.Вишнякова и др.) отмечали возможность использования синергетического подхода в рассмотрении социальных систем и личности в системе отношений.

С учетом изложенных соображений мы приходим к следующему определению творческого саморазвития личности.

Творческое саморазвитие личности – это особый вид творческой деятельности

субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности.

Эвристика как наука выделяет и рассматривает творческое саморазвитие в качестве самостоятельного универсального вида творчества, который, однако, выбирает, аккумулирует в себя культуру, опыт других видов творческой деятельности личности.

Исследование и рейтинговая оценка факторов творческого саморазвития учреждений дополнительного образования детей, приведенные А.Г.Андрейченко [2], показали, что наиболее значимыми из них являются:

1. Привлечение в учреждения дополнительного образования детей работников высшей школы и других специалистов, что способствует: а) разработке программ, оригинальных и новых интегративных курсов и спецкурсов; б) внедрению новых технологий обучения и воспитания; в) созданию школ допрофессиональной подготовки старшеклассников.

2. Изучение интересов, запросов школьников в сфере дополнительного образования с учетом мнения родителей.

3. Расширение и активизация деятельности объединений учащихся по интересам на базе образовательных и других учреждений в микrorайоне.

4. Создание оригинальных досуговых клубных структур дополнительного образования, отвечающих интересам детей и запросам родителей.

5. Организация с педагогами постоянно действующего психолого-педагогического семинара по проблемам развития детей и подростков.

6. Периодическая организация открытых смотров-конкурсов педагогов дополнительного образования типа «Учитель года».

7. Организация экспериментальных площадок на базе учреждений дополнительного образования детей.

8. Расширение и периодическое обновление видов образовательной деятельности.

9. Повышение эффективности методической работы с педагогами дополнительного образования.

10. Разработка новых технологий обучения и воспитания, ориентированных на творческое саморазвитие личности.

11. Сочетание образовательной и досуговой деятельности учащихся.

12. Возрождение национальных традиций, учет региональных и национальных особенностей в образовании и воспитании.

13. Акцентирование внимания на нравственном, эстетическом и творческом развитии и саморазвитии личности.

Большой опыт по созданию условий для творческого саморазвития воспитанников накоплен в Оренбургском областном Дворце творчества детей и молодежи им.В.П.Поляничко в театре музыки и танца «Щелкунчик» (ТМТ «Щелкунчик») на основе создания личностно-ориентированной среды дополнительного образования.

Специфика личностно-ориентированного образования, в отличие от других концепций развивающего образования, заключается в ориентации на преемственное развитие субъективности ребенка, на запуск соответствующих возрасту механизмов саморазвития, тогда как остальные концепции ставят во главу угла интеллектуальное развитие, а субъективность является своего рода побочным продуктом и условием развивающего обучения. Проектирование личностно-ориентированного образования предполагает признание воспитанника основным субъектом образовательного процесса, определение цели проектирования – развития индивидуальных способностей детей. Суть личностно-ориентированного образования заключается в том, что личность ребенка, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образования. Важное место в личностно-ориентированном образовании занимает глубокое и всестороннее

изучение личности и ее психофизиологических возможностей. Такое образование обеспечивает свободное творческое развитие индивида с ориентацией на самоценность личностных представлений и мотивов. Такая педагогическая стратегия требует учета динамики изменений в мотивационно-потребительной сфере ребенка.

При проектировании модели творческого саморазвития воспитанника на основе создания личностно-ориентированной среды в ТМТ «Щелкунчик» была принята концепция образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становление способностей, где обучение и воспитание органически сливаются. Во-вторых, выявлен характер взаимоотношений основных участников образовательного процесса: управленцев, педагогов, воспитанников, родителей. В-третьих, определены критерии эффективности образовательного процесса, направленного на творческое саморазвитие личности.

Разрабатывая концепцию создания личностно-ориентированной среды в коллективе, мы, в первую очередь, исходили из того, что ее реализация предполагает продуктивное развитие ребенка, повышение возможностей формирования личности, ее адаптации в современном динамичном обществе, рассматриваем ребенка как уникальное явление, самостоятельную ценность. Создание личностно-ориентированной среды означает ориентацию на личность как цель, результат, главный критерий эффективности деятельности педагога, где ребенок является приоритетным субъектом. В коллективе осуществляется вариативное образование, предоставляющее ребенку возможность выбора педагога, содержания, форм и методов обучения, чем обеспечивается ориентация личности в различного рода жизненных ситуациях, стимуляция процесса творческого саморазвития. Личностно-ориентированное образование базируется на том, что каждый ребенок уникален, и главной задачей педагога является формирование его индивиду-

альности и, что не менее важно, создание условий для развития его творческого потенциала.

Если говорить о педагогических технологиях при проектировании личностно-ориентированной среды, то следует говорить о таких, которые были бы по своим функциям адекватны специфике личностно-ориентированного, гуманистического подхода. Педагоги коллектива ТМТ «Щелкунчик» отдают приоритет таким технологиям, как обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*), методу проектов, разноуровневому, модульному обучению.

Основой разработки личностно-ориентированной среды является признание индивидуальности ребенка, создание необходимых и достаточных условий для его творческого саморазвития. В дополнительном образовании учет индивидуальности означает раскрытие возможности максимального творческого саморазвития каждого воспитанника, создание социокультурной ситуации развития исходя из признания уникальности и неповторимости его психологических особенностей. Чтобы индивидуально работать с каждым ребенком, учитывая его психологические особенности, необходимо по-иному строить весь образовательный процесс.

Технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного и дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за творческим саморазвитием воспитанников в ходе овладения ими знаниями, умениями и навыками вокала и хореографии. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

Ведущей идеей личностно-ориентированного образования в ТМТ «Щелкунчик» является самостоятельная деятельность ребенка в педагогически подготовленной среде, теоретическими ориентирами и методическими

особенностями, характеризующими личностно-ориентированное образование:

- личностно-ориентированное образование обеспечивает творческое саморазвитие личности ребенка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;
- образовательный процесс личностно-ориентированного образования представляется каждому ребенку, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;
- содержание дополнительного образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы воспитанник мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;
- критериальная база личностно-ориентированного образования учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений);
- образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств воспитанника, что выступает основной целью современного образования;
- личностно-ориентированное образование строится на принципе вариативности, т.е. признании разнообразия содержания и форм образовательного процесса, выбор которых должен осуществляться педагогом с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затруднительных жизненных обстоятельствах.

Творческое саморазвитие воспитанника основано на:

- признании ребенка основным субъектом образовательного процесса;
- развитии индивидуальных способностей воспитанника;
- определении средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством

выявления и структурирования субъектного опыта личности, ее направленного развития в процессе обучения.

Как показывает практика деятельности коллектива ТМТ «Щелкунчик» образовательный процесс, организованный на основе создания личностно-ориентированной среды, способствует творческому саморазвитию воспитанника в том случае, если:

- 1) всем коллективом педагогов создаются условия, развивающие личность;
- 2) применяется проблемный подход к определению предметного содержания той или иной дисциплины;
- 3) нормой является использование игровых и диалоговых форм образовательной деятельности.

Резюмируя вышеизложенное можно констатировать, что развитие воспитанника как личности (его творческое саморазвитие) идет через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития. Основным результатом является формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями. Дополнительное образование, осуществляемое на основе создания личностно-ориентированной среды, способно непосредственно удовлетворять образовательные запросы и потребности социума, раскрывать внутренний потенциал каждого ребенка и создавать условия для его творческой самореализации, саморазвития, профессионального самоопределения.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Андрейченко, А.Г. Факторы и барьеры творческого саморазвития: автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 1997.
3. Бруднов, А. Неформальное и непрерывное: о развитии дополнительного образования детей/ А.Бруднов // Директор школы. – 1995. – № 2. – С.2–6.

4. Буйлова, Л.Н. Дополнительное образование в современной школе / Л.Н.Буйлова, Н.В.Клеванова. – М.: Сентябрь, 2005. – 192 с. – (Сер. «Библиотека жур. «Директор школы», вып. 1).
5. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей / В.А.Горский, А.Я.Журкина, Л.Ю.Ляшко // Дополнительное образование. – 2000. – № 1. – С.11–16.
6. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования/ Е.Б.Евладова, Л.Г.Логинова, Н.Н.Михайлова.– М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
7. Журкина, А.Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования / А.Я.Журкина // Дополнительное образование. – 2000. – № 9. – С.6–9.
8. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 г. // Внешкольник. – 2004. – № 12. – С.4–7.
9. Морозова, Н.А. Дополнительное образование: структурно-организационное, содержательное, кадровое обеспечение / Н.А.Морозова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 138 с.
10. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества / под ред. В.И.Андреева, А.И.Щетинской. – Казань; Оренбург: Центр инновационных технологий, 2001. – 328 с.
11. Попов, Г.Н. Региональное дополнительное образование: проблемы и перспективы / Г.Н.Попов, В.А.Горский // Дополнительное образование. – 2003. – № 10. – С.8–11.
12. Рындак, В.Г. Методологические основы образования: учеб. пособие к спецкурсу/ В.Г.Рындак. – Оренбург: Изд. центр ОГАУ, 2000. – 192 с.
13. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.
14. Шинкевич, И.В. Личностно-ориентированное образование в учреждении дополнительного образования детей / И.В.Шинкевич // Педагогический калейдоскоп. – 1998. – № 3. – С.8–11.
15. Щетинская, А.И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях мониторинга качества дополнительного образования детей: монография / А.И.Щетинская.– Оренбург: Прессы, 1998. – 262 с.
16. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С.Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ: ИТОГИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Л.Н.Зайнуллина

Стремительно развивающийся в настоящее время процесс информатизации всех сфер жизни общества, позволяет организации воспитательной деятельности в вузе перейти на качественно новый уровень. Сегодня информационные технологии нашли широкое применение в практике учебно-воспитательного процесса студентов: созданы электронные библиотеки, учебники, журналы; возможен поиск информации в сети *Internet*; созданы программы компьютерного тестирования знаний студентов и т.д. Происходящие изменения не могут оставить не затронутой и воспитательную деятельность куратора студенческой группы. Однако применение компьюте-

ра в педагогических исследованиях куратора остается слабо освещенным в информационном плане. В своей деятельности кураторы опираются лишь на собственный здравый смысл, накопленный опыт, и никто из них не рассматривает компьютер как важный и необходимый инструмент в педагогических исследованиях. Это большая ошибка.

Великий педагог К.Д. Ушинский писал в своих сочинениях: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». В идеале процесс изучения личности должен происходить в течение всего периода обучения студента в вузе. На деле – хотя бы на тот период (1–3 года),

на который за группой закреплен куратор. При изучении личности необходимо использовать различные методики и приемы: наблюдение, анкетирование, тестирование, социометрический метод, метод экспертных оценок, метод обобщения независимых характеристик, беседы, интервью и т.д. Совместное применение данных методик позволяет куратору составить более полную картину о студенческой группе в целом.

Преимущества, которые дает своеевременно проведенная психолого-педагогическая диагностика:

1) дополняет сведения куратора о психологических особенностях студентов курируемой группы и дает возможность для четкого планирования воспитательной работы;

2) полученные знания позволяют обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту;

3) стимулирует кураторов в их профессиональном росте, в совершенствовании воспитательной деятельности;

4) стимулирует интерес к новым приемам изучения студентов, к новым методикам воспитательной деятельности.

Компьютер может оказать неоценимую помощь как средство подготовки и проведения диагностики характеристических особенностей студентов, обработки промежуточных и конечных результатов исследования.

Перечислим основные плюсы использования компьютера. Компьютерное тестирование позволяет охватить исследованием весь коллектив, сократить трудоемкость расчетов, избежать ошибок в вычислениях. Компьютерные математические программы позволяют вычислить количественные показатели, элементарные математические статистики: выборочное среднее, выборочная дисперсия, медиана и т.д. Методы регрессионно-корреляционного анализа позволяют сделать выводы о динамике изменения отдельных статистических данных, о связях между переменными величинами, которые исследуются в данном эксперименте. Кроме того, компьютерное тестирование обеспечивает надежное хранение результа-

тов и удобную форму представления их в виде диаграмм, гистограмм, графиков и процентов.

К недостаткам компьютерной диагностики относится тот факт, что если студент выдает желаемое за действительное или по каким-то причинам отвечает неискренне, то результаты тестирования будут неверными.

Автор данной статьи на протяжении четырех лет является куратором студенческих групп Казанского государственного финансово-экономического института, последние два года из которых достаточно успешно использует компьютерное диагностирование в своей воспитательной деятельности.

Автором был отобран и адаптирован для компьютерного тестирования пакет диагностических методик. Данный комплекс включал в себя восемь тестов, направленных на изучение характеристических особенностей личности: тест на оценку конфликтности личности, тест на оценку конкурентоспособности личности, тест на оценку трудолюбия и работоспособности, оценка уровня ситуативной и личностной тревожности по опроснику Спилбергера, тест на оценку потребности в достижении успеха, тест на уровень самооценки, тест на оценку способности к саморазвитию и самообразованию, тест на оценку делового, творческого и нравственного климата в коллективе.

Осенью 2005 года психолого-педагогическое тестирование прошли 52 студента первого курса дневного отделения общекономического факультета КГФЭИ. Отметим, что 63% студентов двух выбранных групп – медалисты, поэтому результаты тестирования оказались достаточно высокими. Результаты первоначального тестирования позволили составить общую картину о характеристических особенностях студентов: курируемые группы характеризуются средним уровнем работоспособности и трудолюбия, низкой самооценкой и достаточно высоким уровнем конфликтности. Проанализировав данные компьютерного тестирования, результаты других примененных методик, куратор наметил план по воспитательной

работе и согласно ему провел комплекс воспитательных мероприятий. В июне 2006 года было проведено повторное компьютерное тестирование. Приведем параллельное сравнение результатов диагностики характеристических особенностей студентов.

Первоначально деловой, творческий и нравственный климат в коллективе оценивался всеми участниками эксперимента как высокий. 50 из 52 опрошенных студентов (96%) охарактеризовали свои группы как коллектизы с высоким или выше среднего уровнем нравственного и делового климата. Действительно, с начала семестра в группе сложились дружные отношения. Со своей стороны куратор постарался создать все условия для дальнейшего укрепления коллектива: группы посетили театр, кинотеатр, каток, совместно организовали и провели праздники. Но при повторном тестировании небольшая часть участников (7,69%) выбрала вариант «низкий» (рис. 1).

Простое сопоставление данных тестирования и фамилий студентов прояснило сло-

жившуюся картину: низкие баллы проставили неуспевающие, плохо посещающие занятия и не принимающие никакого участия в жизни группы студенты.

Одна из главных задач всех вузов – воспитание конкурентоспособной личности. То есть трудолюбивой, стрессоустойчивой, коммуникабельной личности, способной к высококоэфективной и плодотворной деятельности. Результаты компьютерного тестирования помогли куратору оценить общий уровень конкурентоспособности всей группы, личные качества и способности каждого студента: трудолюбивый или ленивый, осторожный или рисковый, ведомый или лидер и т.д. Опираясь на полученные данные, куратор провел ряд воспитательных мероприятий, в результате которых общий уровень конкурентоспособности и некоторые из составляющих его характеристик (работоспособность и трудолюбие, стремление к самообразованию, мотивация достижения успеха) у студентов в конце года немного увеличились.

Эта разница хорошо видна на рис. 2.

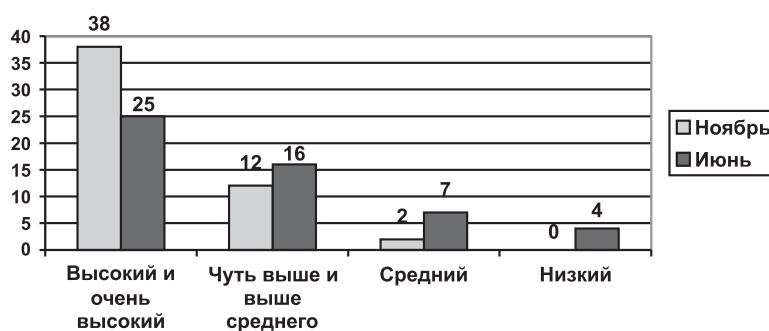


Рис. 1

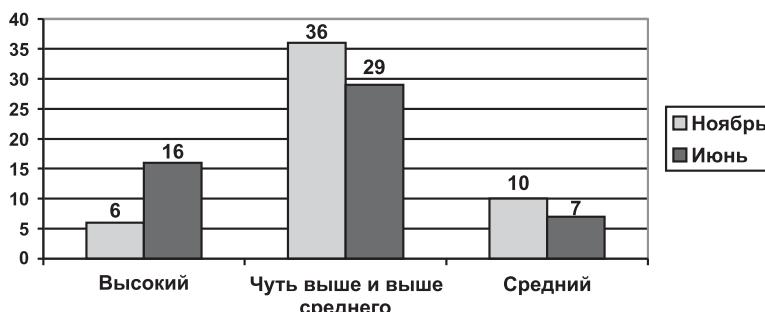


Рис. 2. Общий уровень конкурентоспособности

Таким образом, количество студентов, чей уровень конкурентоспособности характеризуется как «выше среднего», «чуть выше среднего» и «высокий» увеличилось с 80,77% до 86,54%.

Анализ итогов первоначальной диагностики показал, что работоспособность, стремление к самообразованию, мотивация успеха у студентов развиты средне. Этого недостаточно для выживания в условиях жесточайшей конкуренции на современном рынке труда (рис. 3). В результате проведенных мероприятий (о них чуть позже) количество студентов, чей уровень работоспособности и трудолюбия оценивался как «чуть выше среднего», «выше среднего» и «высокий»

увеличилось с 50% до 57,69%, по уровню стремления к самообразованию – с 48,08% до 57,69%, по уровню мотивации достижения успеха – с 15,38% до 38,46% (рис. 4).

Проведенные мероприятия:

- Совместное рассмотрение и анализ со студентами результатов первоначальной диагностики с последующей установкой: постараться стать лучше. У студентов, которые лично осознали необходимость измениться, результаты при повторном тестировании оказались выше.

- Подключение студентов к участию в научно-исследовательской и учебно-исследовательской работе, к участию в олимпиадах, конференциях.



Рис. 3. Данные первоначальной диагностики

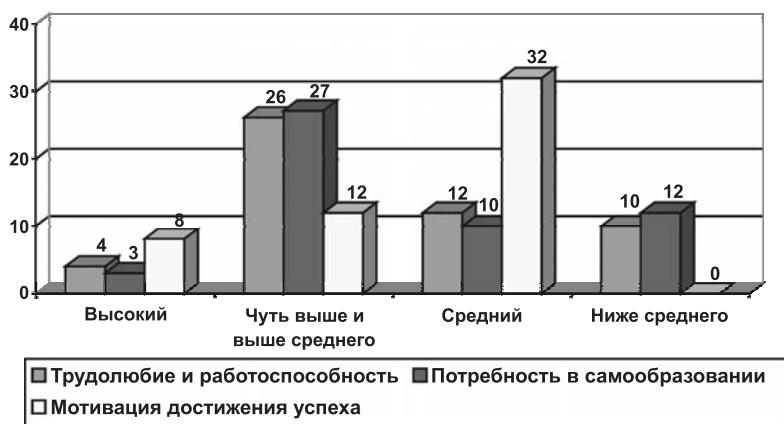


Рис. 4. Данные повторной диагностики

3. Назначение студентам посильных поручений, заранее рассчитанных на успех, с последующим усложнением этих заданий. Данное воспитательное мероприятие часто практикуется мной при проведении практических занятий.

4. Создание ситуаций соревнования.

5. Постоянный контроль за выполнением студентами учебно-тематического плана. Введенная в КГФЭИ рейтинговая система значительно облегчает задачу куратора: полученные за месяц баллы «сигнализируют», что успеваемость такого-то студента необходимо взять под жесткий контроль.

6. Посильная помощь студентам в поисках мест по трудоустройству в период каникул.

7. Проведение бесед по формированию позитивного и активного отношения к жизни.

Уровень ситуационной и личной тревожности студентов практически остался неизменным (рис. 5, 6).

Единственный студент с высокой оценкой ситуационной тревожности, как выяснилось позже, должен был сдавать экзамен в ГАИ.

После первого семестра студенты адаптировались к распорядкам и требованиям вуза, стали увереннее в себе, их самооценка заметно выросла. Так количество студентов, чей уровень самооценки характеризовался как «низкий» уменьшилось с 38,46% до 19,23%. Со своей стороны куратор приведением примеров для подражания, поощрением и поддержкой студентов в преодолении трудностей внес немалый вклад (рис. 7).

Интересный факт: при первоначальном и повторном тестировании высокий балл получили двое безответственных и шустрых студента-«троекника». Усердные же студенты получили по самооценке низкие баллы. Вероятно, причиной является тот факт, что примерные студенты всегда критически относятся к себе, и это недовольство собой есть та движущая сила, которая заставляет их самосовершенствоваться.

Английский философ и социолог Г. Спенсер считал конфликт «неизбежным явлением в истории человеческого общества и стимулом социального развития».

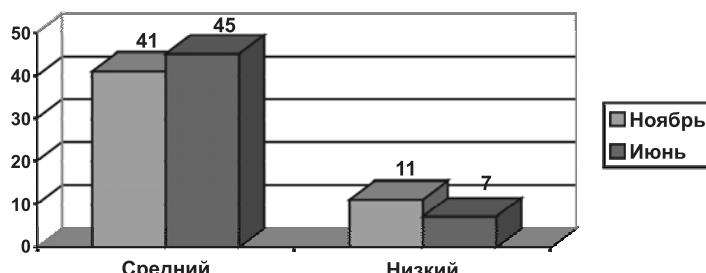


Рис. 5. Уровень личностной тревожности

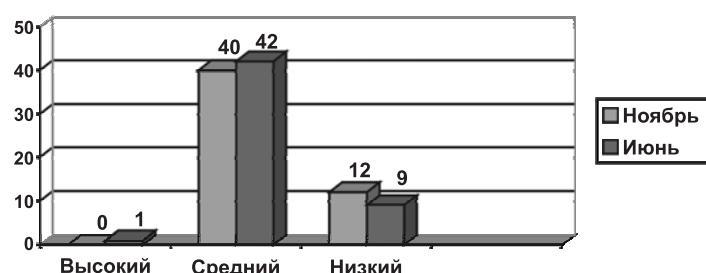


Рис. 6. Уровень ситуативной тревожности

Несмотря на проведенные беседы по теме: «Как избежать конфликтные ситуации?», на ролевые игры по конфликтологии, конфликтный фон групп претерпел небольшие изменения. Количество студентов, чей уровень конфликтности характеризовался как «чуть выше среднего», «выше среднего» и «высокий» снизился с 51,92% до 46,15% (рис. 8).

Интересный факт: высокие баллы по конфликтности получили активные, хорошо или отлично учащиеся студенты. И часть этих студентов получила низкие баллы по самооценке. Причина, вероятно, кроется в противоречии между стремлением быть лучшим и постоянным чувством напряжения из-за боязни потерпеть неудачу. За свою пятилетнюю педагогическую деятельность мною было замечено, что именно отличники очень

эмоционально переживают из-за мелких неурядиц: из-за недостаточного понимания материала по предмету, из-за полученной «3» или «4».

В заключение еще раз напомним, что экспериментальные группы – одни из лучших среди всех групп первого курса, поэтому результаты психолого-педагогического диагностирования других групп могут быть хуже.

Итак, рост технического оснащения вузов делает возможным включение современных компьютерных технологий в процесс воспитания студентов и открывает широкие потенциальные возможности для реализации общения. Возможности компьютерных технологий позволяют адаптировать пакет диагностических методик для компьютерного тестирования студентов, сбор информации,

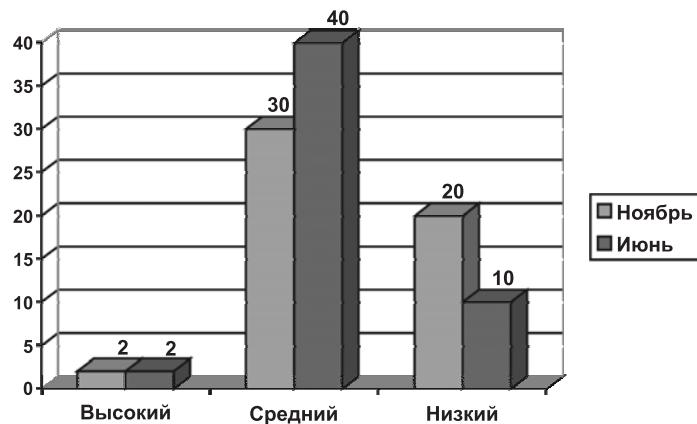


Рис. 7



Рис. 8

оперативную обработку результатов тестирования и сравнение данных с результатами предыдущих диагностических проверок. Единое обеспечение результатов компьютерного тестирования и других методов изучения студентов (наблюдение, анкетирование, метод обобщения независимых характеристик) служит основой для объективности и надежности оценки характеристических особенностей студента, позволяет принять эффективные меры, выбрать верные приемы для решения задач по воспитанию каждого студента курируемой группы. Возможность наглядного сравнения предыдущих результатов тестирования с данными повторного тестирования информирует куратора об уровне достижения поставленных воспитательных задач и эффективности их решения; становится возможен прогноз перспективы развития диагностируемого объекта. Компьютерное тестирование пробуждает интерес у студентов к новым обучающим и прикладным программам и стимулирует са-

мих кураторов приобретать дополнительные знания в области психологии, педагогики и информационных систем.

Компьютеризованные тестовые модели диагностики индивидуально-психологических особенностей личности студента являются необходимой основой для построения полноценной модели воспитательной деятельности куратора студенческой группы. Широкое внедрение компьютерной диагностики в вузах повысило бы эффективность работы кураторов.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы / В.И.Андреев. – Казань, 2005.
2. Быкадоров, Ю.А. Компьютерные методы математической обработки психологической информации: метод. рекомендации / Ю.А.Быкадоров, Э.В.Шалик. – Минск: БГПУ, 1999.
3. Кабыляцкий, И.И. Наставники студентов: метод. рекомендации кафедрам и наставникам студенческих групп / И.И.Кабыляцкий. – Одесса, 1984.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Л.Н.Латипова

Современная российская высшая школа пребывает в состоянии глубоких преобразований, происходящих под девизом модернизации. При этом модернизация обусловлена как структурными и качественными изменениями последних лет внутри российского общества и государства, так и процессом наступающей глобализации во всех сферах жизнедеятельности человека. На этом фоне особенно остро стоит вопрос о сохранении достоинств отечественного высшего образования при гибком воспроизведении некоторых моделей, приемов и средств организации высшего образования зарубежных стран. Решение данного вопроса находится, в частности, на пути решения

проблемы интеграции России в единое европейское образовательное пространство, которое получило формальное выражение в известном Болонском процессе.

В сложившихся условиях требуется уточнение основных направлений преобразования в российской высшей школе, определение новых приемов и средств дальнейшего совершенствования университетского образования. В связи с этим наша работа направлена на исследование интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии и предпринимательства, основанная на разработке модели специалиста в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессиональ-

ного образования (ГОСТ ВПО) и внедрением в учебный процесс информационно-технологического материала (ИТМ).

Основным инструментом управления качеством образования на государственном уровне является стандартизация [5] – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников вузов и соответствующие этим требованиям содержания, методы, формы, средства обучения и контроля.

Стандартизация образования вызвана необходимостью создания единого образовательного пространства в стране, что позволит обеспечить единый уровень общего образования для всех обучающихся в различных типах общеобразовательных учреждений (государственных, муниципальных, негосударственных, частных). Поскольку стандартизация должна обеспечить вхождение России в систему мировых культур, возникает потребность при формировании профессионального образования учета достижений международной образовательной практики.

Высшее учебное заведение формирует содержание образования через самостоятельную разработку образовательных программ, что дает ему возможность гибко и оперативно реагировать на потребности общества, производства, социальной сферы, запросы личности в процессе образования. В то же время зачастую наблюдается отклонение от стандарта содержания образования, поскольку составитель учебной программы по дисциплине может по-своему раскрывать содержание тем и разделов, считая их наиболее целесообразными. Исходя из своих соображений автор программы может устанавливать последовательность изучения учебного материала; распределять время, отведенное на изучение курса, между разделами и темами в соответствии с их значимостью; разрабатывать перечень лабораторных работ, практических занятий и дидактического материала; выбирать темы для самостоятельного изучения студентами; определять формы контроля подготовлен-

ности студентов по предмету. Разработчику образовательной программы бывает трудно предусмотреть такие моменты, как логика науки, межпредметные связи, необходимость более быстрой подготовки к практике и другие немаловажные моменты, влияющие на профессиональную подготовку специалиста в той или иной области. Наиболее целесообразным в данном случае может быть использование модели специалиста, разработанной в соответствии с ГОСТом ВПО.

Проблема моделирования профессиональной деятельности в связи с разработкой содержания обучения рассматривалась рядом авторов (Л.Г. Таукачев, Е.Э. Смирновой, А.А. Кыверялгом, Л.И. Романовой, Б.С. Динамовым, Д.В. Чернилевским и др.) как метод исследования объектов познания на их моделях. Сам процесс моделирования представляет собой построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов: физических, химических, биологических, социальных) и констатируемых объектов для определения или улучшения их характеристик, управления ими и т.д. [8]. В педагогике же моделирование широко используется при изучении проблемы подготовки кадров, специалистов и рабочих, что требует системного рассмотрения, с одной стороны, профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности), с другой стороны, содержания образования и обучения (модель подготовки).

На наш взгляд, модель процесса профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства следует рассматривать в двух аспектах. С одной стороны, это образ или информационное представление идеального выпускника высшей школы во всех проявлениях его человеческих характеристик, соответствующее предстоящей профессиональной деятельности, а также социальным и индивидуальным ролям последнего. С другой стороны, это педагогическое представление, т.е. нормы, средства и

условия, содействующие материализации этого образа в учебном заведении за ограниченное время профессиональной подготовки.

Модель должна носить прогностический характер, т.е. определять перспективы в подготовке лиц, получающих высшее образование, обеспечивать опережающее их развитие. Также для достижения оптимальных результатов необходимо наличие в данной модели механизмов управляющего воздействия в процессе ее материализации. Представляется, что такой подход способствует повышению качества высшего образования в условиях его стандартизации, обеспечивая возможность управления учебно-воспитательной деятельностью студента и образовательным процессом в целом [7].

Информационная модель содержания образования может быть представлена графически, аналитически и таблично. Наибольшее распространение среди видов формализации содержания образования получила семантическая сеть с иерархической организацией, получившая образное название «дерево» (дерево целей, кодовое дерево). Формат записи семантической сети содержит несколько обязательных фрагментов идентификации уровней иерархии по горизонтали, фрагмент описания уровней иерархии по вертикали.

В рамках нашего исследования мы провели структурирование содержания по специальности «профессиональная подготовка учителя технологии и предпринимательства». В процессе структурирования за основу были взяты предложенные Н.В.Зеленко три уровня обучения:

- **понятийный** (освоение знаний, понятий);
- **репродуктивный** (овладение общетрудовыми и специальными умениями);
- **продуктивный** (получение опыта применения политехнических и технологических знаний) [3].

Одним из ведущих требований к современному специалисту является сочетание высокого профессионализма в избранной

области и профессиональной мобильности. Выполнение этого требования невозможно без достаточно четкого представления о том, какими именно личностно-значимыми профессиональными качествами должен обладать выпускник высшей школы (компетентность, эрудиция, мастерство, психологическая грамотность и т.д.).

Используя принцип структурирования и типологизации, всю учебную информацию можно разделить на учебные элементы, которые, в свою очередь, распределяются по уровням иерархии. Используя методы формализации можно построить модель содержания обучения будущего учителя технологии и предпринимательства (рис. 1).

Необходимость построения модели профессиональной подготовки специалиста диктуется рядом обстоятельств. Во-первых, данная модель дает представление о целостном содержании профессиональной деятельности, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозаменяемости ее элементов. Во-вторых, разработка такой модели позволяет объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, рассредоточенную в разных курсах учебных дисциплин, и уже тем самым создает возможность для интенсификации, систематизации, исключения дублирования, выявления недостающего материала.

В систему комплексного учебно-методического обеспечения учебного процесса входят планирование, разработка и создание оптимального комплекса учебно-методической документации и средств обучения, необходимых для полного и качественного обучения студентов в рамках времени и содержания, определяемых Государственным стандартом и соответствующей образовательной программой.

В результате анализа структуры и содержания деятельности учителя технологии и предпринимательства, изучения требований к его личности определены задачи действия дидактической системы. К ним относятся:

- вооружение студентов педагогическими знаниями и умениями, составляющими

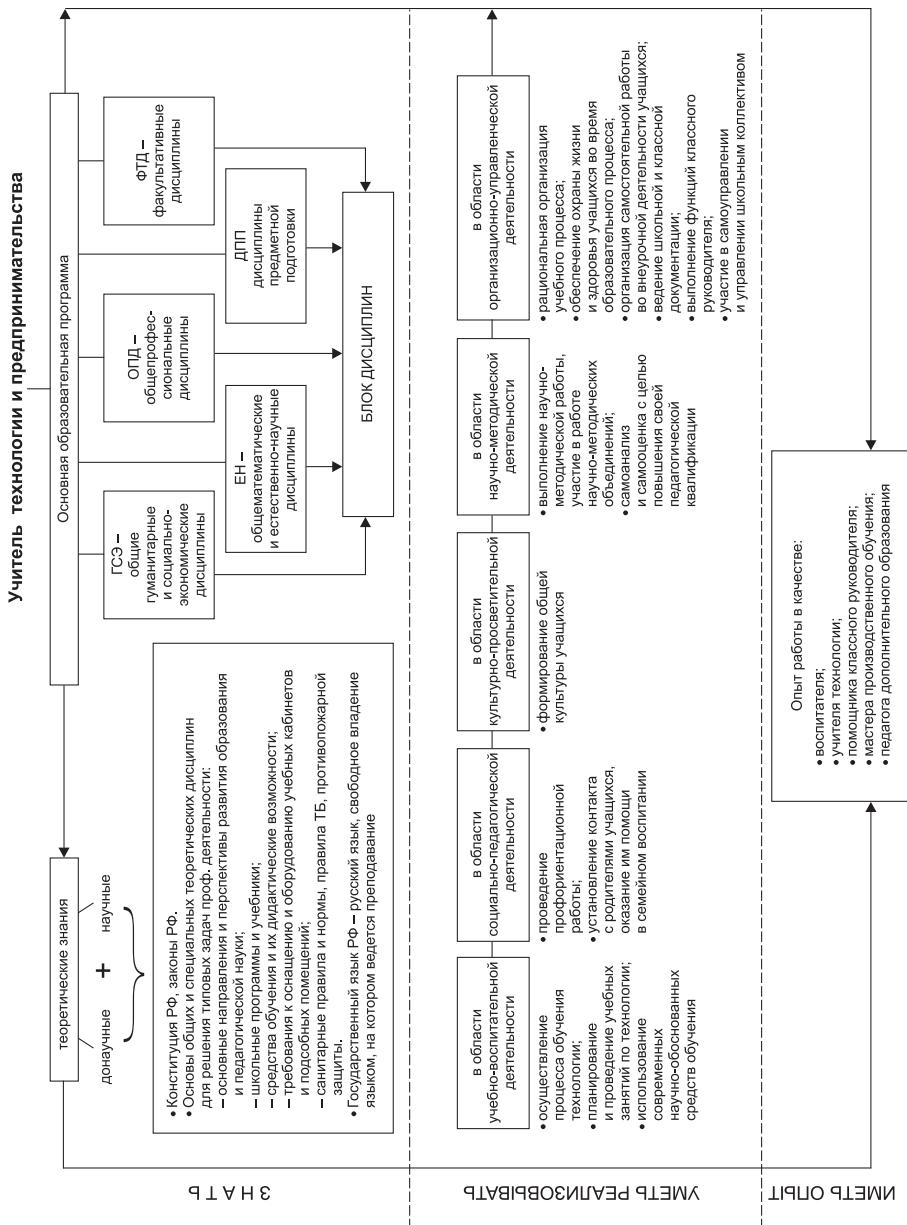


Рис. 1. Модель содержания обучения будущего учителя технологии и предпринимательства

основные педагогические функции учителя технологии и предпринимательства;

- создание такой обстановки на учебных занятиях, когда каждый студент являлся бы субъектом процесса профессиональной подготовки;
- формирование привычки к напряженной систематической работе, выполняемой на всех учебных занятиях.

Разработанная нами целостная дидактическая система, интенсифицирующая профессиональную подготовку будущих учителей технологии и предпринимательства, основывается на учете ряда традиционных и новаторских принципов. Основными принципами действия системы явились:

- принцип профессионально-целевого подхода в осуществлении подготовки учителя технологии и предпринимательства с учетом особенностей его работы;
- принцип взаимосвязи науки и практики в процессе подготовки специалистов;
- принцип интеграции теоретической и практической подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства;
- принцип обучения на высоком уровне трудности с ориентацией на высшие конечные результаты;
- принцип педагогического сотрудничества на основе демократизации и гуманизации отношений между участниками учебно-воспитательного процесса;
- преемственность между уровнями образования, культуротворчество и высокая корпоративность выпускников университета [1].

Каждый из перечисленных выше принципов должен охватывать своим направляющим, регулирующим влиянием элементы дидакто-технологической системы: цель обучения, деятельность преподавателя (преподавание), деятельность студентов (учение) и результат. Переменными составляющими выступают средства управления: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, вербально-информационные), организационные формы обучения как про-

цесса и учебной деятельности студентов. Связь и взаимообусловленность средств обучения как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Обучение на основе этих принципов образует устойчивое единство и целостность, которое интенсифицирует (повышает темп и качество) профессиональную подготовку будущего учителя технологии и предпринимательства.

Разработанная модель позволяет интенсифицировать учебный процесс на основе применения активных форм и методов обучения.

Интенсификация учебно-воспитательного процесса – это, прежде всего, насыщенное, уплотненное, активно-созидательное включение студентов и преподавателей в рационально организованную совместную деятельность, целью которой является подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего активно-творческим потенциалом. Данный процесс прежде всего предполагает всестороннее изыскание внутренних резервов и возможностей традиционных форм и методов научной и учебной деятельности, а также широкое внедрение новых, передовых достижений науки и техники применительно к подготовке специалистов высшей квалификации.

Богатство и разнообразие приемов интенсификации обучения и воспитания ставят перед педагогами проблему выбора из них тех приемов, которые соответствуют их возможностям и позволяют наиболее удачно решить поставленные задачи за отведенное время.

Внедрение ИТМ в профессиональную подготовку будущих учителей технологии и предпринимательства неслучайно. Это обуславливается тем, что при изучении базовых предметов специализации «Культура дома и декоративно-прикладное творчество» нет доступного и при этом удовлетворяющего нас дидактического материала, используемого на практических занятиях и при прохождении педагогической практики студен-

тов. На сегодняшний день очень много вербально-информационных средств обучения, но они либо недостаточно иллюстрированы, либо имеют искаженные сведения, или же просто отстают от технологического прогресса. Поэтому мы разработали и решили внедрить в систему профессиональной подготовки учителей технологии и предпринимательства ИТМ, выступающего в роли дидактического материала, который является средством борьбы за глубокие прочные знания (умения) студентов, средством формирования у них активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных и творческих способностей.

С целью определения эффективности использования ИТМ для интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии и предпринимательства в условиях учебного процесса был проведен педагогический эксперимент. Экспериментальные занятия проводились в лаборатории теории и методики обучения технологии в естественных условиях. При организации экспериментальной работы мы учитывали требования, предъявляемые к методике проведения педагогического эксперимента. Разработанная нами программа экспериментального исследования системы интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии и предпринимательства включает следующие условия ее проведения:

- педагогический эксперимент должен проводиться в естественных условиях учебного процесса при сравнительной однородности состава студентов экспериментальной и контрольной групп;
- исследование проводить на материале, содержание которого предусмотрено учебной программой и соответствует задачам учебного процесса в вузе;
- в контрольной и экспериментальной группах занятия должны проводиться одним преподавателем.

Всего в эксперименте принимало участие более 50 студентов, было проведено и проанализировано свыше 40 занятий, проведенных нами в период эксперимента.

Поскольку студенты экспериментальной и контрольной групп в конечном результате имеют разный уровень подготовленности, мы сочли целесообразным ввести карту наблюдений, составленную отдельно для каждой из групп. В карте отмечались следующие показатели: интерес студента к работе; умение подобрать материал; аккуратность в работе; обобщение; самостоятельность; знание теоретического материала; время, затраченное на выполнение работы.

Для более полной оценки проведенного педагогического эксперимента нами была разработана анкета («Самоанализ студентов»), включившая следующие вопросы:

1. Интересна ли Вам была изучаемая дисциплина?
2. Замечаете ли у себя качественные изменения?
3. Влияет ли изучаемая дисциплина на Ваше интеллектуальное развитие?
4. Было ли достаточно материала для выполнения практической работы?
5. Используете ли Вы полученные знания и умения в жизненных ситуациях?
6. Достаточно ли было времени для выполнения поставленной задачи перед Вами?

Студентам нужно было выбрать один из вариантов ответа: да, немного, нет.

В экспериментальной группе (рис. 2) 100% студентов ответили «да» на все вопросы и отметили, что выполняемая ими практическая работа с ИТМ вызвала у них интерес, они замечают рост педагогического мастерства, творческого начала, а полученные знания и умения они используют при прохождении педагогической практики и изучении других учебных дисциплин.

В контрольной группе (рис. 3) 50% студентов отмечают интерес к выполнению практической работы, 33% – появление некоторого интереса, а у 17% интереса к данному виду творчества не проявилось.

Качественные изменения в росте педагогического мастерства замечают 33% обучаемых.

Влияние дисциплины на интеллектуальное развитие отмечают 67% студентов конт-

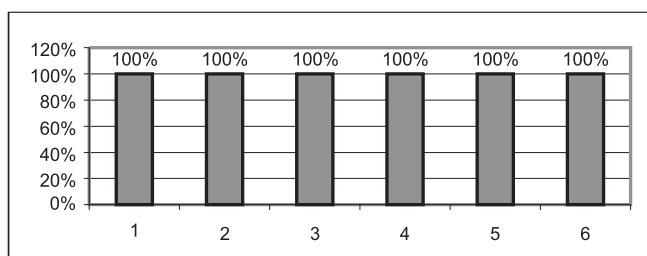


Рис. 2. Самооценка студентов экспериментальной группы

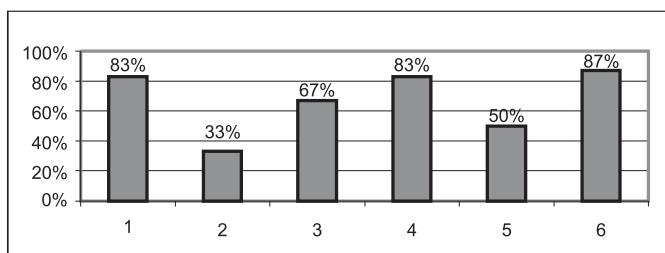


Рис. 3. Самооценка студентов контрольной группы

рольной группы. В процессе работы ощутили существенную нехватку методического материала 83% студента. Резкую нехватку во времени отмечают 87% студентов контрольной группы, так как порой им приходилось неоднократно переделывать практическую работы.

Таким образом, использование ИТМ значительно повышает профессиональную подготовку будущих специалистов, помогает активизировать познавательную активность студентов, разнообразить учебный процесс как при изучении нового материала, так и при закреплении уже изученного.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А.Реан. – СПб.: Питер, 2004. – С.170–174.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2005. – 23 с.

3. Зеленко, Н.В. Структурирование и типологизация содержания образования как условие эффективности обучения технологии / Н.В.Зеленко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 4. – С.15–20.

4. Каташев, В.Г. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / В.Г.Катышев, Л.И.Соломко, Г.У.Матушанский. – Казань: Изд-во КГТУ, 2002. – 395 с.

5. Кругликов, Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.И.Кругликов. – М.: Академия, 2005. – С.15–19.

6. Половникова, Н.А. Интенсификация подготовки учителя / Н.А.Половникова, М.З.Закиев, Ф.Г.Ситдиков. – Казань: КГПИ, 1984. – 196 с.

7. Психолого-педагогические исследования в системе образования: Всероссийская науч.-практ. конф., 2004 г.: тез. докл. – М.: Изд-во «Образование», 2004. – С.44–48.

8. Савельев, А.Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я.Савельев, Л.Г.Семушкина, В.С.Кагерманьян. – М.: НИИ-ВО, 2005. – С.30.



ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Е.А.Евсецова

Проблема развития гуманистических ценностно-смысовых ориентаций студентов в обучении истории педагогики возникла не сегодня, она была актуальной и ранее, но на современном этапе развития высшего педагогического образования значимость исследования этой проблемы возрастает.

Одной из ведущих тенденций совершенствования высшего педагогического образования является переход к ценностной парадигме. Последнее десятилетие характеризуется активной обращенностью к проблеме ценностей в образовании. В советский период недооценивался вполне очевидный, по мнению Б.С.Гершунского, факт, который заключался в том, что «именно образование как наиболее технологичная и подвижная часть культуры, держит руку на пульсе человеческих ценностей и идеалов, индивидуального и общественного менталитета и мировоззрения, поведенческих приоритетов и конкретных поступков. Именно образование, по самой своей сути работающее на будущее, закладывает основы грядущих изменений в обществе, предопределяя в конечном счете его развитие в прогрессивном или, напротив, регressiveном направлении...» [3].

Поэтому профессиональная подготовка современного учителя должна способствовать формированию менталитета личности, как наивысшей цели и ценности образования.

Проблема ценностных ориентаций в образовании получила отражение в трудах З.И.Равкина, М.В.Богуславского, В.Г.Пряничковой, В.М.Кларина и других исследователей.

Аксиологические аспекты подготовки будущего учителя в условиях педагогическо-

го вуза получили свое обоснование и развитие в работах И.Ф.Исаева, А.В.Кирьяковой, Н.Д.Никандрова, В.А.Сластенина, Е.Н.Шиянова и др.

Одно из существенных противоречий данной проблемы – определенный разрыв между возложенной на педагога ответственной миссией как носителя ценностей и смыслов по воспитанию и образованию подрастающего поколения и недостаточной аксиологизацией учебных дисциплин образовательной области «Педагогика», в частности истории педагогики.

Актуальной в этом контексте является позиция В.В.Краевского о необходимости усиления аксиологических аспектов психолого-педагогических дисциплин, так как аксиология – учение о ценностях – возрастающей степени становится частью философско-социальных и педагогических концепций.

В связи с этим в рамках преподаваемых педагогических дисциплин необходимо выделить в качестве методологической основы аксиологический подход, который, по мнению ряда исследователей (В.И.Андреева, И.Ф.Исаева, Е.В.Бондаревской, В.А.Сластенина и др.), придает процессу подготовки будущих учителей гуманистическую ценностно-смысловую направленность.

Как эффективнее реализовать аксиологический подход в обучении студентов истории педагогики? Наши исследования показывают, что аксиологический подход целесообразнее всего интегрировать с культурологическим, ориентирующим на развитие у будущих педагогов основ профессионально-педагогической культуры.

Вследствие этого авторская позиция состоит в том, что качество изучения вузовского курса истории педагогики может быть улучшено на основе взаимодополнения аксиологического и культурологического подходов.

Обратим внимание на основные понятия исследуемой проблемы: «ценность» и «ценностные ориентации», «индивидуальный менталитет личности», «ценностно-смысловые ориентации студентов», «аксиологический подход», «культурологический подход» и др.

Главная проблема аксиологического подхода как междисциплинарного – это проблема ценностных оснований жизнедеятельности человека. Ценности являются и системообразующим компонентом педагогической деятельности, они регулируют и направляют деятельность, общение и взаимодействие педагога с учащимися. Что такое ценности? Этимологически смысл слова «ценность» соответствует самому термину: ценность есть то, что люди ценят.

Ценности – это результат взаимодействия субъекта и объекта, в котором важная роль принадлежит потребностям, интересам, целям и оценкам людей. «Ценности, – по мнению С.Ф.Анисимова, – отражаются в сознании людей в виде оценочных суждений, оценок» [1].

Категория «ценность» используется в аксиологии, философии, социологии, социальной психологии «для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общечеловеческие идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного» [5] и относится также и к числу базовых понятий педагогической аксиологии.

Как показывают исследования В.А.Сластенина и Г.И.Чижаковой, понятие «ценность» в генезисе указывает на то, что в нем соединяются три основных значения:

- определение вещественно-предметных свойств явлений, в основе которого лежит практическое и эмоциональное отношение человека к оцениваемым предметам и явлениям;

- определение нравственных категорий, обозначающих в том числе психологические характеристики человека;

- определение социальных явлений, характеризующих отношения между людьми [7].

Ценности также представляют собой, по мнению В.Э.Франкла, «смысловые универсалии, кристаллизовавшиеся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми человечеству пришлось сталкиваться в истории» [4]. С точки зрения Франкла, смысл не субъективен, человек не изобретает его, а находит в мире, в окружающей действительности. Франкл предлагает пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной:

- 1) с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы);

- 2) с помощью того, что мы берем от жизни (в смысле переживания ценностей);

- 3) посредством позиции, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую не в состоянии изменить. Соответственно выделяются три группы ценностей: творчества, переживания и отношения [4]. В педагогическом образовании имеют место типичные ситуации, в которых кристаллизируются универсальные смыслы, становящихся для участников процесса образования ценностно-личностными. Образование педагогическое, как считает Ю.В.Сенько, – это всегда и прежде всего личностное отношение людей, которых вместе свели ценности и смыслы образования [6].

Изучение проблемы развития гуманистических ценностно-смысловых ориентаций студентов предусматривает рассмотрение понятия «ценостные ориентации». Ценостные ориентации – направленность интересов и потребностей личности на определенную иерархию жизненных ценностей, склонность предпочитать одни ценности другим в различных жизненных ситуациях, способ дифференциации личностью объектов и явлений по их личностной значимости [4]. Ценостные ориентации являются достаточно устойчивой системой, включающей убеждения, склонности, личностные смыслы-

лы, нравственные принципы, и служат опорными установками для принятия решений и регуляции поведения.

В системе ценностных ориентаций каждого человека происходят изменения, есть своя динамика и развитие. Детерминантами ценностных ориентаций личности выступают условия жизни и деятельность.

Исходя из анализа философской, социологической и психолого-педагогической научной литературы в рамках нашего исследования мы выделили инвариантные ценности:

- ментальные, жизненные ценности человека и человечества для разных стран и народов;
- общечеловеческие ценности, проверенные общественной практикой многих поколений людей, пропущенных через « сито » всемирной истории;
- педагогические, складывающиеся исторически в ходе развития общества, системы образования, фиксированные в педагогической науке.

Приобщение студентов к инвариантным ценностям, создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих их присвоение в деятельности предопределяет профессиональную подготовку будущих педагогов (см. табл.).

Особо укажем на то, что инвариантные общечеловеческие и педагогические ценности являются базовыми для формирования индивидуального менталитета личности будущего педагога. Категорию «индивидуаль-

ный менталитет личности» в аксиологию образования ввел Б.С.Гершунский, понимая ее как интегральную характеристику мировоззренческих установок и ожидаемого поведения каждого человека.

Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия ценностей личностных, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между бытием общественным и индивидуальным. Система их складывается в процессе деятельностного распределения индивидами содержания ценностей общественных, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Как правило, для ценностей личностных характерна высокая осознанность; они отражаются в сознании в виде ориентации ценностных и служат важным фактором регуляции социального взаимоотношения людей и поведения индивида [5]. Поэтому педагогическое образование должно быть ориентировано не только на формирование общей и профессионально-педагогической культуры, нового стиля педагогического мышления, но и на формирование менталитета как индивидуального, так и общественного.

Как известно, поступками, поведением человека движет менталитет. Складываясь исторически, индивидуальный и общественный менталитет является производным от культуры народа, его религии, уклада жизни, образования. Поэтому и ментальные цен-

Таблица

Инвариантные ценности

Ментальные ценности	Общечеловеческие ценности	Педагогические ценности
Менталитет, толерантность	Человек, жизнь, любовь, совесть, свобода	Ценности-цели, ценности-средства
Культура – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности	Добро, красота, справедливость, долг, равенство, честь, труд	Ценности-отношения
Профессиональная компетентность	Образование, воспитание, обучение	Ценности-знания
Образованность и грамотность	Педагогическая деятельность	Ценности-качества

ности обладают повышенной устойчивостью и инерционностью по сравнению с общечеловеческими и педагогическими ценностями.

Необходимо осознавать, что по мере изменения условий социально-педагогической действительности, развития потребностей общества, школы, личности изменяются и переоцениваются педагогические ценности. В процессе профессиональной подготовки и осуществления педагогической деятельности учитель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Уровень субъективации педагогических ценностей – это степень реализации идеально-ценностного, трансформации потенциального в актуальное. Всякая ценность характеризуется двумя свойствами: функциональным значением и личностным смыслом. Личностный смысл ценности, с одной стороны, определяется объектом, выполняющим функцию ценности, а с другой – зависит от самого человека. Понятие «ценность» открывается, по мнению Л.Н.Бережновой, во всей полноте в объективной реальности в целостном отношении человека «Я – Мир». Отношения «Я – Мир» определяют целенаправленное саморазвитие, становление индивидуальности в единстве с миром [2].

Таким образом, понятие «ценостно – смысловая ориентация студентов в обучении» определяется нами как система ценностных ориентаций и личностных смыслов студентов, направленных на осознание и принятие их как ценностно-личностных в процессе изучения истории педагогики и профессиональной подготовки.

Одной из приоритетных задач истории педагогики является выявление гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества. Ее решение связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования. Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания

В связи с этим в содержание курса «История педагогики» необходимо ввести систему знаний об инвариантных ценностях:

ментальных, общечеловеческих и педагогических, которые будут ориентированы на показ значимости этого курса для личностного и профессионального становления педагога. Оно должно включать также гуманистические личностно-развивающие умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценостные отношения личности к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих ее поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Следовательно, учебный курс «История педагогики» имеет значительный аксиологический потенциал и способен решить ряд задач:

- развитие профессионально-педагогической направленности личности будущих педагогов;
- мотивации их учебной и будущей профессиональной деятельности;
- развитие гуманистических ценностно-смысловых ориентаций студентов на основе изучения ими лучших исторических образцов педагогической деятельности.

В связи с этим в содержании учебного курса «История педагогики» целесообразнее выделить аксиологические аспекты, опираясь на которые можно показать студентам целенаправленное развитие разнообразных педагогических идеалов, норм педагогического поведения, принципов и целевых установок педагогической деятельности, субъективных значений, лежащих в основе личностного смысла профессиональных знаний и умений. В рамках изучаемого курса весьма актуально овладение студентами педагогической этикой. Курс «Педагогическая этика», ориентированный на нравственное саморазвитие личности студента – будущего педагога, разработанный В.И.Андреевым, способствует стимулированию самопознания нравственных ценностей и качеств, развитию нравственной культуры студентов. Как известно из литературы, нравственная культура педагога является системообразующим компонентом в структуре профессионально-педагогической культуры

туры, а педагогическое образование – это процесс профессионального становления педагога в культуре.

В лекционном курсе по «Истории педагогики» целесообразно выделить следующие педагогические течения:

- социально-рационалистическое (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, А.В.Луначарский);
- свободное воспитание (Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель);
- педагогика космизма (К.Н.Вентцель, Н.К.Рерих);
- культурно-антропологическое (К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, С.И.Гессен);
- христианско-антропологическое (В.С.Соловьев, В.В.Зеньковский, В.В.Розанов, Н.А.Бердяев, П.А.Флоренский);
- социально-реформаторское (Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, С.Т.Щацкий);
- технократическое (А.К.Гастев, Г.Ф.Гринько).

В рамках которых можно вычленить инвариантные ценности, раскрыть их смысловое содержание, показать, как они реализовывались в научной и педагогической деятельности выдающихся педагогов. Аксиологический анализ педагогического наследия педагогов культурно-антропологического течения позволил выделить такие ценности, как человек и культура.

Так, С.И.Гессен, провозглашая примат духовных ценностей, ценностей культуры, рассматривает образование как культуру личности, как процесс приобщения человека к культурным ценностям науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики. С.И.Гессен – автор книги «Основы педагогики», в которой им осмыслен многовековой опыт мировой и отечественной педагогики с позиции аксиологического подхода. Основная идея книги – культурологическая функция образования, приобщающего человека к ценностям культуры, превращающее природного человека в «культурного».

В процессе изучения философско-педагогического наследия С.И.Гессена, К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева и других выдающихся

педагогов, студенты осмысливают инвариантные ценности, трансформируют и принимают их как ценностно-личностные.

В системе семинарских занятий предлагаются конференции по «сквозным» историко-педагогическим проблемам, например «Проблема идеала человека и цели воспитания в истории педагогики», где важно показать студентам взаимосвязь духовных идеалов общества и целей воспитания, их диалектическое взаимодействие.

На экзамене студентам предлагаются теоретические вопросы и беседа по реферату. Для рефератов студенты выбирают темы по «сквозным» проблемам, выполняют личностно-ориентированные исследования. Глубокое изучение истории педагогики определяется значимостью гуманистических ценностно-смысловых ориентаций студентов. Важно не только видеть смысл изучения истории педагогики в аксиологическом аспекте, но и использовать при разработке авторских методик и технологий в педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическое образование должно быть направлено на формирование индивидуального менталитета личности, становление педагога в культуре, развитие гуманистических ценностно-смысловых ориентаций. Именно изучение учебного курса «История педагогики», спроектированного на основе взаимодополнения аксиологического и культурологического подходов как методологических, в большей степени способствует достижению цели педагогического образования указанной выше.

Литература

1. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф.Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – С.44.
2. Бережнова, Л.Н. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете / Л.Н.Бережнова, В.И.Богословский // Вестник Московского университета. Сер. 20. «Педагогическое образование». – 2003. – № 2. – С.40.
3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогнозистика. Теория, методология,

практика: учеб. пособие / Б.С.Гершунский – М.: Флинта; Наука, 2003. – С.496.

4. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – Киев: Рута, 2001. – С.145, 172.

5. Психологический словарь / сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; под общей ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – С.584, 585.

6. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В.Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.52.

7. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, Г.И.Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С.6.



РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАЗАНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛОЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ ВЕКА

И.И.Барабанова

Изменение общественного сознания в сторону осознания необходимости укрепления духовных основ общества требует активизации эстетического воспитания в современном культурообразующем пространстве. В связи с необходимостью гуманизации и гуманитаризации образования и воспитания гуманистической личности становится очевидной необходимость ее эстетического воспитания. В отечественной педагогике накоплен богатейший опыт: казанскими учеными во второй половине XX века были разработаны теория эстетического воспитания и методики его осуществления. Осмысление этого наследия выступает в настоящее время как объективная необходимость. Однако научно-педагогическое наследие Казанской школы эстетического воспитания, сформировавшейся на базе кафедры педагогики Казанского государственного университета (КГУ) в конце XX века в лице Б.П.Рождественского, Г.А.Петровой, Т.В.Шуртаковой и других его учеников, до сих пор в должной мере не изучено. Между тем использование результатов их исследований в современном образовательно-воспитательном процессе будет способствовать более успешному его осуществлению. Именно поэтому изучение творческого наследия казанских ученых представляется особенно актуальным.

В становлении и развитии Казанской школы эстетического воспитания выделяют следующие периоды: 1) XIX век – развитие эстетической мысли; 2) 1900–1917 годы – рождение эстетических идей, категорий, понятий; 3) 1917–1939 годы – рождение новой эстетической мысли; 4) вторая половина XX века – зарождение и создание системы эстетического воспитания в Татарстане (Е.М.Галишникова).

Исследования ученых-педагогов КГУ во второй половине XX века шли в нескольких направлениях: изучалось понятийно-терминологическое обеспечение теории эстетического воспитания; анализировались подходы и методы, применявшиеся при исследовании вопросов эстетического воспитания; изучались его содержание в системе средней и высшей педагогической школы, система принципов, организационных форм, методов эстетического воспитания и условий его осуществления, проблема мониторинга в эстетическом воспитании, его психологические и мировоззренческие основы и другие проблемы. Эти исследования проводились во второй половине XX века, поэтому они основывались на определенной идеологической базе (ссылки на мнение классиков марксистско-ленинского учения по вопросам искусства, воспитания и образования, а в 1970–1980-е годы – на решения партий-

ных съездов). Поскольку провозглашенной в стране целью являлось строительство коммунизма, то воспитание, способствующее решению этой задачи, объявлялось коммунистическим, а эстетическое воспитание как его составная часть – политическим. Методологической основой исследований 1980-х годов являлись положения о гармоничном развитии личности как основной цели воспитания, о необходимости развития коммунистического мировоззрения, о возрастании роли идеально-политического воспитания, позже – о необходимости «перестройки» в развитии общества и в мышлении. Вместе с разрушением прежней идеологии оказались деформированными и духовные ценности. В 1990-е годы произошло понимание необходимости отказа от политизации идеологии и перехода к идеологическому плюрализму в обществе. Все это неизбежно присутствовало в работах казанских ученых по эстетическому воспитанию. Однако основные положения ученых оказались вне идеологии; время показало, что главной особенностью их научно-педагогического наследия оказалась его гуманистическая сущность, что и обусловило вневременную ценность и актуальность этих исследований («Научная работа казанских ученых выходит за рамки идеологических штампов и отражает общенаучные результаты исследований» [7]). Казанские ученые, прежде всего ученые кафедры педагогики и психологии КГУ, выделив гуманистический аспект эстетического воспитания, связали его со всесторонним развитием творческой личности, с гуманизацией и гуманитаризацией образования.

Исследователи значительно расширили (1960-е годы) существовавшее в отечественной педагогике понятие эстетического воспитания, разграничили (1980-е годы) понятия художественного и эстетического воспитания, выделили составляющие последнего (эстетические: образование, подготовка, деятельность, развитие, формирование, культура, самообразование и самовоспитание) и представили (1990-е годы) наиболее полное их определение, ввели (1970-е годы)

понятие системы эстетического воспитания, поскольку исходили из понимания его как комплексного воздействия на личность. Используя системный подход, они анализировали не только состав, строение, способы функционирования элементов, направленность развития системы эстетического воспитания, но и ее особенности: целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость от среды, наличие подструктур. Ученые изучали эстетическое воспитание как подсистему общего воспитания, как совокупность подсистем и как самостоятельную систему, исследуя ее компоненты – цель, системы задач, факторов, форм, методов и управление ею.

Ученые-педагоги КГУ указали цель эстетического воспитания и задачи как эстетического воспитания в целом, так и его составляющих. Обозначенная ими в 1960-е годы цель эстетического воспитания, способствовать развитию мировоззрения, идеалов, моральных принципов, творческих способностей (применимая и к эстетическому самовоспитанию), во-первых, связывалась ими с общей целью воспитания – всесторонним развитием личности, и с конечной целью эстетического воспитания – развитием гуманистической личности («Конечной целью эстетического воспитания является воспитание гуманиста – человека, богатого духовными интересами и запросами» [6]), а во-вторых, оставалась неизменной, т.е. проходила красной нитью во всех исследованиях 1970, 1980, 1990-х годах («Эстетическое воспитание не самоцель. Конечной его целью является воспитание человека коммунистического мировоззрения, гуманиста, … способного жить и творить по законам красоты», – указывала Г.А.Петрова в 1982 году [4], почти буквально повторяясь со сказанным в 1973 году [3]; Е.Е.Журавлева связывала в один процесс формирование творчески активной, гармонически развитой личности, ее мировоззрения и ее нравственное воспитание [2] и т.д.). По мере углубления исследований ученые добавляют к этой цели эстетического воспитания

развитие эстетического идеала, эстетических чувств, вкуса, творческих способностей. Таким образом, в 1970-е годы происходит понимание цели системы эстетического воспитания как эстетического развития личности, а в 1980-е годы – как развития эстетической культуры. В 1990-е годы, несмотря на изменившееся представление о цели воспитания личности студента в вузе (вместо узко профессиональной направленности – воспитание творческой личности), по-прежнему целью системы эстетического воспитания личности провозглашается ее эстетическое развитие («Реальная цель сегодня – разностороннее развитие человека, опиравшееся на его способности и дарования. Средство достижения этой цели – освоение человеком базовых основ культуры» [9]). Работа по определению цели эстетического воспитания проходила на фоне осмысливания подходов и методов исследования вопросов эстетического воспитания.

Если в 1960-е годы ученые-педагоги КГУ использовали методы наблюдения, анкетирования, беседы, эксперимента, изучения творческих работ (т.е. методы диагностики в сочетании с задачным подходом), то в 1970-е годы они стали использовать также методы математической статистики, контент-анализа, состояния независимых характеристик, социометрические методы. В 1980-е годы был применен метод лингвопедагогического эксперимента и классифицированы методы научного исследования проблем эстетического воспитания. Подверглись анализу деятельностьный, личностный, системный, комплексный и целостный подходы, была осмысlena важность структурного и функционального подходов. Ученые-педагоги КГУ проанализировали сущность деятельностиного, личностного, комплексного, программно-целевого подходов. Особое внимание в 1980–1990-е годы уделялось системному подходу к исследованиям вопросов эстетического воспитания учащихся, студентов, учителей («Исследование ведется с позиции компонентного анализа состава системы и ее подсистем, их связей и от-

ношений в процессе функционирования и развития системы» [1]). Если в 1980-е годы ученые утверждали необходимость единства системного, комплексного и целостного подходов (при исследовании проблем эстетического воспитания, деятельностиного и личностного) при изучении эстетических способностей личности, то в 1990-е годы была осмысlena необходимость многомерного подхода к исследованию проблем эстетического воспитания на основе системного подхода: системно-структурного подхода к исследованию личности (при изучении форм воспитательной работы, системного, комплексного и личностного) при проведении педагогического эксперимента, личностно-целостного при изучении личности и т.д. Проведенная аналитическая работа была необходима и для изучения компонентов системы эстетического воспитания личности.

В 1960-е годы ученые-педагоги КГУ разрабатывают систему факторов эстетического воспитания на уроках, факультативных занятиях, во внеклассной и внешкольной работе. Одновременно они занимаются внедрением результатов своих исследований в школах, ПТУ, Татарском институте усовершенствования учителей (ТИУУ). В Общественном университете учителя вводились специальные курсы по эстетическому воспитанию, где использовались разработанные педагогами КГУ планы, программы по эстетическому воспитанию, методики его проведения.

В 1970-е годы подводятся итоги теоретической и практической работы педагогов КГУ по эстетическому воспитанию учащихся, и ученые переходят к изучению содержания эстетической подготовки студентов: определяются и характеризуются факторы развития эстетического отношения к действительности (особо подчеркивается роль искусства, которое «действует на чувства человека, его эмоциональную сферу, ... формирует культуру чувств» [8]), условия эстетического воспитания средствами каждого. Происходит и практическое воплощение теории эстетического воспитания в жизнь.

В 1980-е годы анализируются содержание эстетической подготовки учителя в вузе во всех видах деятельности: учебном процессе, педагогической практике и др. и система условий эстетической подготовки на основе комплексного и системного подходов. Одновременно ученые разрабатывают принципы, формы, методы, средства, способы деятельности и условия эстетического воспитания личности.

В 1960-е годы ученые-педагогики КГУ анализируют средства, формы осуществления эстетического воспитания, его методы на различных уроках и во внеклассной работе (в том числе формы внеклассной работы для самостоятельного эстетического и художественного развития). Использовались разные формы и методы в зависимости от конкретных путей эстетического воспитания (учебный процесс или внеклассная работа) и от средств осуществления эстетического воспитания (применение каждого элемента его содержания требовало своей системы форм и методов). Ученые стремились к тому, чтобы «придать всем этим формам и видам работы... определенный, плавновый характер» [5], поэтому одновременно с теоретической работой шло активное внедрение путей и форм эстетического воспитания (создание факультативных и специальных курсов и семинаров по эстетическому воспитанию в школах, ПТУ, КГУ, ТИУУ, Общественном университете учителя и программы для них).

В 1970-е годы казанскими учеными классифицируются формы и методы эстетического воспитания студентов (при использовании различных средств эстетического воспитания); осознается взаимосвязь методов обучения и преподавания (Р.А.Низамов) с эстетическим воспитанием; уделяется внимание методам его организации (М.И.Махмутов и др.), личности преподавателя (Г.А.Петрова); вводятся новые методы эстетического воспитания (личностного примера, исходного и заключительного метода планирования); анализируются формы эстетического и художественного воспитания в вузе (в том

числе новые: ФОП, студенческие клуб и радиовещание). Формулируются определения формы (способ организации и проведения занятий) и метода (способ работы преподавателя и студентов); выясняются возможности эстетического воспитания, заложенные в некоторых формах и методах учебной работы (их эстетический аспект), и педагогические условия, способствующие эффективности эстетического воспитания (Г.А.Петрова). Осмысливаются формы и методы по развитию мировоззрения в процессе эстетического и художественного воспитания, взаимосвязь развития мировоззрения и эстетического воспитания (в том числе в применении общих форм и методов работы) (Т.В.Шуртакова). Разрабатываются формы и методы воспитательной работы (отражены в Комплексном плане воспитания студентов КГУ) и первая классификация принципов эстетического воспитания (Л.А.Волович).

В 1980-е годы приводятся определения таких категорий, как метод эстетического воспитания, метод эстетического воздействия, форма эстетического образования и воспитания, принцип эстетического воспитания (Г.В.Мухаметзянова); даются классификации методов воспитания и самовоспитания, методов эстетического воспитания, методов эстетической подготовки, принципов эстетического воспитания (Г.В.Мухаметзянова, Г.А.Петрова). Выделяются методологические принципы эстетического воспитания, его ведущий принцип – единство обучения и воспитания (И.М.Булатова, Н.А.Хаирова), принцип непрерывности и преемственности осмысливается как единый (В.Ш.Масленникова, А.П.Васильева и др.). Анализируются формы эстетического воспитания студентов (Т.В.Шуртакова), даются их определение (В.И.Андреев и др.), характеристика и условия осуществления. Приводится классификация форм в учебной и внеучебной работе (В.И.Андреев и др.) с приведением педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации эстетического воспитания и образования личности (Г.А.Петрова).

В 1990-е годы обобщаются принципы эстетического воспитания личности, педагогические условия и способы ее эстетической подготовки, пути эстетического развития в учебном и во внеучебной деятельности, формы организации системы эстетического воспитания (Г.В.Мухаметзянова, И.И.Карева).

Значительное внимание в исследований казанских ученых уделялось вопросам диагностики и контроля в эстетическом воспитании.

В 1960-е годы ученые-педагоги КГУ (Б.П.Рождественский, Г.А.Петрова, Т.В.Шуртакова) выяснили: 1) что необходимо выявление художественного кругозора учащихся 2–11-х классов, уровня их эстетической культуры и эстетического развития (при помощи анкетирования); 2) что постановка задач эстетического воспитания учащихся требует комплекса методов (форм) эстетического и художественного воспитания (их можно назвать и средствами обратной связи), которые являются одновременно и диагностикой особенностей индивидуального восприятия. Результаты исследований были отражены в разработанных педагогами КГУ программах по эстетическому воспитанию для преподавателей школ, КГУ, университета учителя.

В 1970-е годы продолжается работа по типологизации личности учащихся. Ученые добавляют новые формы обратной связи: наблюдения, сочинения (Д.А.Сладкова) – для повышения эффективности работы по эстетическому воспитанию; изложения – для выявления специальных и общих типов высшей нервной деятельности, письменные ответы – для определения типа восприятия, чтение стихотворений – для выявления особенностей восприятия поэтических произведений (Г.А.Петрова и др.); сочинение по картине (Т.В.Шуртакова) – для выяснения уровня эстетического развития и различий в восприятии в зависимости от типа высшей нервной деятельности; составление альбомов по архитектуре, организация выставок и т.п. (Б.П.Рождественский) – для обеспечения обратной связи. Шел поиск индивидуаль-

ных различий: уровня, качества и соотношения в личности учащегося его психических функций (мышления, чувств, воображения, интересов), что также трансформировалось в практические рекомендации для учителей по индивидуальной работе с учащимися в процессе их эстетического воспитания (этапы были использованы учеными при разработке теории эстетического воспитания студентов в сопоставлении с учащимися).

Ученые исследовали также взаимосвязь эстетического воспитания с проблемным обучением учащихся (Д.В.Вилькеев, М.И.Махмутов), вопросами активизации обучения (Р.А.Низамов, Т.В.Шуртакова и др.) и воспитания, в частности эстетического воспитания студентов (Г.А.Петрова, Г.В.Мухаметзянова, Н.Ю.Посталюк).

В 1970-е годы начинается экспериментальная работа со студентами по выявлению форм обратной связи, художественного кругозора, индивидуальных различий в восприятии произведений искусства, в результате чего выявлялись особенности художественного развития и эстетической подготовки студентов разных факультетов, творческие возможности студентов в различных областях искусства и т.д. Эта работа была завершена разработкой общих принципов психолого-педагогической диагностики познавательных возможностей и индивидуальных различий студентов и выявлением некоторых параметров продуктивности деятельности в области искусства. Было осознано, что диагностика эстетического развития студентов позволит решить проблемы управления системой их эстетического воспитания и создать условия для прогнозирования возможного уровня эстетического развития. На основании данных диагностики ученые приступают к решению проблем научного управления процесса эстетического воспитания личности. Начинается разработка структуры научного управления эстетическим воспитанием (Л.А.Волович), управления эстетической подготовкой будущих учителей (Г.А.Петрова), планирования и организации контроля при развитии мировоззрения в

процессе эстетического воспитания (Т.В.Шуртакова). Эти наработки отражены в Комплексном плане воспитания студентов КГУ: в нем заложены как планирование эстетического воспитания (по курсам), так и формы контроля за результатами работы преподавателей по осуществлению эстетического воспитания студентов.

В 1980-е годы анализируются данные диагностики, на основании чего составляются классификация методов эстетического воспитания (составной частью которых являются методы диагностики и планирования, а также формы контроля) (Г.А.Петрова) и (на основании диагностики определения уровня развития творческой личности и ее эстетических способностей) методика педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности (В.И.Андреев), что дает возможность научного планирования и управления педагогическими процессами эстетического воспитания личности.

В 1990-е годы в КГУ осуществляются управление процессом воспитания творческой личности и прогнозирование отдельных процессов эстетического воспитания, а также прорабатываются теоретические модели индивидуального студенческого творчества с определением общих критериев оценок художественного творчества (Л.М.Попов); специалиста (М.Е.Шишигина, М.Ф.Фатхуллин); учителя (Г.В.Мухметзянова). В КГУ сложилась система эстетического воспитания, воплощено научное управление им, включавшее начальную и конечную эстетическую диагностики. Учеными-педагогами были выявлены показатели оценки отдельных эстетических качеств личности, ее эстетических чувств, уровни общения и критерии эстетической культуры, выработаны диагностика начального и конечного уровня подготовленности будущих учителей и учителей в системе повышения их квалификации (В.А.Прудникова), критерии сформированности эстетической культуры (Н.Н.Румянцева) и продуктивности воображения (Н.А.Гордеева), мониторинг как условие развития творческой направленности лично-

ти средствами искусства (Р.Н.Наурызбаева). Таким образом, представители Казанской школы эстетического воспитания разработали систему эстетического воспитания личности, вопросы мониторинга, научного планирования и управления ею; они разрабатывали также психологические основы эстетического воспитания, теорию и механизм развития мировоззрения средствами искусства и другие вопросы. Осмысление научно-педагогического наследия Казанской школы эстетического воспитания позволяет сделать вывод о значительном вкладе ученых-педагогов КГУ в теорию и практику отечественной педагогики в области эстетического воспитания личности.

Литература

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.И.Андреев. – Казань, 1988. – С.33.
2. Журавлева, Е.Е. Развитие творческой личности средствами эстетического воспитания / Е.Е.Журавлева //Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования: тез. науч.-метод. конф. – Казань, 1990. – Ч.1. – С.65.
3. Петрова, Г.А. Эстетическое восприятие художественных произведений школьниками старших классов / Г.А.Петрова. – Казань, 1973.
4. Петрова, Г.А. Эстетическое воспитание – фактор формирования активности студентов в учебно-воспитательном процессе / Г.А.Петрова // Вопросы активности студентов. – Казань, 1982. – С.14.
5. Рождественский, Б.П. В мир прекрасного (художественное воспитание учащихся) / Б.П.Рождественский, Г.А.Петрова, Т.В.Шуртакова, Т.А.Геллер. – Казань, 1966. – С.204.
6. Рождественский, Б.П. Эстетика в школе / Б.П.Рождественский, Г.А.Петрова, Т.В.Шуртакова, К.В.Игнатьев. – Казань, 1969. – С.10.
7. Шакиров, Р.В. Казанская педагогическая школа во второй половине XX в. / Р.В.Шакиров. – Казань, 1997. – С.307.
8. Шуртакова, Т.В. К проблеме эстетического воспитания студентов / Т.В.Шуртакова // Вопросы вузовской педагогики и психологии. – Казань, 1973. – С.41.
9. Петрова, Г.А. Эстетическое воспитание в школе / Г.А.Петрова, Г.И.Королева, Л.П.Печко [и др.]. – Казань, 1991. – С.15.

ПОНЯТИЕ «КОСМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ» В ПЕДАГОГИКЕ М.МОНТЕССОРИ

Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупова

Один из основных блоков педагогики Марии Монтессори носит название «Космическое воспитание». Несмотря на то что педагогическая система Монтессори существует уже сто лет, и ряд исследователей предпринимали попытки осмыслиения ее теоретико-методологических основ [1, 2, 3], термин «Космическое воспитание» все еще часто вызывает недоумение или трактуется очень ограниченно (как цикл естественно-научных дисциплин). В данной работе предпринята попытка проанализировать понятие «Космическое воспитание», представляющее интерес с позиций истории педагогики и философии образования.

Фактически за термином «Космическое воспитание» стоит целая образовательная концепция, основную проблематику которой составляют вопросы:

1. Положения человека в Космосе (Вселенной) и в человеческом сообществе.

2. Понимания человеком взаимозависимости явлений природы и культуры. В этой связи «Космическое воспитание» включает в себя не только изучение природы, но и «сверх-природы», т.е. ВСЕГО, что создал человек за свою историю. Поскольку ВСЕ есть часть Космоса.

3. Адекватной ответственности, принимаемой на себя каждым отдельным человеком. При этом хотелось бы акцентировать положительное значение понятия «ответственность» в отличие от его, ставшей уже привычной, негативной коннотации (долг, расплата, наказание). Последняя возникает вследствие аппеляции к ответственности после действия, приведшего к отрицательным результатам. Взять на себя ответственность до свершения акта – значит почувствовать в себе созидательные силы. В подобном ключе ответственность сродни авторству, т.е. самостоятельному творческому началу человека: «Бог, разумно руко-

водя живыми существами, человека самого наделил разумом» [4].

Первые теоретические идеи концепции «Космического воспитания» были представлены Марией Монтессори в 1935 году в Лондоне [4]. Начало разработки целостной концепции, включающей в себя дидактическую программу, связано в большей степени с пребыванием Марии и Марио Монтессори (матери и сына) в Индии в 40-х годах. В связи с этим результаты их совместной работы стали известны мировой общественности лишь после окончания Второй мировой войны. Таким образом, 30–40-е годы XX столетия по праву могут считаться временем зарождения концепции «Космического воспитания» Монтессори.

Схематично концепцию «Космического воспитания» можно представить в виде «айсберга», «подводной», невидимую и самую значимую часть которого образует философско-образовательный аспект («Космическая теория» – по терминологии М.Монтессори). Вершину (меньшую, видимую часть) – дидактический аспект (собственно «Космическое воспитание» – также по авторской терминологии).

«Космическая теория» – это философско-образовательная база «Космического воспитания» и всей педагогической системы М.Монтессори.

В понимании «Космической теории» ключевым моментом является принятие ее исходной идеи – представления о существовании Единого плана развития для всего мира здания. Единый план развития Вселенной подразумевает наличие определенной программы жизнедеятельности, заложенной в каждого субъекта этого развития. М.Монтессори называла эту программу «космическим заданием» [4]. В соответствии с этим представлением каждое живое существо во Вселенной выполняет свое космическое зада-

ние. Иначе говоря, выполняет определенные функции, соотносимые с Единым планом и целями развития Вселенной. «Космическое задание» существует и у человека. Заключается оно в создании культуры, т.е. изменения и усовершенствовании своего жизненно-го пространства. Более того, стремление к совершенству, в том числе самосовершенствованию, рассматривается Монтессори в качестве одного из первичных импульсов человеческой природы. Выполняя на протяжении всей истории свою миссию, т.е. со-здавая культуру в широком смысле, человек не осознавал, для чего он это делает. Следует помочь человечеству осознать, что высшим проявлением культуры призвана стать нравственная культура человечества, выражающаяся в достижении им состояния единого, гармоничного, универсального об-щества. В этом и заключается, по мнению Монтессори, человеческое определение. Именно для этого необходимо «целенаправленное космическое воспитание», которое станет «прямой подготовкой» нового поколения к осознанию человеческого предоп-ределения.

Целенаправленное космическое воспи-тание строится на основе «Универсального учебного плана», который исходит из сле-дующих принципиальных положений:

- глобальный взгляд на мир;
- экологический взгляд на мир;
- единство Вселенной;
- взаимозависимость всех форм жизни во Вселенной;
- взаимосвязь всех людей на Земле [5].

Универсальный учебный план предпола-гает знакомство с актуальными на данный период времени научными сведениями об истории мироздания, появления жизни на Земле, зарождения и истории развития че-ловечества, а также знакомство с явлениями материальной и духовной культуры че-ловека.

Отсюда понятно, что Универсальный учебный план призван сообщить подраста-ющему поколению различные аспекты зна-ния о мире. Возникает правомерный вопрос,

чем же этот предполагаемый план отлича-ется от учебных планов, существующих на сегодняшний день во всех уголках Земли? Отличие заключается в том, что Универсаль-ный учебный план объединяет различные аспекты знания о мире *в их неразрывной связи*.

«Космическое воспитание» как один из пяти дидактических блоков в системе М.Монтессори имеет свою «целевую» группу – детей в возрасте от 6 до 12 лет, в соот-ветствии со стадиальным планом развития ребенка, предложенным итальянским педаго-гом. В основе стадиального плана – учение о сензитивных периодах, в соответствии с которыми возраст от 0 до 6 лет является периодом активного знакомства и сенсор-ного постижения окружающих ребенка яв-лений. Кроме того, это сензитивный период развития речи. Уже на этом этапе начинает-ся опосредованная подготовка к «Космичес-кому воспитанию»:

- упражнения практической жизни спо-собствуют развитию самостоятельности и независимости ребенка, что является важнейшей предпосылкой его активного участия в жизни;
- развитие органов чувств («утончение чувств») в работе с сенсорным материалом;
- основа дифференцированного воспри-ятия и лучшего понимания окружающего мира, сближения человека с природой;
- овладение устной и письменной речью открывают перед ребенком путь самостоя-тельного познания мира;
- развитие математического мышления обеспечивает доступ к универсальному ин-струментарию познания законов Вселенной.

В период до 6 лет ребенок сенсорным путем накапливает большое количество ин-формации о мире. Поиск ответов на вопросы «как?» «почему?», т.е. процесс обработки накопленной информации характерен уже для возрастного этапа в 6–12 лет, на ко-торый и ориентирована дидактико-методи-ческая программа «Космического воспита-ния». Помочь разобраться в потоке инфор-мации, ответить на возникающие вопросы

призвано «Космическое воспитание», учитывающее сензитивный период развития воображения в этом возрасте.

«Космическое воспитание», облегчающее поиск ответов на вопросы «как?» и «почему?», обеспечивает тем самым фундамент для гармоничного протекания следующего «кризисного» периода развития человека. Речь идет о возрасте от 12 до 18 лет, когда на первый план выходят поиск пути самовыражения и социальная активность.

Таким образом, «Космическое воспитание» – сложное многоуровневое понятие. Мы выделяем четыре основных уровня его трактовки в системе М.Монтессори:

1. «Космическое воспитание» как образовательная концепция¹. С этих позиций вся система М.Монтессори может быть интерпретирована как космическое воспитание.

2. «Космическое воспитание» как принцип, т.е. «основное, исходное положение»² вышеупомянутой концепции. Принцип, который иначе можно назвать «принципом космизма в педагогике», определяет весь учебно-воспитательный процесс в детском саду и школе, работающих по системе М.Монтессори. Он детерминирует все возможные теоретико-практические вопросы концепции (весь дидактический блок, позиционирование ребенка и педагога и т.д.).

3. «Космическое воспитание» как один из пяти дидактических блоков. Это наибо-

лее распространенное понимание «Космического воспитания» включает в себя теоретический и дидактический аспекты изучения дисциплин естественно-научного и художественного цикла, физическое развитие человека и др.

4. «Космическое воспитание» как дидактический аспект (в противовес «Космической теории») пятого блока системы М.Монтессори. В данном случае мы имеем дело с наиболее узким пониманием «Космического воспитания».

Литература

1. Сумнительный, К.Е. Наследие Марии Монтессори и идеи космического воспитания в России / К.Е.Сумнительный // Российский исторический журнал. – 1998. – № 4 (20). – С.3–10.
2. Педагогика М. Монтессори в современном образовательном процессе: материалы Международной научно-практической конференции: сб. ст. / под ред. Н.Г.Тарасенко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999.
3. Eckert, E. Maria und Mario Montessoris Kosmische Erziehung: Vision und Konkretion / E.Eckert. – Bad Heilbrunn, 2001.
4. Montessori, M. Kosmische Erziehung / Kleine Schriften Maria Montessories / Hrsg. и. eingeleit. v. P.Oswald u. G.Schulz-Benesch. – 6. Aufl. – Freiburg. Basel. Wien: Herder, 1988. – S.8.17, 8.11, 8.21.
5. Grazzini, C. Cosmic Education at the Elementary Level and the Role of the Materials / C. Grazzini // The NAMTA Journal 22, № 1 (Winter 1997).

¹ В современной литературе можно встретить схожий по смыслу термин «Космическая педагогика».

² Определение по словарю. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Язы, 1992.

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В США

Л.Н.Муртазина

В настоещее время мир переживает сложный период с постоянно измениющимися нормами внутренней жизни и одновременно с этим вступает в какой-то новый этап своего развития. Поэтому перед современным человечеством встают глобальные задачи, для решения которых требуется полная трансформация мышления будущего поколения. Нынешнее поколение должно уметь мыслить критически, а также умело решать проблемы, четко формулировать свою позицию, при этом толерантно относиться к позиции других, быть коммуникабельным и уметь вести переговоры, делать обоснованный выбор и принимать правильное решение.

Педагоги в некоторых американских вузах успешно использовали методы развития критического мышления в процессе обучения. Их положительный опыт показал значимость и необходимость развития критического мышления. Это привело к тому, что оно стало частью учебной программы и национальных стандартов в вузах США. Критическое мышление предполагает способность задавать серьезные вопросы о прочитанном, увиденном, услышанном. Обучение мышлению подразумевает развитие способности оценивать информацию и делать критические и творческие суждения.

Некоторые понятия о критическом мышлении пришли от Сократа. Сегодняшние усилия, прилагаемые для того, чтобы критическое мышление заняло свое место в учебной программе, берут начало с 1980-х годов. Именно тогда задумались о том, что философия может внести свой вклад в школьную реформу. После этого психологи и педагоги начали рассматривать критическое

мышление с целью применения его в обучении для улучшения образовательного процесса. Критическое мышление становится все более и более популярным и таким же важным, как грамматика и счет.

Времена перемен предлагают огромные возможности, которые нужно не упустить. Первая волна реформ в американском образовании (середина 1980-х) привела к некоторым изменениям. Однако основные структуры системы образования остались неизменными. Новая волна реформ оказалась более фундаментальной, поскольку потребовалась реструктуризация.

Сегодняшние образовательные усилия, направленные на раскрытие новых сфер и формулировку планов по изменению образования, требуют общих национальных знаний и мудрости, накопленных веками. Соружая основу для будущей образовательной практики необходим весь запас знаний и опыта.

Педагоги должны работать со студентами таким образом, чтобы были условия для развития критического мышления; студенты должны научиться интерпретировать, анализировать, использовать полученную информацию для решения проблем и вопросов.

Сегодня педагоги стараются работать с реальными материалами, используют интерактивное обучение, подразумевающее мыслительные операции. Конструктивные педагоги соединяют воедино академические цели с практическим решением проблем и с жизненным опытом студентов. Поддерживаются такие элементы мышления, как исследование, самообразование, сотрудничество, наведение справок, познавательные

способности, связь предмета исследования с жизнью студентов. Один из новых подходов предлагает одновременно обучать содержанию и умению мыслить [1]. Критическое мышление лучше развивается тогда, когда оно сливается со всеми предметами, в результате чего студенты интенсивно вовлечены в процесс рассуждения, формулировку гипотез, решение проблем и совершенствование.

Способность задавать основательные вопросы о прочитанном, увиденном, услышанном – это часть мыслительного процесса, которая способствует критическому мышлению. Центральным моментом в обучении является развитие мотивации мыслить, принимать решения, работать сообща, сотрудничать [4].

Лучшее обучение происходит не тогда, когда преподаватель ищет наилучшие способы обучения, а когда дает возможность студентам работать самостоятельно.

Для становления зрелого мыслителя необходимо тренировать не только память, но и ум. Новые учебные программы рассчитаны на это и включают в себя стратегию по развитию мыслительных операций и восприятий, так как критическое мышление подразумевает постановку правильных вопросов, эффективное решение проблем, проницательность, наблюдательность и изобретательность.

Приобретение мыслительных способностей должно быть хорошо спланировано и структурировано. Осуществление этого во многом зависит от педагога. Обучить элементам мышления можно, если преподаватель делает это умело. Профессиональное развитие и деятельность должны идти в ногу со временем. Если преподавательский состав будет обладать всеми необходимыми знаниями о критическом мышлении, то он сможет и применить все известное на практике и, следовательно, обучить критическому мышлению.

Критическое и творческое мышление – это естественные человеческие процессы, которые развиваются на практике, в процес-

се этого используются ключевые мыслительные умения.

Итак, практическая деятельность по развитию этих умений предполагает следующее:

1. Умение сфокусироваться – сосредоточение на информации: установление, идентификация ключевых понятий, выявление проблемы и постановка целей.

2. Умение собирать информацию – осознание необходимого содержания: наблюдение, вопросы, разъяснение и уточнение.

3. Умение понимать и запоминать – деятельность, направленная на сохранение информации в памяти: повторение, мнемоника, визуализация.

4. Организационные умения – преподнесение информации таким образом, чтобы было более понятно и эффективно: сравнение, классификация, последовательность, представление и преподнесение информации.

5. Умение анализировать используется при изучении компонентов информации, их классификации и установлении взаимосвязи. Анализ – это ядро критического мышления. Элементами анализа являются выявление составных компонентов, внимание к деталям и структуре, установление связей, выделение главной идеи, нахождение ошибок.

6. Генерирующие умения – пополнение уже известной информации новыми, знаниями: связь новых идей, установление сходств и различий; предсказание и тщательная разработка вносят новую струю в поток информации. Эти умения включают в себя умение сравнивать приведенные аналогии, объяснение и разъяснение.

7. Интегративные умения подразумевают соединение вещей воедино, понимание, решение, формулирование принципов и создание композиции и структур: обобщение, комбинирование информации, удаление ненужного материала, реструктуризация новой информации.

8. Оценочные умения – установление критериев оценки [3].

Некоторые студенты автоматически усваивают технику мышления, а некоторые

нуждаются в четких инструкциях для овладения умениями [5].

Кроме обучения умениям необходимо разъяснить, как использовать эти мыслительные умения на практике. Также должна быть непосредственная связь с окружающей средой и окружением студентов. Для получения положительного результата необходимо воодушевлять и вызывать интерес к использованию мыслительных умений. Развитие понятий, сотрудничество и понимание – это мыслительные направления на приобретение знаний. Хотя процесс приобретения знаний является необходимым для формирования мыслительной базы, эти знания важны и для того, чтобы приобретать новые знания [3].

Итак, студенты используют и применяют свои знания, решают проблемы, выносят решения, исследуют для открытия новых знаний. Критическое мышление способно помочь открыть новый мир каждому, кто захочет. Умения мыслить должны идти рядом с основными обучаемыми принципами в учебной программе.

Важно разъяснить студентам характеристики критического мышления и обеспечить практическую деятельность по их применению. Совместное решение проблем помогает студентам в постановке важных вопросов, в формулировании стратегии, оценке альтернатив и развитии планов для лучшего решения. Обсуждение и работа в малых группах помогает в расширении кругозора, поскольку достигается связь с реальностью, присутствует уважение к мнению других. Мышление не способно развиваться в обстановке запугивания, угроз и давления.

Хороший педагог поддерживает разнообразие стилей мышления и совместную работу. Цель обучения состоит в том, чтобы сосредоточить внимание студентов на мыслительном процессе. Как писал Аристотель: «Существует 2 типа любого действия: 1-е – решиться сделать; 2-е – делать это!»

Ньюман выделил ключевые моменты мышления в классе:

1) студентам предоставляется достаточно времени для обдумывания ответов на вопросы;

2) тщательное изучение нескольких тем, а не поверхностное изучение многих сразу;

3) учитель просит студентов объяснять их мнения, а не переубеждать их силой;

4) взаимодействие характеризуется самостоятельными связями и продолжительностью;

5) учитель формирует образ мыслящего человека (проявляет интерес к идеям учащихся, к их решениям проблем и т.д.);

6) студент приобретает оригинальные и нешаблонные идеи в процессе взаимодействия [2].

Некоторые предложения для развития критического мышления в образовательном процессе:

– студентам должна быть предоставлена возможность исследовать различные взгляды и области знаний, которые вызывают замешательство;

– проводить дебаты и дискуссии на спорные темы. Учащиеся работают в группах, где защищают свою тему перед другой группой, а затем можно поменять темы;

– проводить ролевые игры на исторические темы или темы современности;

– просмотр телепередач, где представлены разные взгляды на одну проблему;

– студенты пишут письма редактору газеты, телевидения, где выражают свое мнение о статье и т.д.

Эти предложения дают возможность применять умения мыслить на практике. Основная цель – развитие критического мышления.

Преподаватели в вузах США используют любую возможность для мотивации студентов в развитии умений критически мыслить. Рассмотрим наиболее применяемые методы обучения: дебаты, анализ средств массовой информации (СМИ) и метод решения проблем. Эти методы обучения используются как в больших, так и в малых группах, на разных уровнях подготовки, в различных учебных ситуациях.

1. Дебаты (спор, дискуссия).

Во время дискуссии студенты рассматривают вопросы со всех сторон, взаимодействуют друг с другом во время обсуждения. Также дебаты могут проходить на самые различные темы, могут быть различного формата.

Итак, можно выделить несколько этапов:

- студенты узнают тему дискуссии и различные точки зрения на проблему;
- студентам предоставляется возможность исследовать тему спора, сформулировать свое мнение о проблеме;
- затем формируются небольшие группы единомышленников, где студенты обмениваются информацией и мнениями, обдумываются веские аргументы в защиту своей точки зрения, заготавливаются ответы на возможные аргументы;
- после этого группы высказываются и обмениваются различными точками зрения по проблеме;
- затем преподаватель подводит итоги по имеющимся аргументам и взглядам; оцениваются сильные и слабые стороны;
- заключительный этап является самым важным, поскольку класс вместе с преподавателем решает, какая точка зрения была наиболее убедительной.

Необходимо помнить, что:

- дискуссия может принимать различные формы работы;
- студенты должны иметь возможность высказать собственное мнение;
- важно подбирать тему дискуссии с учетом интересов студентов.

2. Анализ СМИ.

Анализ различных средств массовой информации (СМИ) при изучении предметов дает возможность студентам задуматься о таких важных аспектах, как цензура, критика и предубеждение, с которыми мы сталкиваемся в средствах массовой информации. Анализ СМИ повышает общий уровень знаний, призывает к обдумыванию и рассмотрению разных жизненных вопросов.

Итак, для данной формы работы необходимо:

- выбор СМИ или темы должен быть сделан или преподавателем, или студентами с учетом интересов группы;

• должно быть представлено время для анализа (чтение, просмотр, слушания и т.д.), студенты поглощают материал для дальнейшей работы с ним;

• групповая или парная дискуссия по проблеме дает возможность студентам разобраться с проблемами и вопросами;

• после этого преподаватель задает вопросы, направленные на развитие критического подхода, например:

– *Ты думаешь, факты достоверны? Почему ты так думаешь?*

– *Автор или репортер одинаково раскрыл все стороны вопроса?*

– *Что ты лично думаешь о проблеме? Что по твоему мнению об этом думают другие (культуры, национальности, политические группы и т.д.)?*

• хорошим заключением данной работы будет, например, написание письма-ответа редактору или автору с выражением мнения студентов.

Необходимо помнить:

– СМИ вокруг нас для того, чтобы подобрать тему или просто открыть газету и посмотреть новости;

– можно рассматривать не только традиционные взгляды на проблему;

– преподаватель должен знать своих студентов и их интересы, чтобы подобрать соответствующий материал для групповой работы;

– работа со СМИ дает возможность для взаимодействия между группой и автором, группой и редактором.

3. Решение проблем.

Проблемы существуют везде, во всех странах и культурах, обсуждение проблем является самой популярной темой. Анализ некоторых сложных проблем дает возможность студентам посмотреть на происходящее с критической точки зрения.

Итак, рассмотрение всех «за» и «против» позволяет углубиться в проблемы окружающего нас мира.

Для данной формы работы важно:

- группа должна выбрать проблему, которая имеет отношение к их жизни и интересам. Например, дорогое образование, коррупция чиновников, загрязнение города, проблемы регистрации иностранных студентов;
- затем группа должна определить саму проблему при помощи совместной групповой работы. Этот этап очень важен, поэтому преподаватель должен проследить за тем, как каждый понял данную проблему;
- разделить группу на подгруппы, пары или команды, попросить их составить список основных причин этой проблемы;
- затем преподаватель предлагает 2–3 возможные причины проблемы, и студенты обсуждают пути решения проблемы. (Преподаватель должен призывать студентов к нахождению реальных путей решения проблем, а не фантастических или воображаемых);
- идеи студентов обобщаются и записываются в план действия, который вывешивается в группе или отправляется в соответствующие органы для рассмотрения (администрация, деканат, юристам).

Необходимо помнить:

- существует огромное множество проблем; преподаватель должен заранее продумать процесс обсуждения той или иной проблемы, прежде чем давать ее группе на рассмотрение;
- во время нахождения путей решения проблемы студенты должны быть конкретными и реально подходить к решению проблемы;
- сотрудничество с различными инстанциями придает вес и значимость проводимому проекту работы.

Помимо этих трех методов обучения, используемых педагогами в вузах США, существую и другие, такие как проблемное и эвристическое обучение, а также множество методических приемов: «синквэйн», «круглые столы», «заметки на полях» и т.д. Для американской образовательной системы

традиционные методы, такие как лекция, слушание стали неэффективны. Большинство преподавателей США занимаются этой проблемой, считая, что приоритетно именно критическое мышление, и разрабатывают наиболее эффективные способы развития критического мышления студентов в процессе обучения.

Учебная программа составляется таким образом, чтобы развивать мыслительные умения и способности, помогать критически воспринимать, анализировать новые социальные условия, требующие творческого и критического отношения. Педагоги и студенты задают вопросы, занимаются самоконтролем, выражают свои мысли четко и конкретно, способны планировать и предвидеть результат.

Критическое мышление является важнейшим фундаментом американского образования, так как это важнейшая основа для адаптации к ежедневным личным, социальным и профессиональным требованиям XXI века. Будущее характеризуется большими и продолжительными изменениями, что приведет к глобальным переменам в системах, требованиях и установках. Поэтому отличительной характеристикой тех, кто будет не только выживать, но и преуспевать в будущем, будет наличие способности и возможности критически мыслить.

Литература

1. Damon, W. Child development today and tomorrow / W.Damon. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
2. Dennis, A. Cooperative learning. Critical thinking and collaboration across the curriculum / A.Dennis, M.Hamm. Second ed. – USA, 1996.
3. Marzano. Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction / Marzano [et al.]. – Alexandria, VA, 1988.
4. Shoenfeld, A. Measures of problem-solving performance and of problem-solving interactions / A.Shoenfeld. – Journal for Research in Mathematics Education, 1982.
5. White, R. Probing understanding / R.White, R.Gunstone. – Bristol, PA: Falmer Press, 1992.

**XV ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ»**

**Министерство образования и науки РФ
Казанский государственный университет
Поволжское отделение Российской академии образования
Марийский государственный университет
Марийский государственный педагогический институт
27-29 июня 2007 года**

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в конференции, где планируется обсудить следующие проблемы:

- цели, ценности образования, воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности;
- мониторинг качества саморазвития образовательных систем;
- современные психолого-педагогические концепции лидерства;
- педагогические условия воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности;
- проблема педагогического стимулирования лидерских качеств учащихся и студентов.

Предусматривается работа следующих секций:

- Педагогические основы мониторинга качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности.
- Психологические проблемы взаимоотношений конкурентоспособных субъектов.

Наряду с обсуждением указанных проблем на конференции планируется презентация учебных пособий и новых авторских диагностических методик.

Для подтверждения Вашего участия в конференции просим выслать заявку с указанием Ф.И.О., домашнего адреса, контактного телефона, должности, учченого звания, места работы. Планируется издание материалов конференции. Тезисы доклада (1–5 с.) присылать в распечатанном виде (1 экз.) и на диске (редактор **Word for Windows-95 и выше**, **размер шрифта 14, межстрочный интервал 1**, все поля по **20** мм, 1-я строка – Ф.И.О., место работы, 2-я строка – название тезисов, все заглавными буквами без выделения). Организационный взнос **100** рублей и **100** рублей за каждую страницу. Тезисы принимаются до 1 апреля 2006 г. по адресу:

**420008, Казань, ул. Кремлевская, 18,
Казанский государственный университет,
кафедра педагогики (корпус 2, к. 309).
Технический секретарь – Галимова Эльвира.
Контактный телефон: (843) 231-54-26,
*pedagogika@ksu.ru***

Председатель оргкомитета конференции – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, профессор **Андреев Валентин Иванович**.

Заместители председателя:

• кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института, профессор **Дубинина Валентина Леонидовна**;

• кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Марийского государственного университета, профессор **Бирюкова Наталья Алексеевна**.

По всем вопросам, связанным с публикациями и организацией конференции, обращаться в оргкомитет конференции.

Тезисы, не отвечающие тематике конференции и условиям оформления, в печать приниматься не будут.

Конференция будет проходить на спортивно-оздоровительной базе МарГУ «Олимпиец» Республики Марий Эл (50 км от Казани).

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАТИКА В ОБРАЗОВАНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	3
<i>Андреев В.И.</i> Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XXI веке	3
<i>Ратнер Ф.Л., Иксанова Г.Р., Иванов В.Г.</i> Педагогические условия адаптации студентов вуза к кредитной системе обучения	9
<i>Горбачев С.В.</i> Интеграция условий экономической стабильности образовательного комплекса в новой экономике	13
<i>Хайруллина Э.Р.</i> Современные тенденции повышения качества и конкурентоспособности инженерно-технологического образования в контексте Болонского процесса	21
<i>Филимонова Н.А.</i> Реализация маркетинговой технологии в учреждении дополнительного образования детей	31
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	37
<i>Головко М.В.</i> Компетентностный подход в развитии культуры личностной безопасности учащихся в условиях дополнительного образования	37
<i>Шашкова Ю.В.</i> Роль ключевых компетенций в повышении качества подготовки современного профессионала высшего звена	41
<i>Егорова Е.С., Максимова О.Г.</i> Контекстный подход как фактор формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка	47
<i>Васильева Е.Н., Максимова О.Г.</i> Формирование познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка	52
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	59
<i>Андреева Ю.В.</i> Культурологический подход к совершенствованию профессионального обучения и саморазвития студентов-журналистов	59
<i>Комарова Г.Н.</i> Художественно-эстетические практики как условие инкультурации в развитии личности	65
<i>Поселягина Л.В.</i> Развитие эстетических профессионально направленных качеств будущих психологов в процессе педагогической практики	70
<i>Салимов Н.Р.</i> Подготовка студентов-педагогов к разрешению конфликтов средствами юмора	76
<i>Мифтахутдинова Ф.Р.</i> Развитие квазилитативной культуры у студентов технических вузов	80
<i>Маслова И.А.</i> Педагогические условия социализации подростков в воспитательном пространстве учреждений дополнительного образования детей	86

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	94
<i>Аболин Л.М., Садрисламов Г.Ф.</i> Единство интеллектуального и эмоционального в развитии духовно-нравственного благополучия личности	94
<i>Архипов В.И.</i> Влияние учебного процесса и мотивации на развитие самостоятельности студентов	103
<i>Зиятдинов Ш.Г., Кожевникова И.А.</i> Интерактивные информационно-коммуникационные технологии в экологическом образовании школьников	108
<i>Миронова М.А.</i> Педагогические условия развития экологической нравственности в структуре профессиональной компетентности будущих инженеров	113
<i>Зыкова А.В.</i> Факторы и барьеры развития экологических умений у курсантов высших военных учебных заведений	119
<i>Металова И.Г.</i> Теоретические основы подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода	124
<i>Ларченко Ю.А.</i> Идеи и традиции семейного воспитания в России	130
<i>Строилова А.Я.</i> Личностно-ориентированная среда как основа творческого саморазвития воспитанника в учреждении дополнительного образования детей	137
<i>Зайнуллина Л.Н.</i> Применение компьютерного диагностирования в педагогических исследованиях куратора студенческой группы: итоги и результаты	143
<i>Латипова Л.Н.</i> Интенсификация профессиональной подготовки учителей технологий и предпринимательства	149
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	156
<i>Евсецова Е.А.</i> Развитие гуманистических ценностно-смысовых ориентаций студентов в обучении истории педагогики	156
<i>Барабанова И.И.</i> Разработка системы эстетического воспитания казанской педагогической школой во второй половине XX века	161
<i>Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю.</i> Понятие «космического воспитания» в педагогике М.Монтессори	167
ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ	170
<i>Муртазина Л.Н.</i> Практические занятия по развитию критического мышления студентов в США	170
XV ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ»	175

НАШИ АВТОРЫ

В.И.АНДРЕЕВ – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО.

Ф.Л.РАТНЕР – доктор педагогических наук, профессор, директор института языка Казанского государственного университета.

Г.Р.ИКСАНОВА – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка Института языка Казанского государственного университета.

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

С.В.ГОРБАЧЕВ – соискатель кафедры теории экономики экономического факультета КГУ, начальник планово-финансового управления.

Э.Р.ХАЙРУЛЛИНА – кандидат педагогических наук, доцент Казанского государственного технологического университета.

Н.А.ФИЛИМОНОВА – соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, методист областного Дворца творчества детей и молодежи им. В.В. Поляничко.

М.В.ГОЛОВКО – преподаватель Альметьевского филиала Института экономики, управления и права, соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Ю.В.ШАШКОВА – аспирантка Хабаровской государственной академии экономики и права.

Е.С.ЕГОРОВА – аспирантка кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, старший преподаватель английского языка.

Е.Н.ВАСИЛЬЕВА – аспирантка кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, старший преподаватель кафедры английской филологии и переводоведения.

О.Г.МАКСИМОВА – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Волжского филиала Московского автодорожного института.

Ю.В.АНДРЕЕВА – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики электронных СМИ Казанского государственного университета.

Г.Н.КОМАРОВА – преподаватель кафедры социально-культурной деятельности Казанского государственного университета культуры и искусств.

Л.В.ПОСЕЛЯГИНА – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры педагогической психологии и педагогики Института экономики, управления и права.

Н.Р.САЛИМОВ – ассистент кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии.

Ф.Р.МИФТАХУТДИНОВА – ассистент кафедры МИД Казанского государственного технологического университета.

И.А.МАСЛОВА – соискатель Оренбургского государственного педагогического университета.

Л.М.АБОЛИН – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета.

Г.Ф.САДРИСЛАМОВ – кандидат педагогических наук, доцент кафедры кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета.

В.И.АРХИПОВ – аспирант КГПУ, старший преподаватель Камского института искусств и дизайна.

Ш.Г.ЗИЯТДИНОВ – докторант кафедры теории и методики обучения физики Московского педагогического государственного университета, кандидат физико-математических наук.

И.А.КОЖЕВНИКОВА – докторант кафедры научных основ управления школой Башкирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

М.А.МИРОНОВА – соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета, старший преподаватель кафедры промышленной экологии Казанского государственного технологического университета им. А.Н.Туполева.

А.В.ЗЫКОВА – преподаватель кафедры управления подразделениями Казанского высшего военного командного училища.

И.Г.МЕТАЛОВА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Ю.А.ЛАРЧЕНКО – соискатель Оренбургского государственного педагогического университета, методист научно-практической лаборатории «Поиск» областного Дворца творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко.

А.Я.СТРОИЛОВА – соискатель Оренбургского государственного педагогического университета.

Л.Н.ЗАЙНУЛЛИНА – ассистент кафедры математики и экономической информатики Казанского государственного финансово-экономического института, аспирантка кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Л.Н.ЛАТИПОВА – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии Елабужского государственного педагогического университета.

Е.А.ЕВСЕЦОВА – кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры педагогики и психологии Бирской государственной социально-педагогической академии.

И.И.БАРАБАНОВА – соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета.

А.Ю.ЮСУПОВА – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Казанского государственного университета.

Л.Н.МУРТАЗИНА – ассистент общеуниверситетской кафедры иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, аспирантка кафедры педагогики Казанского государственного университета.