

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ Н.А.НЕКРАСОВА»**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

РА ССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ

ректор КГУ им. Н.А.Некрасова, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АКАЕВ ОЛЕГ ПАВЛОВИЧ

доктор технических наук, профессор

ЛЕБЕДЕВ ВЛАДИМИР ПАВЛОВИЧ

доктор биологических наук, профессор

БАСОВ НИКОЛАИ ФЕДОРОВИЧ

*доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ*

ЛЕБЕДЕВ ЮРИИ ВЛАДИМИРОВИЧ

*доктор филологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ*

БЕЛКИН ПАВЕЛ НИКОЛАЕВИЧ

доктор технических наук, профессор

МАЙН ВАЛЕНТИН НИКОЛАЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор

БЕЛОВ АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

доктор исторических наук, профессор

СУБЕТТО АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ

*доктор экономических наук, доктор
философских наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ*

БУЛДАКОВ СЕРГЕЙ

КОНСТАНТИНОВИЧ

*доктор философских наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ*

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор

ГИБАЛО НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ

*доктор экономических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ*

ТРАВИН ГЕОРГИЙ МИХАЙЛОВИЧ

доктор технических наук, профессор

ЕДОШИНА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

доктор культурологи, профессор

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ

*доктор психологических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ*

КИРПИЧНИК АНА ТОЛИИ

ГРИГОРЬЕВИЧ

*кандидат психологических наук,
профессор, заместитель главного
редактора*

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ

ВЛАДИМИРОВИЧ

*доктор экономических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ*

КОВРИЖНЫХ АЛЕКСЕЙ

НИКОЛАЕВИЧ

ответственный секретарь

ШАЛУМОВ МИХАИЛ СЛАБОВИЧ

доктор юридических наук, профессор

В Е С Т Н И К

КОГТРОМского

И ОС УДАРСТВЕННОГО

V till BE 14 ИТ FTA

« м. Н Л ПЕКГА » 'ОНА

4Н0-МЕЮДі14F<.КН.і ЖУРНАЛ

Выходи! і 1995 к.

? и I) Q Г о м 15

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИЮ»)Н (4ХОЛОГІІЯ
социальн\и раьотл.
КШФНОЛОГ ИЯ С ОПИОМШЬТИКА

№ І

І лаьяыл резан тор сеня*

\ J .Кирпичник, К.ііс.н , пиифе^сои

I't ia^M4<>>-<thfl M"l 1КИЧ

< Ф Бась І он prodiessoo | <ам і fej- }

? М Васаь і і * профессор

Л |^Чак1>ь. 'і.ис.Н. профессор

ТЛ 'рюкова п.н.н., профессор,

Т! R [Куприянов к п допет

Г В.Куфгяк *с ік н., члцен

\ П Лишен, к на ,доцентттг екр і

т И Машарова 'і п н профессор,

А К Муцрик, л п 'і , професс ор

Н (М Рассадин к.п.н , профессор

П VI Рябова, к п.я., гоцент,

А П І имониа, д.а.н., профессор

Н.П Фетискин о пс.г профессии

У юедите it

Косіі> — • <Й осуд[> І ьЕННЬІ Ч ниверси іе
имени НА ' екрасова

< О;.'TF-РЖАИИ»

ИЬДАНПШ 4

5 ft-(VI

вопроси изучения духовного опыта
« падшего школьника в > роопемноу гол
педагогики

8 І.Г. Дьяченко

Мультимедийные технологии ь политех-
ническом образовании

1 i П В Виноградова

Роль методической системы в организа-
ции педагогического процесса тправ-
енного не развитие ^одожественно¹
восприятия цве пу детей в учреждения:
дополнительного образования

16 П Н Беклемешев

0 разработ ке и использовании фрактал!
ного электронно! о учебно! о пособия в
обучении теории изобразительной
I равигы

:0 Б В Бакопа

' казочное прос грани во и ию роль і
формиоовании русской ментальное!ч

24 КА. С 1 с<jcBi

Особенное • -1 о(.учении и ко шнико
чепче^иус учетом типов гемиерям^нь'

'Я І'М Морозов;!

І' вопросу¹¹ педагог иче< к их у лопия s
формирования экономической компетер
гност и специалистов

•Ч К'ошелева

ПедГиг огическая чпноватика какоуолвн<
пши'готовки личнпстні ФГ'юго гпепи- і
тявпысшей шь не

кд НА. Вискова, Я.Д. Лепедег

Измерена проду/гтивност! текционкоп
поемы обучения

10 Б.В Куприянкп

ак взаи иодсис І n' t і классный руководи
гель(типологии почти по Э LijpHy)

Содержание

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 44 О.М. Шилова**
Место курса «история науки» в подготовке аспирантов в контексте компетентностного подхода
- 47 И.И. Черненко**
Анализ конкретных ситуаций как один из методов подготовки будущих специалистов-аграриев к управленческой деятельности
- 50 Н.Я. Сайгушев, Г.Г. Хасанова, А.Б. Булякбаева**
Игровые технологии в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов
- 54 С.В. Палёхина**
Функциональное значение социально-профессиональной мобильности учителя иностранного языка
- 57 В.Е. Люкманова**
Влияние компьютерных технологий на развитие профессиональной компетенции студентов заочной формы обучения
- 61 Д.Е. Стариченко**
Этапы формирования живописного видения у будущих учителей изобразительного искусства
- 66 Г.А. Мигуля**
О создании и внедрении в учебный процесс курса истории художественного и художественно-педагогического образования
- 70 Т.С. Казанкова**
Методика развития профессионально-педагогических умений будущих учителей черчения
- 74 А.Ю. Зубко**
Формирование композиционной культуры у будущего учителя изобразительного искусства
- 77 В.В. Ключков**
К вопросу о формировании информационно-графической культуры студентов
- 84 О.В. Коновалова**
Реализация аксиологического подхода в профессиональной подготовке студентов факультета иностранных языков (на

примере преподавания дисциплины «Зарубежная литература и культура»)

- 90 И.В. Зайкова**
Отбор текстов по экономике для обучения студентов специальному письменному переводу
- 94 Н.В. Васькина**
Обучение профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе на основе учета специфики научно-технического текста
- 99 О.В. Писарь, И.П. Татарникова**
Безопасность образования - основа жизнедеятельности профессиональной школы

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 102 Н.Н. Никитина**
Социальное и культурное: точки пересечения в контексте поликультурного подхода к социальному воспитанию
- 110 А.А. Смолина**
Теоретические предпосылки исследования индивидуально-педагогической помощи в контексте социального воспитания
- 114 Е.А. Никитская**
Православная воскресная школа как воспитательная организация
- 117 И.Р. Гайнутдинова**
Формирование готовности подростков к социальному самоопределению
- 121 Э.З. Галимова**
Студенческое самоуправление в вузе как средство подготовки конкурентноспособного специалиста
- 128 Р.Г. Хабибуллин**
Обоснование модели формирования нравственных качеств будущих офицеров
- 131 А.Н. Гузанов**
Педагогические основы формирования ответственного отношения к обучению у курсантов военного вуза
- 136 С.В. Иванова**
Педагогический потенциал чувашского устного детского фольклора

* одержан»

що"овьесбер еж Е н т и <ри тч * < к* ЮСПИТАНИЕ

- ~40 НЛЕТрифопова Й.Н. Пушкирева
Пиимкнкне силовых упражнений с
коорекционж -спорнейгетных занятия*
_ чкочьнииам! i() 11 классовпец«агп
но медицинской группы
' .М. Нирлнмч
Ичегративнмй пснгхдр личностно
ппиентрпванной физической подготовка
Агентов непрофильные в\ зов
<*> Б I Черновил-Дубинина
Проблемы профессиональной подготов-
ки студентов факультета физического
воспитания

ПСИХОЛОГИЯ

- »5< Н К > 4t <vputtu
[Iсихоли [и ч ^ ^ ие кри герии икенк л
деятельно in организации I<ж ко ^ к и»-
ного субъекта Iруда
Ч- Н I Ичанииа V Н. (еилыишевь
тапы профессионального (амоинредь
ления личности иои-ще' i
6(И R Лпробьевд
Лолер IИИнос'ъ педа1 <и а. aim чьно
и> ориче<кл^ аспект
oh F В Хлыбова
(гобгыш>оти count >метрическо! п • I гит, » а
МЫШПЧ и гарии их подростков
'>Г (^рлкртько
< icnfifUhdт и познавательнo' о развм гчч
петен [нашего возраста с церебраль •
параттчон
(» Ё Н I фаинмова, *1,и. <I'ayCTOBi-
< (сновные папразлениу нонхокордскунол
ной оюПЛi лг преодолению >моционат
ноге неблагополучия тетей старше! -
дошкольной* возрас ы
178 t Н I ЛЖЫПШ
О (. олп юображения при ооученим ш ut
на музыкальном инсгрумени
Ч А. С'акбаев
Реализация имплицитных представлений
как выбор скрип щи поведении и пкоиеесое
поиска решения

(«л Vi \ <J»р I липа
ц нализ фактор» >и плияющих на фирмиро
вание Ин • -грнет-алликиим
Н.д. «I"Цилв», и Б ~ж<вч
I)б||,игел> чо< ть как системное в'>иств'
личности студентов первую курса и
мг.опеннпшти их соииально-психологичег
кой апаптаиич к¹ -^орч-яобучения б
I>ЗР

I it 1IXO., ЮГИЯ СОki О (Ю ИЬЕ
НМ

\99 С.А Хазова
Исследование влияния когнитивно
стилевых характеонистик познавательнo'
сферы павыбо^ ~грат"ги* совладания

t OI ШАЛЬНАЯ РАБО ГА

10* Н Р 7 а л Нt на
Проблемь фуИкииониоовани\ «юлидоИ
юродской семьи
20& Н V) Лраничникова i Н Куфли>»
(I M S Олма) ОВ*
| ipi ани зационпам моде * ер...и^иоль-
ной noi I vnHi 'C T4 <oiv-тлексной реабилн>
пип четий-инвалилов < физическими
нарушениями
B<D> Маленчу*
Му 1 и формирования нрав* твен^
психолш ической устойчивос'1 • у» пен-
ного п ее -ц-я^иеч^ спетн\т1 тесопи
шзацию ппсе оав<^>оож пения
уч н) НИ 'оюпориик'Ш
I e >ретико методол гические основы
формирования ломмучикативной ино^
зычной компетенции социально^
ра&стчика

НПЬЫНi JK Н ИЯ I ОИИОКИНЕГИК^

II° К,Л. Радьна
Яет. коь движение как феномен К X век,
120 \ ф Atajiona
• оциальное • норчество аетей и систе
ополь -гельмо) i- лра -жани

- 235 А.А. Вдовенко**
Изучение готовности студентов к включению в гражданское общество

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 240 Л.В. Меглинская**
Формирование межкультурных ценностных ориентации учащихся в образовательном пространстве школы
- 243 О.М. Галай**
Роль межкультурных контактов в распространении германизмов в славянской лингвокультурной среде
- 246 Ю.В. Баканова**
Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков
- 251 С.И. Шарапова**
Характеристика чтения как опосредованного средства коммуникации
- 255 О.Н. Новосельцева, М.С. Артёменкова**
Роль юмора и сатиры в межкультурном общении

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ

- 259 О.М. Шилова, А.С. Пундяков**
Региональные условия развития практики социально-педагогического обеспечения детей в 20-е годы XX века в Вологодской губернии

- 262 Т.Н. Димова**
Организация теоретического обучения в системе профессионально-технического образования в СССР в период 1958-1984 гг. (на примере Нижегородской области)

ЗА РУБЕЖОМ

- 267 М.В. Широкова**
Человекоориентированный подход в управлении качеством педагогического образования в США

КНИЖНАЯ ПОЛКА

- 270 И.Н. Грушецкая**
Словарь-справочник по социальной работе и педагогике

НАШИ АВТОРЫ

CONTENT

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассмотрены различные подходы к интерпретации содержания духовной компоненты человека, представлена структура духовного опыта личности, определено содержание понятия «духовный опыт личности», выделены показатели сформированности духовного опыта ребенка.

Духовный опыт как одно из новообразований детства, формируется индивидом самостоятельно, в процессе выполнения определенного рода духовных действий. Данный вид опыта невозможно сформировать, воспитать, используя внешние формы воздействия. Это именно внутреннее, интимное действие самого ребенка, связанное с переживанием, осмыслением, озарением, личностным принятием или непринятием. Роль педагога в данном процессе заключается в содействии - действии, «конгруэнтном» (К. Роджерс) действию ребенка и, в то же время, направляющем на путь смыслообразования и смыслостроительства. Идея педагогического содействия уходит корнями в русский космизм, где соборность определялась как форма человеческого Всеединства (Вл. Соловьев), свойственная православному менталитету и опирающаяся на со-бытие, единение душ, соработничество, правду отношений. Вторая концептуальная идея, лежащая в основе нашего подхода, идея кооперации (буквально, содействия), которая, будучи внерелигиозной, в смысловом отношении восходит к принятию и практической реализации положения о необходимости совместного наращивания усилий, обеспечения «связности мира» (О.Н. Козлова).

В структуре личностного опыта, выступающего для формирующегося субъекта в качестве структуры жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира, духовный опыт является концептом, определяю-

щим педагогическое содержание понятия «личность» как «способность быть личностью». Личность как педагогическая категория отражает специфическую сферу образования и развития человека и в этом смысле выступает как его специфическая цель [4]. Духовный опыт является составной частью более целостного личностного опыта.

К настоящему времени сложились различные подходы к интерпретации содержания духовной компоненты человека, определяющей логику его духовного развития - саморазвития, самосовершенствования, самопреодоления: духовность, духовный мир, духовный опыт. Категория «духовность» наиболее полно разработана в философско-религиозной литературе. В научном понимании также закрепилось семантическое определение духовности как религиозного феномена человеческой жизни. Понятие духовности у многих авторов связывается также с моментом творческой активности, внутренней работы человека, его способности к самосознанию и свободному выбору, «внутренней свободы от сил, владеющих внешним слоем бытия» (А Швейцер). И.А. Колесникова из этого делает закономерный вывод, с которым нельзя не согласиться: духовность - это потребность и способность личности путем внутренних усилий устанавливать и сохранять связь с наиндивидуальным, а также с надчеловеческим пространством, в которое «вписано» бытие человечества как разумной части жи-

Педагогика

вой природы и в котором концентрируются все человеческие (Всечеловеческие) смыслы [2]. По словам А. Швейцера, «единственная возможность придать своему бытию какой-либо смысл состоит в том, чтобы поднять свое естественное отношение к миру до уровня духовного».

Определяя содержание понятия духовный опыт личности, мы опираемся также на современное нерелигиозное понимание духовности как понятия, обобщенно отражающего ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или, по меньшей мере, отличные от него. Духовность обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, к идеалу, в сознательной устремленности к совершенству. Для понимания сущности духовного опыта важным является несводимость, более того, противопоставление духовности социальности: в той мере, в какой социальность спонтанна, корыстна, адаптивна, - она бездуховна [5].

«В духовном бытии человек проявляет независимость от всего органического и социального, свободу от принуждения и давления от всего, что относится к «жизни», в т.ч. и от «душевных структур» - желаний, эмоций, представлений», - пишет В.И. Слободчиков [5]. Духовное бытие определимо лишь в его значении для нас и в его действии на нас.

Духовный опыт личности связан также с переживанием духовных состояний сознания, вызванных внешними факторами или личностными усилиями самого индивида, с его духовностью. Духовный опыт как продукт саморазвития личности, результат внутреннего принятия ценностей, а не влияния извне, как совокупность идеальных смыслозначимых образов, характеризуется подлинной свободой («свободой для», а не «свободой от») и ответственностью.

Формирование духовного опыта личности напрямую связано с процессом становления и возрастного развития субъективности, обусловленным возрастной динамикой процессов организации внутреннего мира ребенка и его отношений с внешним миром.

Мы выделяем следующие психологические функции и личностные характеристики, необходимые для становления духовного опыта: гуманистическая направленность; образ Я, как система представлений ребенка о самом себе; способ-

ность смыслообразования; способность воображения; относительно устойчивое соподчинение мотивов (Л.И. Божович); рефлексия (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, А. Лобок, В.И. Слободчиков); сопереживание и сорадование, основанные на эмпатии (В.В. Абраменкова [1]).

Таким образом, духовный опыт ребенка к началу обучения в школе имеется, однако отличается фрагментарностью. Фрагментарность духовного опыта проявляется в разрозненных, отрывочных поступках, не собранных в целое; способах деятельности, еще не ставших жизненно необходимыми, не переросших в естественную для данного ребенка модель поведения и основу жизнедеятельности. Младший школьный возраст является важным периодом в жизни ребенка, влияющим на формирование его личностной направленности. В это время наряду с усовершенствованием познавательных психических процессов развиваются духовно-нравственные качества личности. Это происходит на основе сензитивности младших школьников к внешним воздействиям - со стороны взрослых людей, особенно учителей, и, в более позднем возрасте, со стороны общества и коллектива. Поэтому качество, степень сформированное™ духовно-нравственных качеств личности, направленность интересов младшего школьника напрямую будут зависеть от социальной макро- и микросреды - от положительных или отрицательных воздействий на личность общества и семьи.

Мы рассматриваем духовный опыт ребенка как совокупность личностно-смысловых образований, включающих ценностные ориентации, культурные потребности, знания и представления о культурных и духовных ценностях и стремление к нравственным поступкам, что позволяет выделить совокупность его компонентов: ценностно-ориентационный, мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Показателями сформированности духовного опыта ребенка являются:

- а) желание, стремление к добрым поступкам, бескорыстной помощи; понимание жизни (своей и чужой) как ценности и стремление к ее сохранению (мотивационный компонент);
- б) эмпатийное переживание душевного состояния другого человека; позитивное восприятие мира и себя; ценностное отношение к жизни (эмотивный компонент);
- в) знание примеров, образцов, эталонов ду-

Вещицы изучения духовного опыта младшего школьника в проблемном поле педагогики

ковно-кравственнoгo пoвeдeниe, в .oотвы „tbvt -
|ли„ I—т- лиях и \ ение выдели неоохолш *
i KHC eTKO! , i. Ил ipaBHjib LiuBCAcr.. I j
"шления О добре (КОГНшвиЫ I шмнипиП I
I rtu.ivinyKTnunui. a itu-iMwieffi 11 ^t- C ч рУЖа
i ПЦМИ- Iv y L>u-ibihp U-Un- -yv-
• V. •) имииивсрПШйичвиияниа д*. 'тль™^! tibi-
al J I li/ntjl t

идСожанИй Ту MibrtiH C OПbП? «-uumjCi-
i л^льни->a DiuiK^ar: эмоциональное спя^и*
I Ji i -a IC ИH • = jerie^ T] OieBHOi " • (v!H"Hi-
гс" человека, щи.кпкние восприятие г
M ф 11 ГC rpt -иЦ ч I I <U I И. j. (по ГрcO
•Л.™ iу< iBH> * вз имидентгви> \ i ,ругим и-
к CСBО «. M. П иваг Ia к ce "OCПePШeCТBО'a
ь И- i [редз гавлени^ ц с ру., -ли -няни< i [
» чп. -е и)пп?чгювдтаовнчу поглгтокв представ
ения > **собственноП** ноавствеипои **лр-гте з**
• Oфи ч? чястпоячие ^ЧМС«т, ?ТБ"£Д > ПО
"и посопи- проявления . содействующее пс-
-тени , челючающее активное появление со
граданио л ор дования. в зимания и з кгы по
тушению ; окружающим Г,' оставления с-
ременнг-о младшегс школьника ю< „ л ле
г 1 о произведение ° go: нании оору_ >i oot
• в лти явлении. эмопиональш ч,вязаннг- i при
Iвлениями нравственного или безнравственного
з жизненных ситуапиз ^

В структуре духовного опыта можно вышелип.
ующие компонент] ровное тознаI ие I лу
овный поиск), духовное переживание, духовное
ворче. [;

Пол опытом духовного познания понимаем
задавание детьми смысложизненных вопросов,
БылиСОПН сизаниг 4 ly\UBHыXLII v da I gid-
<o <млениш i if внойкош онеш зчеловеческой

LBoe г у (a наниевая юг^ь
([, <..iirежийийниг)CHOvNI hd K^CЖP-
|немI- M, к IЦ-"" -I«- H- ;-трмят I с -и Г.
I н. № гчi пчиние переживание p ""ере-
тиваИзи ДУХОНЬK ^пГ-ОЯВ и?. (твопчеСТГ
-есКйIп Itr. „I- v ;ту~ьз ie-
оеживания 4VBCIa епич,тая с мирпм 3 "ч
- T-4V- ~ <азияе рицы ROD^{uf}х*^{HI}а ^грачт^рным
It)елснь HV I Ux... ан- —I3 -
>осложение, Основа ценностное отношение
Велика рол?, информационной, эмоциональной
нагрузки Может использоваться рассказ как фор-
пв, подач i мг сериал i I -i 'льный > ^MPONH-
'8ЯI. пажен не nfrurfimwe остояни^ в раз
MV-I г R <I^ I <|| -Iпч

Духовно^ ТВОРЧБГВe - процесс. Ы аправлез
(ькиаии^аниехидсального^мнел. . т зально
Ге . ij JA,Aia. HivienjLueio kic iojibivo зСтъИЧесКуз
деьмисIь, № (ц>аслиывашили Уливпжй Ч,-
. uuii I i 3v\ въ..м Iwirче(irtt nuricyicreye t.
(ипып№ 'сОCи' V лобрази V- tun
jy-ji,ibuD.. 'nut .l y пеннис OиущекIЯ й i си
•rtnaiii (Дэиный I nt Hi i Oa-
'h-ib- н ии.-шгарпыи pe >yjibi i анасизда «en
H- П I" "VifП T _ -т, тЧк ю-'со IV-I
..спь-t чисовэние с (сложение
f.v |ви И Др Jye ГOM з рисунок способ вз<-
ИIM(,№I- ВИЯ D'б;HKt I I3 -pjm- ЦCO) •t Oж>
о взросль»м О рисунке реоен ч- . и- , I1 н-и мц-
у- о^ре^1 ответственностз на cetv з? en **ootbod'**-

• н-пи- процесс? <l шор I- l > тр{""нич грр
[. ичр.с v обоа^ов, и^т< зывание ттростоат...гв!
ibf-, символики, а также манера \ зспрания ля--
тншормацик Ч isoog шорт?- —оцияп
нор сит\ ции развили: ребенка, его амо<^
••вии пe <тношени) **я** лире и **тpvi-ими** люд
w и jaMHN. собо! Дeтс л? рисунок чосооер
pc lavatz x>I * I чюангл лиропонимани у м.
роoimnt.:.p< •. •нка. o" .епосредств^нс • o от
бражения видимого и знакомого в этом мире,¹
позполяет рисунку стать правдивым «докумен
гом доступной ему эпохи», до глубинного смыс
лового выражения ссбя. :воегс отношении/
<ир| I iMv лакиз п хо"" i видеть р х ток.
1m<t • [• | це. ск I it г **сунок** явг яется **н** только **ci**
• o T-м I , м. пия оенком "бщ< т „нно ист^
рическопу on.iTa и форм человеческих взаимо
'тношений. fie тольк» фактом самовыражения,
показателем актуального состояния психики i
laiHbИ **MMи 1 I rtt .**)Cд,1b.y ИИ II стики» v
ра **1b> • -я**

И Л (.т нилин^ий - IV—<Л|(
_ининд о- рчин- I t - inch- юс ве Ч
•ж- к PH • «П>I| I- ci.l PVlh-
y iHk Г- IB -У ИИ^ PсHhь +iq
Они MOM <~традa"ь, I юле"1 ЧI И« *
-ПУ7ЧО рей»чокеш^ «с vvier- . >вырзз
чоже" тап». почувствзова) t 4i 3 v ".рун-ri -оке-
К н R к 4 а ^епр
вЧ«CГЕ C ТЕП -I •• < PИ^H S H M П M E>-
с чте- I H- - т и-ч э'a t> ' -p pa i пвоение ни n0f>ni
Vine (как **antIH1** 3 ' T п -ic-мь-
ьпаппп"иятнч* "слое sv ит <- -паяния ac- пч
чисто-Ft и ияияю которые та» притягиваю я
B'prof KГ Цfe uq лич- прве г я н- 3 KO nrf
•eIPЧP> у иц I | a- П- г j I l-я

Педагогика

тени. Внешне обнаруживаемое настойчивое стремление маленького ребенка ко злу зачастую проявляется как потребность в экспериментировании, в определении границ своих возможностей и однозначности требований взрослых. Однако все существо ребенка желает добра и не желает зла, стремится к добру, поэтому детскую картину мира пронизывают энергии добра. Вертикальное пространство детской картины мира, подобно лучам, пронизывает окружающий ребенка мир, все другие пространства его отношений к природе, другим людям, себе самому.

Таким образом, процесс духовного становления личности может иметь как позитивную, так и негативную динамику, быть устремленным как к «светлой», так и к «темной» духовности. Поэтому задача педагога — не только оказать воспитаннику помощь в его позитивном духовном становлении, но и помочь ему научиться понимать себя, внимательно относиться к внутреннему миру.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. - М.: ЭКО, 1999. - 224 с.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. - СПб.: Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. - 288 с.
3. Русакова Т.Г. Культуро-динамическая система содействия становлению духовного опыта ребенка. Автореф. дис.... д-ра... пед наук. - Оренбург, 2006.
4. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография. - М., 1998. - 229 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М.: Школьная пресса, 2000. - С. 143.
6. Токарева С.Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. - Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. - 256 с.

УДК 373

Д 937

Л. Г. ДЬЯЧЕНКО

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье исследуются проблемы, возникшие в высшем образовании связи с быстрым развитием информационных технологий и обновлением образовательных стандартов. Автор предлагает использовать современные технологии для создания мультимедийных обучающих комплексов (МОК). В качестве примера описывается создание МОК «Науки о Земле».

Интенсивное развитие информационных технологий в 1990-х годах привело к тому, что они стали важной составляющей учебного процесса в системе высшего образования. Новые информационные технологии (НИТ) позволили увеличить объем образовательных ресурсов и услуг и сделали возможным создание единого информационного пространства. Вследствие информатизации и модернизации российское образование претерпело существенную трансформацию: изменились формы организации учебного процес-

са, значительно расширился арсенал средств обучения, появились новые педагогические технологии, в основе которых лежит использование телекоммуникационных компьютерных технологий (ТКТ).

Так как информатизация высшего образования сопровождается глобальным переходом информационных ресурсов в виртуальную среду и побуждает вузы применять инновационные модели деятельности, которые можно создавать и поддерживать средствами ТКТ, то практически

Мультимедийные технологии в политехническом образовании

все виды информационных технологий используются в образовательном процессе в большей или меньшей степени. Особое место среди них занимают средства, методы и технологии мультимедиа. Мультимедиа представляют собой целый спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на учащегося (ставшего одновременно и читателем, и слушателем, и зрителем, и участником).

Информационно-коммуникационные мультимедийные технологии все чаще и в больших объемах используются в обучении, и в настоящий момент их внедрение в учебный процесс фактически переходит на новый этап - создание мультимедийных учебных материалов. Область их приложения стала значительно шире: от создания обучающих программ до разработки целостной концепции построения образовательных программ в области мультимедиа, подготовки кадров университетского уровня по данному направлению, формирования новых средств обучения [7].

Так, дистанционное обучение, основанное на использовании Интернет-технологий, выполняет ряд новых функций и предполагает реализацию определенных принципов, среди которых большое значение имеет принцип распределенного сотрудничества, интеграции, вхождения в мировое сетевое образовательное сообщество [6]. Возникло множество синонимов: сетевое обучение, Интернет-обучение, Интранет, оп-Нпе-обучение, e-education, e-learning.

Однако наряду с инновациями возникают и проблемы. Главной проблемой стало отсутствие педагогических приемов и методик, адекватных новым технологиям образовательной среды. Возникла необходимость в разработке качественно иного учебно-методического обеспечения, ориентированного на решение образовательных задач посредством новых образовательных технологий. Это предопределило целый комплекс управленческих проблем, которые во многом и поныне еще ждут своего решения.

Вследствие информатизации и модернизации российского образования в настоящий момент в вузах страны происходит накопление информационного и образовательного потенциала. Все больше образовательных учреждений принимают участие в межрегиональных и международ-

ных образовательных проектах. Однако недостаточное количество преподавателей имеют необходимые знания в области создания и использования средств информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в учебном процессе.

Проблему квалификации кадров различные вузы страны решают по-разному. Например, Кубанский государственный технологический университет (КубГТУ) открыл Факультет повышения квалификации (ФПК) для преподавателей вуза и его филиалов, где они очно или дистанционно (ДФПК) осваивают основы педагогики, психологии и мультимедийные технологии. В процессе обучения слушатели, в зависимости от степени компьютерной грамотности, осваивают графические и мультимедийные программы. Таким образом, создание ФПК при КубГТУ решает сразу две проблемы: повышение квалификации преподавателей и накопление информационного и образовательного потенциала, т.к. при разработке новых методических указаний создаются уже не просто электронные тексты с картинками, а мультимедийные разработки, используемые в последствии в учебном процессе.

Весь материал (графика, тексты, видео, звук) соединяется воедино в программе для создания презентаций. Наиболее легкой в обращении заслуженно считается PowerPoint, которая позволяет объединить текст, картинки, диаграммы, видео-файлы и т.п. Эта программа предполагает и запись звука. Есть программное обеспечение и посложнее, но с более широкими возможностями (Flash, DemoShield и др.). Они позволяют создавать мультимедийные и интерактивные учебные программы.

В процессе создания презентации могут участвовать и студенты, это позволит им лучше изучить предмет. Постепенно наращивая объем и опыт по производству компьютерных разработок, можно прийти к созданию Мультимедийного обучающего комплекса (МОК). Такие обучающие комплексы предназначены, прежде всего, для поддержки первого этапа образовательного процесса - передачи, трансляции знаний преподавателем через рассказ и демонстрацию. Они позволят на каждом занятии реализовывать принцип наглядности в обучении, отойти от использования мела при изложении материала, облегчить объяснения, т.е. решить проблемы методического обеспечения и наглядных пособий.

Педагогика

Рассмотрим принципы МОК и его структуру на примере дисциплины «Науки о Земле», создаваемого преподавателями Новороссийского политехнического института КубГТУ в сотрудничестве с УМО для специальностей 280201 - «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов» и 280202 - «Инженерная защита окружающей среды». Эта дисциплина должна привить студентам целостное восприятие Земли и биосферы, сформировать специалистов способных мыслить системно, оценивать состояние окружающей среды комплексно, осознавая особенности функционирования ее компонентов во взаимосвязи [2].

По решению УМО в перечень дисциплин, образующих цикл «Науки о Земле», входят: почвоведение, климатология и метеорология, общая геология и гидрогеология, ландшафтоведение, картография [3]. При таком разнообразии и разноплановости дисциплин возникают естественные проблемы с учебно-методическим обеспечением - не каждый вуз способен самостоятельно разработать лабораторные работы и приобрести полноценные коллекции горных пород, минералов или типов почв (особенно, если в вузе отсутствуют другие специальности географического или геологического цикла), тем более, что они все равно будут значительно беднее природного разнообразия. МОК «Науки о Земле» помогает решить эти проблемы, но полностью не заменяет использование в учебном процессе наглядных пособий. Ведь нельзя изучить минералы, породы, почвы не попробовав провести их диагностику самостоятельно, ощущая в своих руках.

В МОК «Науки о Земле» входят: 1) электронный учебник «Науки о Земле», 2) пакет мультимедийных разработок (лекционный и лабораторный материал), 3) тесты.

Электронный учебник «Науки о Земле» аналогичен обычному учебнику - содержание и текст учебника, но представленные в виде пакета файлов. Количество разделов учебника соответствует перечню дисциплин, образующих цикл «Науки о Земле». Ключевым является файл «Содержание», каждый пункт содержания - это гиперссылка на файл, являющийся разделом учебника.

Пакет мультимедийных учебно-методических разработок в МОК «Науки о Земле» это совокупность модулей, каждый из которых соответствует

одной из дисциплин, образующих цикл «Науки о Земле», в объеме установленном стандартом и примерной учебной программой.

Эти разработки могут использоваться как преподавателем на занятиях для демонстрации учебного материала, так и студентом при самостоятельном изучении дисциплины и выполнении домашних заданий.

Каждый модуль представляет собой установочную программу, которую можно использовать независимо от всего комплекса. Воспользоваться модулем можно, открыв главное меню. Если нет необходимости устанавливать программу на компьютер, то можно проиграть отдельные файлы прямо с носителя (CD или накопитель). Для этого нужно открыть папку «Науки о ЗЕМЛЕ» > demo32.exe. В окне проигрывателя «demo32.exe» находятся нужные файлы. Студент может воспользоваться как пакетом в целом, так и отдельной компьютерной разработкой.

В составе каждого модуля имеется лекционный материал, лабораторные (или практические) работы с набором контрольных вопросов для самоконтроля и тесты. Лекционный материал - это более краткое изложение электронного учебника в мультимедийном исполнении, лабораторные работы - мультимедийное методическое руководство по проведению лабораторной работы с наглядными примерами ее выполнения.

Тесты являются важным элементом МОК и используются студентом как механизм для проверки усвоенного материала. Они также выполнены в электронном виде. После ответов на вопросы программа оценивает знания студентов в процентах. Если объем знаний составляет менее 30%, то программа рекомендует студенту поработать с учебным материалом еще раз.

Рассмотрим более детально один из модулей МОК - «Основы гидрогеологии». В состав модуля входят три основных блока: лекционный материал, лабораторные работы и проверочные тесты. Ключевой файл с одноименным названием «Основы гидрогеологии», являющийся оболочкой модуля, имеет всего две страницы:

1. Меню.
2. Инструкция пользователя.

«Меню» выполняет функцию главной страницы, с которой осуществляется переход к остальным блокам (файлам) модуля. «Инструкция пользователя» является вспомогательной страницей и присутствует во всех мультимедийных файлах.

Мультимедийные технологии в политехническом образовании

лах образовательного комплекса, кроме тестов.

Следует отметить, что каждый блок может состоять из нескольких мультимедийных разработок (несколько лекций, несколько лабораторных или практических работ и т.д.). Аналогичную структуру имеют все модули комплекса.

Основой всех презентаций МОК является гипертекст. Он присутствует во всех файлах и является стержнем, на который нанизывается весь иллюстрационный материал - это шрифт различных размеров, цветов, начертания, с многочисленными подсветками и ссылками. Подсветка текста используется для выделения терминов, требующих запоминания или обращения к электронному учебнику «Науки о Земле» (и если это необходимо, работы с дополнительным материалом, но уже на бумажном носителе - учебнике). Ссылка на приложение - шрифт красного цвета. В качестве приложения могут быть как иллюстрации, мультимедийные приложения, так и поясняющий текст или примечание. Щелчок мышки по ссылке открывает приложение, повторный щелчок возвращает пользователя к исходной странице.

Некоторые файлы содержат гиперссылки - ссылки на другие файлы. Например, в модуле «Основы гидрогеологии» лабораторная работа содержит гиперссылку на файл с вариантами заданий (фрагменты топографических карт), которые студент может распечатать со своего компьютера.

В презентациях МОК используются практически все виды наглядных средств обучения - изобразительный, условно-графический, мультимедийный.

Уже с первой строки электронного текста мультимедийного лекционного материала по гидрогеологии дается ссылка на видеоряд фотоизображений природных водных объектов. Студенту не нужно напрягать свое воображение, а преподавателю объяснять на пальцах, или рисуя на доске, что он имел в виду. Все перечисляемые водные объекты в течение двадцати секунд мелькают перед глазами. Фотографии отредактированы в графическом редакторе растровых изображений PhotoShop: увеличена резкость и выбрано оптимальное разрешение.

В большом объеме используются рисунки, специально созданные для учебных текстов, являющиеся основой для создания моделей физических процессов. В достаточно большом коли-

честве присутствуют во всех презентациях рисунки-схемы с элементами анимации. В качестве анимационных эффектов использовались смена цвета текста, подсказки, движение и мигание объектов. В данном модуле для создания моделей физических процессов использовались такие приемы как «наложение» и «движение в пространстве».

Следующим элементом мультимедийной наглядности, использованным в МОК «Науки о Земле», является звук. Звук присутствует в виде фраз, произносимых преподавателем, диалога персонажей или звукового ряда видеотрейлера. В нашем случае звуковое сопровождение ограничивается воспроизведением гипертекста и лаконичными комментариями в текстовых и иллюстрационных приложениях, негромкими звуками при перелистывании страниц и появлении приложений. Музыкальное сопровождение добавляется лишь при открытии или закрытии файла.

Как условно-графическое средство обучения в мультимедийных разработках присутствуют логико-структурные объекты наглядности - таблицы. Все они выполнены с акцентом на цветовосприятие (столбцы, строки и ячейки разного цвета) с различным обрамлением. Многие таблицы имеют полосу прокрутки, что позволяет компактно расположить учебный материал. В таблицах оформлен как учебный материал, так варианты заданий.

В данном модуле использованы далеко не все средства наглядности, их арсенал гораздо больше (диаграммы, схемы, карты, видеоролики, анимация и 3D моделирование и т.д.) и многие присутствуют в других модулях МОК «Науки о Земле». Разнообразная подача информации, включение в программное обеспечение звука, видео, графики и анимации позволяют сделать программный продукт информационно насыщенным и удобным для понимания. Это делает его мощным дидактическим инструментом, благодаря одновременному воздействию на различные каналы восприятия информации [7], что позволяет эффективно использовать мультимедиа-продукты в учебном процессе.

Сложно провести объективное сравнение новых образовательных технологий со старыми традиционными методами обучения, но очевидно следующие преимущества мультимедийных технологий как средств обучения:

- возможность сочетания логического и об-

Педагогика

разного способов освоения информации,

- активизация образовательного процесса за счет усиления наглядности, интерактивное взаимодействие,
- гибкость и интеграция различных типов мультимедийной учебной информации,
- развитие самостоятельности и творчества в учебной деятельности обучаемого.

Включаясь с учебный процесс, где используются мультимедийные технологии (сетевые технологии, электронные пособия и др.), студент становится субъектом коммуникативного общения с преподавателем, что позволяет развить у него эти качества [7].

Но не следует чрезмерно увлекаться мультимедиа и использовать в образовательном процессе исключительно мультимедийные программные продукты - это было бы ошибкой. В современных условиях обучающийся должен оптимально и в совокупности использовать все возможности, предоставляемые как классическим обучением, так и новыми образовательными технологиями. Никакие технологии не могут полностью заменить личного общения студента с преподавателем. Современное классическое обучение, на чем акцентирует внимание профессор В.П. Тихомиров, должно быть буквально «пропитано» новыми образовательными технологиями, базироваться на широком использовании в образовательном процессе прикладного программного обеспечения.

В целом, мультимедиа является исключительно полезной и плодотворной образовательной технологией, благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов мультимедийной учебной информации, а также возможности учета индивидуальных особенностей учащихся и способствовать повышению их мотивации. Мультимедийные средства обучения являются перспективным и высокоэф-

фективным инструментарием, позволяющим предоставить массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации, и в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента обучающихся.

Библиографический список

1. Говорский А.Э., Тихомиров В.П., Зайцева Ж.Н. Открытое образование - глобальная информатизация образовательной сферы // Материалы международной конференции «Образование в информационную эпоху», 13 июня 2001 г. - М., 2001.
2. Дьяченко В.В. Науки о Земле в структуре высшего образования по безопасности в техносфере // В.В. Дьяченко, Л.Г. Дьяченко // Безопасность жизнедеятельности, 2007. - №3. - С. 50-54.
3. Дьяченко В.В. Роль мультимедийных технологий в образовании на примере дисциплины «Науки о Земле» // В.В. Дьяченко, Л.Г. Дьяченко // Безопасность жизнедеятельности, 2003. - №9. — С. 41—45.
4. Зайцев Ж.Н., Рубин Ю.Б., Титарев Л.Г., Тихомиров В.П., Хорошилов А.В., Усков В.Л. Открытое образование - объективная парадигма XXI века // под общей ред. В.П. Тихомирова - М., 2000.
5. Лукашенко М. Distant, Open, Blended education ... Что дальше? // Высшее образование в России, - 2004. - № 1. - С. 81-92.
6. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна/ под ред. М.В. - Моисеевой. - М.: Издательский дом «Камерон», 2004. - 216 с.
7. Сумина Г. А., Ушаков Н.Ю. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза. <http://www.masters.donntu.edu.ua/2007/fgtu/dedich/library/sumina/index.htm>

Н.В. ВИНОГРАДОВА

**РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ДЕТЕЙ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье автор ставит вопрос о необходимости создания модели методической системы, раскрывающей структурно-смысловое содержание урока (по живописи) в ДШИ. Направленности на художественное восприятие и образное понимание действительности.

Актуальность исследования автора обусловлена необходимостью структурирования содержания модели методической системы в учреждениях дополнительного художественного образования позволяющей построить процесс обучения и воспитания с учетом дидактических принципов и грамотно поставленных целей и задач, способствующих развитию художественного восприятия и образному пониманию действительности.

Отсутствие методической системы, непоследовательные постановки и темы заданий, превращают урок в различные виды консультации, стихийные формы и методы работы учителя. Отсюда, результативность и качество деятельности ребенка зависит от совершенствования и эффективности используемых методов учителя в процессе обучения, на основании которых идет освоение изобразительного языка живописи и художественное восприятие цвета.

В изобразительной деятельности процесс восприятия и процесс изображения тесно взаимосвязаны. Рисуя, ребенок познает окружающую действительность, отражая свои представления о мире в художественно-образных формах.

Изучение живописи в ДШИ строится на теоретическом знании по цветоведению и практическом освоении закономерностей изображения, на стремлении ребенка творчески отобразить реальность в цветовых образах.

В процессе обучения учащиеся выполняют различные задания и упражнения, направленные

на познание законов живописи, развития художественного восприятия, воображения, творческих способностей и культуры цвета.

Изучение цвета строится на определенных натуральных постановках в условия четко поставленных задач.

Основное направление художественной деятельности учащихся в ДШИ заключается в умении посредством цвета решать изобразительные задачи, образно видеть и передавать средствами живописи различные особенности натуры.

Все это говорит о важности в творчестве ребенка способности к художественному восприятию и воспроизведению цветовых отношений изображаемых предметов.

Однако практика показывает, что в ДШИ идет смещение в сторону чувственно-эмоционального прагматизма, что ведет к ограниченной деятельности сознания учащихся и односторонности решения натурной постановки. При этом не учитывается взаимосвязь наиболее значимых сторон ее изображения - идейного замысла, содержательности образа и его репрезентации, которая в свою очередь обусловлена мировоззренческой позицией ребенка, уровнем развития его художественного восприятия.

Смещение в сторону прагматического представления о художественной природе постановки, без живого эмоционально-эстетического чувства лишает ребенка представлений о сложной специфике искусства и возможностей художественного творчества.

Педагогика

С другой стороны практика преподавания живописи в ДШИ показывает, что основной проблемой в обучении ребенка живописи является несформированное художественное восприятие цвета.

Большинство школьников сориентированы на натуралистическое восприятие и изображение постановки. Возникновение стереотипного видения в изображении натуры ведет учащихся к ограниченной деятельности образного мышления, влияющего на процессы познания, восприятия и изображения.

Рисование представляет собой не механическое копирование натуры, а включает образно-ассоциативный анализ и сравнение предметов, позволяющее открыть наиболее значимое в постановке. Учащиеся должны научиться не только, точно писать натуру, но и уметь образно мыслить, используя выразительные средства в решении учебно-творческих задач.

В результате одной из важнейших проблем в обучении ребенка живописи в ДШИ является преодоление стандартного изображения натуры, перехода к художественному восприятию действительности, раскрывающего образную сущность цветовой постановки.

Живопись как учебный предмет, с определенными законами и средствами призвана помочь учащимся выразить содержательную сторону постановки, художественный замысел натюрморта. При этом процесс обучения ребенка включает в себя знакомство с техническими приемами и средствами живописи, способности передавать с помощью цвета объем и пространство.

Программа по живописи в ДШИ, строится на основе традиционным для школ тем - натюрморта, в основе которого объемно-пространственное решение формы. Однако к учащимся предъявляются требования, в то время как уровень их знаний и навыков достаточно низок. Во-первых, учащиеся не владеют необходимыми техническими навыками и знаниями в области цветовой теории. Во-вторых, изобразительная деятельность ребенка, не связана с развитием способности, художественно воспринимать и эмоционально реагировать на рассматриваемую постановку.

При объяснении материала, педагог чаще всего включает последовательное ведение работы, но при этом забывается цель обучения - эстетическое воспитание и художественное развитие способностей ребенка.

Учащиеся учатся изображать только внешне сходство с предметами. В результате это ведет к непониманию тех задач изображения, которые решаются именно в цветовом изображении постановки.

Важно отметить, что сегодня процесс формирования творческой личности ребенка зависит от его способности к художественному восприятию, проявляющейся в его умение передать цветом ту художественно-эстетическую оценку образа, который выражает эмоциональное, личностно-смысловое отношение к окружающему миру и самому себе, осуществляя цветом визуализацию этих отношений.

Данное обстоятельство актуализирует необходимость создания методической системы направленной на развитие у учащихся художественного восприятия цвета. Для этого нужно четко знать, что входит в содержательный, методический и практический компонент методической системы, какие цели, задачи ставит учитель, каковы условия и этапы, способствующие развитию у ребенка художественного восприятия цвета с учетом специфики учебного заведения. Что ставит вопрос о целесообразности повышения требований к методике преподавания живописи и теории цветоведения в целом.

Наличие методической системы позволит учащимся овладеть приемами и способами живописного отображения постановки, позволит ему адекватно использовать цвет в процессе создания образа.

Методическая система позволит учителю четко ставить цели и задачи перед учащимися, направлять, анализировать и корректировать его деятельность.

Значение методической системы в том, что она раскрывает и осуществляет процесс обучения, развития и воспитания, что ведет учащихся к пониманию окружающей среды и роли цвета в создании художественного образа. Освоение живописи происходит в разнообразных темах, заданиях и упражнениях, позволяющих педагогу осуществлять те основные дидактические принципы, на основе которых и происходит творческое развитие способностей ребенка.

Роль методической системы в том, что она обеспечивает формирование у ребенка теоретических знаний о цвете и способов изобразительной деятельности, изучение различных характеристик цвета, закономерностей построения жи-

Pujjd rwei/hi htc- vHi'l C пы о Opi irti i u nt J.n- ОПИСЧ "iiii и lipOUCl m .

вописного о j.. гачиная т уешени,,. v jct^x (обобщенных) до Оолее сложных учебно-творческих .аханий Й iOwiCAVJu" ijiunui i J пА bbilUJltvUU

Utt 1U A^c L иснивание uj l обиаЗивсшия UUPiUnuO iil4 I ic Художествоиш . iUt lp ..Ul UBt Г- ООСтKIMIMlu.utl и иьиир LwiUb уаиагч,Л л 0ЖННИЙ i аПравленНых hot H№ шществ i -OЙl io i jri • i решении¹-ui I lb шнии ладачи

uil с. -а. МОЦИОНУЛЬНЫЙ юмПЮНИ! iu-прия!Ия

21 Цвет аь р _ св< организации ср^ди.

Ii Цвет как i организующая ran KII

-li {pr. (ик * тки г^енн аспект шийр пличные! юДОНЫ ожественно: > оппа-

И (If leer mav-чце' t цре.а ШВЭЦР ОСТЭ НОВИЯ ^ацтие(4 13Vчают различные а(rievti г ПВЫЯ ,диг-лшу впиетча, ОВМОЖНО I г-социативиг">1 i ;имво [ичност

¹ игтчие ^^ДИЧР^КОЙС! I- Б. ЮВО ИТ с-

П v< ш PЧЛ в кот зых поож: 1 I нания .ира у школьников пурет I дти тараллельно с триоо х-тением основных теоретических знаний, изобобо-телоюио* П, ,, о 1 > у: иное во. тр. <rut^л: та обеспечит грамотное использование вырази-тел¹ • .р :дств живописи а с< 'ланш у < ственно01 юоаза постановки

мете тичесь бя И1 1 ла тименимь t кажл: mv ,ток f :t предлагаемо! 'по.-жнении дилжн' зья! тять проблемный ^dva, 14 > .адания решение K 1 OPO с шВИСИ! . i иЙСКс И t >uu. HCO^OДИМкл I am I I 13ительн<ы i р-Скы-вающих иир<

Значение М :толической [ИС<ашы й | j> ЧП(•наспособн; бмлее! мысленно п фсч^ь тзок, 1Ы I Б пр^>дн Trus" I мн-нч V «Нира-жения laiKJpi^opT-lt H оомраз ОЦВеТОВО¹, иа..ие стремства ии л 'дожественной выражат

Мэт |дическа» систем ч способна >бесче-п гь реализации jat тиче' к пг «нпипоч и вы 'ор метод: н{пг;ао;знН11'>J | BM I Ч^» IC ipm-ТИЯ

Результатихнс т^ ^ачЕге^ннс- и -hi whu.-. ста ребенка ЗаЗис:.¹ I Лиескпг^ -m-qi ueH тз v 'airiHui-ne > .: ?«ныг и 7ИСКОН'1- и "Ivau^ 1 1 - С Ю Ж Р Т Ы художественные стк-пы г — ee • росы стимулируют воображение ребенка, обес-ЧИК J r^liS- juii-TH. •• i .uw i 4 U: ""!?"-....-• _

<Удожес ъ нность зал j ль. jр м^тодо jn\,,доьлен сови. _ - теоретич - >: знанш Uuc I. t IIIUUUD И юUuo3 i ЛЫН Й Дк-пельи ОС и, 4 пYUAV^R т ш 11|ЛКИ,лид..¹ и; у . ни аЛННННbIA .auu, i i A,, i -caivurOMePHOCTe. посгооения живописного оораз, начиная от ре-Шшин llOu I IX ДО ЭОки ыX /чеиио- б,ь ^кг- алаглй i пvvlcslv 11 лпостк- -а вшпш icHhii

III' . -Jlit" «анисы liObniMdt lbd I. VI' ИПЪя чункцл^нальные котпчненть! i par-nut iuj* - л лк-т >^ нени" воспитание разыл iii. -епеь-^ fi n n vi-pnin худо» есТНдиН>м прпстранст! |1 трелла! dMOM M гепи> If -- Ч' IР^Ж^eНия« I ^пани»» OCHHR' то |H» 1 mnnMHpv>. 7(-VI-

ПГ.гтаНОР"Я ПР ПИ j ^4l- учит? тя создэе-і f учди1-)ог^ячны> гпяпне^"Ч, j атичеекг- oOv> овлен I i словесные о^опотт i цтппь?"""янм- • /доже""ьенн^1) /р'-'юв

- л аагшантв. , ешени5 i з ip ески .да, с noDoii .а и..ливг л; -ди лый гиль юж гика йл i <аг а мение в ис: _ ;тв

- jnpfle^pvH темш _алания. наз я рао 1 л зпееооствз • выбегу х- :редгтг выразитель ти, раскрывак замысел t - гия чвля^ся 4ХО ;ОJ чмым момен L jb з ,лу«ен к разлк чных свойг-^ у возможное (M цв<" а.

Ilc т< . t ;деляет ^теожневые ко онентЕ ^етолий^гске л chcicmo.

I i I жат слыший к-у. I и i., (ход I т I 1. iv <нь" компоненты (цель, задачи ашшкп <КИг . L>H.n. v Кригеоик И II ДНl UCHMB: 1-- к niDbit I бесп* I о п р е д е л е н н ы . У „ J ,HCMШ|p V Hl It • рД^ иК. (еобхоци Л г- j £ тоо 1 ин-ованы <КЛЛНБЙ к. н и «jorawit .ь ней I"--I.1: i 'ИГ'-и • ^вег i как системе выша И гень^стч I алго*1 "П

_. Mpt>дически< кимпчнен! a^tjnaBJ'хс •> хм- «л>чс- <.- li' ч <ас . шиании I >.,! г- || juof IOI ПО КО4I е апний! h , ^тчзог ав прещп женные'ч-ца Гоч <гб ичгчр!» ПЛЯИИ» vi т • ШКУ г.-Hh-,jut-

1 и (, «сесвеннче рппы» я. че!ория, zeib'.^енич I Обес^рчи^ающий форм пччанм II v • KJMI. t-к- н ipneMOt |ап|ямченн11> - азавитие цветовой культуры, ооразного мышле-т | <у г>»егтвецч|1| твоеппчягич

3 1г к -nseitfll FOMnf'iewi прелспаип<р

Педагогика

собой совокупность функциональных компонентов (информационный, интегративный, мотивационный), этапы, условия, практические задания и упражнения направленные на раскрытие структуры построения образа (информационный аспект, семантический, конструктивный), на основе которых происходит познание, осмысление и изображение натуры.

Модель структуры методической системы отражает целостность процесса обучения, компоненты которой находятся во взаимосвязи и соподчиненности.

На сегодняшний день необходимо понимать, что развитие художественного восприятия возможно, если педагог опирается на определенную структурно-смысловую модель своей методической системы, так как развитие ребенка является приоритетным направлением и основной задачей художественной школы. В изобразительной деятельности учащихся ДШИ, прежде всего надо увлечь ребенка, погрузить его в творческую при-

роду живописи цвета, где практическая работа способствует формированию чувства цветовой культуры, осуществляя синтез эмоционально-образного и абстрактно-логического как существенной характеристики художественного мышления и творческой деятельности ребенка.

Библиографический список

1. Волков Н.Н. Цвет в живописи. - М.: Искусство, 1985.-320 с.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. - М., 2005. - 300 с.
3. Кузин В.С. Психология живописи. - М., 2005.-303 с.
4. Неленский Б.М. Педагогика искусства. - М., 2007-252 с.
5. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1988.—гл. 20.
6. Пьянова Н. И. Изобразительное искусство в современной школе. - М., 2006.

УДК 372,8
Б 424

П.Н. БЕКЛЕМЕШЕВ

О РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФРАКТАЛЬНОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ В ОБУЧЕНИИ ТЕОРИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТЫ

Исследована проблема создания и внедрения в учебный процесс фрактального электронного учебного пособия (ФЭУП) с целью повышения качества теоретического обучения основам изобразительной деятельности и развития творческой активности студентов первого курса художественно-графических факультетов (ХГФ).

Ключевые слова: фрактальное электронное учебное пособие; теория обучения изобразительной грамоте; тестирование.

Цель исследования - повышение качества теоретической подготовки студентов по изобразительным дисциплинам посредством использования технологий мультимедиа.

Проблему и актуальность нашего исследования определяет объективное противоречие между необходимостью дать большой объем знаний по теории обучения изобразительным дисципли-

нам, незначительным количеством учебных часов, и отсутствием научно-обоснованной методики разработки и использования средств мультимедиа для реализации этой цели на ХГФ.

Нами разработаны: обучающее и контролирующее ФЭУП; методика создания и использования средств мультимедиа в процессе обучения теории изобразительной грамоты, расширяющее

О разработке и использовании фрактального электронного учебного пособия...

профессиональные функции преподавателя и создающие условия для активизации учебно-творческой и научной работы студентов-первокурсников ХГФ.

Научная новизна исследования обусловлена разработкой содержания и технологии применения ФЭУП по теории обучения изобразительной грамоте, определением возможностей использования средств мультимедиа в тестировании.

Как показывает педагогическая практика, без проектирования, создания и внедрения в учебный процесс профессионально ориентированных, предметных электронных образовательных ресурсов (ЭОР) невозможно совершенствование образовательной среды современного педагогического университета остается лишь хорошим пожеланием. Открытие практически во всех художественно-педагогических заведениях компьютерных классов дало возможность использования Rich-media (видео, аудио, анимация, взаимодействие с пользователем) в учебном процессе, расширило возможности тестирования, обработки результатов, контроля над процессом обучения на расстоянии и т.д. [1;2;3;7].

Создание благоприятных условий обучения в педагогическом процессе невозможно без преодоления коммуникационных барьеров, возникающих на пути информационных потоков. Подобные барьеры в обучении студентов-первокурсников ХГФ педвузов обусловлены слабым уровнем их теоретической подготовки, несформированностью терминологического аппарата, психологическими и другими специфическими причинами. Результаты анкетирования и тестирования ежегодно проводимые нами убедительно подтверждают своевременность и актуальность нашей работы.

У современных студентов появляются возможности не только существенно ускорить процесс изучения материала, но и благодаря применению компьютерных технологий развивать свои творческие способности.

Объекты медиаобразования, интегрированные в специальные дисциплины, это прежде всего учебная, теоретическая и методическая информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным обучаемым, а также технические средства ее создания, преобразования, накопления, передачи и использования.

Какими же критериями мы руководствовались при разработке электронного учебного по-

собия (ФЭУП) по теории обучения изобразительной деятельности. В различных источниках указывается, что электронные учебные пособия должны отвечать следующим требованиям: обеспечивать тесную взаимосвязь теории и практики; содержать большую часть иллюстративного материала и видеопрезентаций; предусматривать обязательную помощь и контроль преподавателя; давать возможность самоконтроля обучаемым своих результатов.

Личностно-ориентированный подход, основанный на принципе элективности, (который только начинает устанавливаться в художественно-педагогическом образовании, и дающий обучаемому большие возможности в самостоятельном выборе образовательного маршрута); повышение мотивации и творческой активности студентов с первых дней занятий; создание определенной, методически оправданной стратегии теоретического обучения, подчинение содержания и методов изучения учебного материала задачам будущей профессиональной деятельности; учет интегративных связей рисунка, композиции, живописи, цветоведения и т.д. — все это мы старались отразить в ФЭУП.

Свобода выбора в использовании ФЭУП (углубленное изучение, повторение разделов учебного курса, совершенствование терминологического аппарата и др.) позволяет учитывать индивидуальные особенности обучаемых, раскрывать их потенциал не только в глубоком всестороннем изучении предмета, но и в использовании полученных знаний в студенческой научной работе.

Эти идеи и современные педагогические технологии были реализованы в образовательном учебно-методическом комплексе (УМК) по дисциплине "Теория обучения изобразительному искусству" [7]. В него органично входит разработанный нами ФЭУП с подробным тезаурусом, списком основной и дополнительной литературы, тестами по теории ИЗО, мультимедиа презентациями учебного материала, электронными интерактивными учебниками и т.д.

Подобная работа также проводится в течение нескольких лет авторским коллективом преподавателей РГПУ им. А.И. Герцена (научный руководитель - академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор Г.А. Бордовский) в рамках реализации инновационной образовательной программы по биологии для учреждений общего, начального и среднего профессиональ-

ного образования» [8], а также Л.Б. Михайленко на ХГФ этого университета [4].

Созданное нами ФЭУП представляет собой дидактическое средство фрактальной системы, объединяющее различные средства педагогического воздействия и сопровождения: от традиционного учебника до программы электронного тестирования и подробного тезауруса по теории изображения, цветоведению и теории обучения изобразительной деятельности. Лекционный курс по теории обучения изобразительной деятельности базируется на трудах ведущих художников-педагогов России Г.В. Беды, Н.Н. Ростовцева, В.С. Кузина, Е.В. Шорохова, их коллег и учеников.

Отметим общие достоинства ФЭУП, которых нет у традиционных печатных аналогов и которые не обязательно присутствуют одновременно:

а) использование мультимедийных возможностей, позволяет сделать содержание более наглядным, понятным, занимательным;

б) возможность снабдить учебный материал динамическими рисунками, использование которых позволяет учащемуся экспериментировать, рассматривать изучаемое явление со всех сторон;

в) возможность моделировать методику процессов живописного и графического изображения;

г) быстрота и эффективность тестирования знаний учащихся;

д) системная организация самостоятельной работы учащихся, планирование, контроль, справки и др.;

е) использование гипертекстовых ссылок, позволяющее мгновенно отыскать нужное понятие, в считанные секунды «перелистать» многие страницы изучаемого текста.

По окончании курса лекций по учебной программе, мы предлагаем студентам заняться самостоятельным обучением или закреплением пройденного материала по уже установленным программам в компьютерном классе. Наша программа универсальна, т.е. содержит в себе максимально возможный объем информации, как по данной теме, так и по остальным интегрированным художественным учебным дисциплинам. Программный контент учебной дисциплины постоянно обновляется и пополняется как педагогом, так и аспирантами и студентами (рефераты, научные сообщения на конференциях НСО).

Это является важнейшим условием для уско-

ренного учебного процесса, стимуляции мотивов и желания работать творчески. Вдохновение возникает в результате активной мыслительной и изобразительной деятельности как ее итог. Общеизвестно, что некоторые признанные художники не получили систематического специального образования, однако они сумели овладеть тонкостями мастерства благодаря постоянному труду, получая вдохновение и удовольствие от самого процесса работы.

С первых дней обучения необходимо заинтересовать студентов в необходимости много работать самостоятельно, а для этого должна существовать система самоконтроля. С этой целью нами разработаны интерактивные программы самостоятельной работы по живописи для студентов 1-2 курсов. Эти программы-презентации стали результатом совместной работы профессиональных операторов и опытных педагогов. Они сопровождаются параллельными комментариями и демонстрацией иллюстративного материала.

Качественно составленное и научно-обоснованное интерактивное ФЭУП, становится своеобразным домашним репетитором, позволяющим сэкономить массу средств и времени, особенно по теоретическим и методическим дисциплинам. Так, для усвоения теории изображения студентами-заочниками ФЭУП является одним из самых эффективных средств обучения и развития, оптимизирующих учебный процесс, особенно в самостоятельной работе.

Применение ФЭУП по «Теории обучения изобразительному искусству» позволило значительно увеличить информационное насыщение данного курса в таких его разделах, как: «основы композиции», «основы цветоведения», «цветовая гармония и колорит», «основы рисунка», «основы живописи». Использование интерактивных технологий в процессе тестирования стало не только формой контроля, но и средством обучения студентов. Электронное тестирование позволило получать срезы уровня знаний учащихся по любому разделу в короткие сроки и с учетом личностно ориентированного подхода.

В рамках нашей работы решена проблема внедрения в педагогический процесс ХГФ педвузов компьютерного тестирования, становящегося одним из самых эффективных способов оценки знаний. Это проявляется, прежде всего, в возможности провести опрос гораздо большего чис-

О разработке и использовании фрактального электронного учебного пособия...

ла студентов за меньшее время по сравнению с традиционными видами опросов.

Разработанная нами система компьютерного тестирования состоит из трех основных частей: редактора таблиц тестов; приложение тестирования; приложение анализа результатов. Он предназначен для создания новых тестов и их редактирования, тестирования студентов и обработке его результатов; составления отчетов по каждому студенту в отдельности. Перемешивание вариантов ответа позволяет решать первую проблему традиционного тестирования - возможность обмена информацией между тестируемыми. Даже в том случае, если некоторые студенты получают одни и те же вопросы, номера правильных вариантов ответа у них будут разными. Получение доступа к отчету по группе или группам студентов позволяет педагогу в сжатом табличном виде просмотреть результаты тестирования всех студентов. Созданный отчет экспортируется в формате таблиц для дальнейшей статистической обработки.

После проведения тестирования испытуемым неоднократно представлялась возможность выразить своё мнение в форме анкеты по поводу проведения тестового контроля и сравнения ее с традиционной [1].

Выделим из полученного материала наиболее существенные факторы, побуждающие студентов с большим интересом относиться к обучению.

1. Повышение активности студентов, которое можно объяснить проявлением в ходе электронного тестирования элемента необычности, схожей с игровой ситуацией.

2. Первые ощущения описываются студентами, как сильное удивление, смешанное с большим желанием попробовать свои силы. Анализ рефлексии первокурсников показывает, что во время компьютерного тестирования у них отсутствует недовольство, обычное в традиционной форме контроля, появляется азарт, озвучиваемый просьбами попробовать «еще разок», причем немедленно.

3. Усиление интереса к освоению учебного материала и к самому процессу обучения, появление духа состязательности, возможности проведения соревнования между обучаемыми группами по результатам тестирования, что в свою очередь служит мощным стимулом к активизации самостоятельной работы.

4. Использование компьютера для интерактивного обучения теории ИЗО побуждает больший интерес к научно-исследовательской работе. Данный режим позволяет снять недоверие к правильности работы компьютера, объективности оценки; увеличивает положительный эмоциональный фон в ходе занятия и создает дополнительную мотивацию для работы тестируемых с учебником, вызывает у них желание обратиться к ЭУП по Теории ИЗО.

5. Простота использования и быстрота выполнения тестов. Данный фактор создает иллюзию простоты и доступности материала, а также легкости самого процесса обучения.

6. Поразительные изменения, отмечаемые в самооценке обучаемых. На вопрос о неудаче, практически невозможно услышать никакой другой причины, кроме как личной неподготовленности.

7. Наличие нескольких готовых вариантов ответа предreshает получение положительных результатов тестирования.

8. Повторяемость результатов при повторном тестировании, в случае отсутствия дополнительной подготовки после первой попытки. Тестовые задания, составленные с высокой надежностью, обеспечивают практически полное повторение предыдущих результатов при повторном тестировании. Обучаемые каждый раз заново убеждаются, что простого угадывания, как и везения, здесь недостаточно - нужны твердые знания. Адекватной реакцией является крепнущее сознание необходимости тщательного изучения соответствующих разделов ФЭУП.

Составление индивидуальных планов обучения и реализации их при помощи разработанной методики сочетания традиционных форм и активного использования мультимедиа технологии в процессе изложения и закрепления материала дают достаточно высокие результаты обучения изобразительной деятельности.

Применение активных и проблемных методов обучения теории изобразительного искусства посредством использования ФЭУП способствует не только повышению качества обучения, особенно на пропедевтическом уровне, но и развитию творческой активности студентов ХГФ педвузов. В этом мы убедились после апробирования ФЭУП по теории обучения изобразительному искусству, разработанного нами для совершенствования учебного процесса.

Наиболее « t-p" ая "tr >тз гіре лшпл
 чия <D:V п ; точки [ия своих обширных -
 ->» ических ч< зможностей и ЮВl южиосте ~ акти
 зизапии ч • s>л і :ния е >ю TichHC-(«
 датгически> заведенийх - нтеоактивные л
 гчмедийншб лр .леженит t ущ лжнениг >
 рые зазир^ютег «aZwicBLi? играх и -ь оаиы с по:
 к _ 'толей професс ион альнор де: л нлк<п.к зы
 у: кз и ко в в j и 'бразовате,и>ных и специал •
 шроваш,б:х школах I & гтнм v. ,абогали а
 ЮМ D ViT^b, L 'HLONL -ha пмсги,да^л диийИЖ^
 ш я н [и х |. чеииски і аи^ «еы. I
 5 i

БлОлио! рафи іu кип і пнwk
 I i'&hlibnU-tUCH H U 'fehilLt'.UKO
 Liiі i u 4ui ивап !>i Г'ltiui-i'л I pi iiv'i • I i ^мене-
 пи і ...і Б I pUHol I. I fe>' примани і [U I ipmi 3 -id i-
 |)ii Hfit no. i r ll ifto i i." i fBjeiyc.hHbiі. чроилемь-
 художественно-пед<и огического образования
 БыЮЖСКИИ il(OП KJX^'lpiHNP гпалИЦИЙ В > V
 цоже. гиелно-пецагпгв'- 'ском образован! и г«„[
 ред. F A. lСузмичра I .4.1 окшч-ий і По X008
 -i: 20u-2i'4

I _ l- if h » lēk'pOHные uei jнf*

пособие. Моск. гос ун-т печати 200¹
 'е.ниевнкп е. и ' j иc / к. О!"-! гзы те-
 ории изобразительной і раштл Краснодар,
 :

4Л. 6 Михайленкп итл.п создания электрон
 ного учебного пособия по педагогическим тех
 нологии. ' «оСоазитель^лп п жксі і ы // уудцп .
 ственное образование и педагогический процес<\
 - П,ш, 3 - СТхб РГ TV ;і ц. Герцен „,00 і

? Уваров А. Ю. Электронный учебник: теория
 ,лоактикѣ. М Г' l-вс П'АО іГ'а9

t> .^и^ое t j.ii пjHt профе:с;гоналз>кой
 гчлузпезентнош студентов в пора, лива» ельной иі-
 теме -оврсмсѣ^] о г.ли. " . - I -казн,
 п. yt I Ъ 201.4 >8v

И И HуlCibj. -тки B l l Тео ЙИ ... ft OOPaи
 тельному искусству Учебно-методический ком-
 , 'w Краснодар ->ПКИИ \l УН l ^OOS

И< пользование 3J...п • -им- а и^разоваге ^
 pol" p' ".Г ІВ НОУ О Гитолени » о /ЧсбиМ !ри
 - • На — ' S ' к-:: • •!» рv- "ь. l -^ов-
 Zѣ lb Г * f(<T.*gil i l г Съе-лрова
 Б Ц in И- Г Т« АИ Тенена 2007
 ll _

371

F- 5 2S

К б ЕАГКОБА

СКА^U^rtUt It'OC 'НАНСІ ВС^f И Е О РОЛЬ К 'ЭОР^ГИРОЯЛ^ИИ РУ-ОКОЙ Vif-НТАП1.нос ти

8 работе рассматриваются средства вербальной репрезентации концепта <•< пространство? в
 двсск/w нарооной сказке детально щипируются к /ючевые образы с\азов, nvсеііаіoutut осооен-
 ности ру- г.кий f чрооности. описывается рол *п/тстройственных образов сказки в фо^митмманни
 тентальнпг.ти Такж е рассматриваются способы оксеологичесь иг характеристик привпояишк х
 •озОанию антитезы «гвосо> и «чужого» пространства с ислью (Нормирования мнений, пред-
 ставлений и мировоззрений поддержания развития самосознания читателя Пространство пред
 •:тачпен<) чеп^з восприятие гкаю"нь>г персонажrv отражающее <ара,)н<;е мировосприятие и
 ф-к- -и.

к і-очевыесловг- г »-т—тМТМиш wi ® |~.a<> ••ътурнач > отmvhukiіwн wiu^e
 «ей пространственный оъраз. межкультурч'я сенсibiliзация нироОность семантическая со-
 -"nritfpf + lJOYA Ч(' I

Сказанное пространство и его роль в формировании русской ментальности

Использование художественного текста занимает особое место среди методов межкультурной сенсibilизации, что дает возможность работы как с содержанием, так и с языковым оформлением в контексте межкультурной коммуникации. Сказки, являющиеся народным достоянием, могут быть проанализированы как самостоятельное художественное целое и как часть выражения чего-то более значительного, чем сам текст (особенностей русского менталитета, народных традиций). В данном контексте сказки могут являться способом развития межкультурной чувствительности. Литературные произведения эмоционально насыщены. Они вызывают личный отклик у человека и таким образом формируют у него способность сопереживать, участвуют в формировании всесторонне развитой личности в духе общечеловеческих культурных ценностей, формировании у учащихся способности к целостному образному восприятию мира, готовности к диалогу культур, открытости к общению.

Литература является значимым общественно-политическим и культурным средством коммуникации. Она способствует формированию мнений, представлений и мировоззрений и поддерживает развитие самосознания. Подобные художественные тексты могут быть использованы в процессе обучения межкультурной коммуникации.

Опыт народа и его мироощущение запечатлены в фольклорной языковой картине мира. Они находят отражение в условностях, которыми изобилует сказка. В этом плане особое место в национальной языковой картине мира занимают концепты «пространство» и «время». Изучение способов вербализации концепта «пространство» в сказочном тексте представляет значительный интерес, поскольку его особенности во многом отражают пространственное видение мира. Это отражение носит опосредованный характер, подчиняясь, в свою очередь, сказочным канонам. В.Я. Пропп в работах, посвященных русской народной сказке, писал, что действие сказки совершается как бы вне времени и пространства и известная сказочная формула в некотором царстве указывает именно на пространственную неопределенность [5, с. 56].

Русская фольклорная картина мира является одним из важнейших воплощений национальной культуры. Фольклор опирается на стереотипы сознания, выработанные народной культурой. В

основе эстетики устного народного поэтического творчества лежит обрядовое мышление. Народные представления о различных сторонах жизни отражаются в волшебной сказке как жанре, утверждающем систему нравственных и иных ценностей, сложившихся в определенной ситуации. Фольклорный текст в силу своего жанра не может давать зеркального отражения жизненных реалий, однако многие черты бытия древнего славянина запечатлелись в нем.

Как пишет А.Н. Афанасьев, «сказки - это свидетельства о древних верованиях; предмет их повествования - не человек, а разнообразные явления всей обоготворенной природы» [1, с. 37]. Образы сказок обусловлены народной фантазией, преданиями и поверьями. «Отделив себя от остального мира, человек увидел всю свою слабость и ничтожность перед той неодолимой силой, которая заставляла его испытывать свет и мрак, жар и холод, наделяла его насущной пищей. В таинственных знамениях природы, в ее спокойных и торжественных проявлениях он видел великое чудо» [3, с. 23].

Исследуя сказку, мы ищем основы сказочных образов сюжетов в реальной действительности прошлого [5, с. 31]. Мы устанавливаем связь с явлениями, описанными в сказке, и представлениями народа о реальности, окружавшей его. Композиция сказки всегда строится на пространственном перемещении героя. Элементами семантического пространства сказки являются различные лексические единицы с пространственной семантикой, в первую очередь это элементы, связанные с концептами лес, гора, луг, сад. Эти концепты представлены образами, символами, выполняющими сюжетообразующую функцию и создающими событийный ряд. Символизм сказочных элементов является отражением древнейших верований [5, с. 32].

Так, например, образ горы в сказках - это символ границы, преграды или «чужого» пространства. В различных типах сказок злодей уносит персонажа «за крутые горы» или «за высокие горы». Тридесятое царство, тридевятое государство находится за горами. Герой мчится «по горам, по долам». Так подчеркивается большая скорость перемещения в пространстве и огромные расстояния, которые приходится преодолевать герою. Гора в сказке может обладать следующими значениями:

- 1) возвышение, поднимающееся над окружа-

Педагогика

ющей местностью: «Издали еще завидели горы — такие крутые, высокие, что и боже мой» («Три царства - медное, серебряное и золотое»);

2) труднопроходимое пространство, которое, однако, необходимо преодолеть, или гибельное, пропащее, заколдованное место, плен: «Василиса Премудрая махнула назад гребенкою — и сделалась большая-большая гора: не пройти, не проехать!» («Морской царь и Василиса Премудрая»);

3) место захоронения кладов, сокровищ, полезных ископаемых и минералов: «Добрался до превеликой горы, смотрит — в той горе ни песок, ни камень, а чистая русская соль» («Соль»);

4) волшебное царство, место обитания, владения королей, волшебных змеев, драконов, нечистой силы: «Здесь на горах царствует злой, могучий Вихрь, и все духи ему повинуются; он-то и меня унес» («Три царства - медное, серебряное и золотое») [2].

В волшебных сказках горы могут быть отдельным царством, или же царство может стоять на горах. Такие сюжеты, по-видимому, являются отражением славянской традиции возводить города на холмах и возвышенностях, удобных для обзора местности, неприступных для врагов.

Гора всегда связана с представлениями барьера, трудности. В волшебных сказках царь, не желающий выдавать дочь замуж за героя, приказывает ему «срыть» гору, или посылает на гору, которой владеют черти. Гора - это нежелательный для русского национального сознания элемент, потому что ее наличие обуславливает трудности и неприятности. Никогда не знаешь, что или кто может появиться «из-за гор», что находится там, «за горами», и что будет, если там оказаться.

Лес же в бытовых сказках - всегда кормилец. В лес ходят по дрова, по ягоды и грибы, там собирают хворост и желуди, в лесу охотятся. В бытовых сказках лес не враждебен. Это элемент «своего» пространства, как и поле, как свой огород. Во время похода в лес в доме может что-то произойти. В то же время с лесом связаны изменения жизни, в лесу можно заблудиться. В лесу может произойти встреча или случиться находка.

В сказках встречаются следующие значения лексемы «лес»:

1) множество деревьев, растущих на большом пространстве: «Блуждала красная девица по белому свету, наконец зашла в частый, дремучий лес: из-за высоких деревьев чуть-чуть небо вид-

но» («Волшебное зеркальце»);

2) источник пропитания, сырья, дров для людей: «Собрались ее подружки идти в лес по ягоды» («Снегурушка и лиса»);

3) гибельное место: «Принес и бросил его в лесу: пускай пропадает» («Кот и лиса»); «Пошлем-ка мы батрака поздно вечером в лес, скажем, что корова со стада не пришла; пускай его лютые звери съедят» («Батрак»);

4) волшебное царство, место обитания нечистой силы: «Зашли они в темный, дремучий лес, в том лесу стоит малая избушка на курьей ножке и все повертывается» («Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня богатыри»);

5) преграда на пути: «Взял он гребешок и бросил позадь себя - вдруг вырос, поднялся такой густой, дремучий лес, что ни птице не пролететь, ни зверю не пролезть, ни пешему не пройти, ни конному не проехать» («Царь-медведь») [2].

Лес в сказках о животных - «дом» лесных зверей. Для домашних животных, зачастую и для людей, лес враждебен или является «чужой» территорией. Старый пес может уйти умирать в лес, петуха в лесу похищает лиса. Лесные же звери - в лесу хозяева. Они здесь обманывают, одаряют своих «гостей» и спасаются от врагов. Из леса в лес звери ходят в гости как «иноземцы» или же как «начальники». У лесов - своя география и свое государственное устройство. Безусловно, лес и сам по себе - государство. Хозяин в нем - всегда волшебная сила, приобретающая облик животного или человекоподобного божества.

Волшебный лес - это преграда, испытание, магический коридор к цели. Герой никогда не знает, что его ждет в лесу, и попадает туда не по доброй воле, а по принуждению или по необходимости, так как в лесу оказывается нужный ему «ключ»: знание или волшебный предмет. В лесу всегда случается стоянка: чаще всего это дом или избушка, реже - поляна, еще реже - отдельное дерево, на которое приходится взобраться.

Лес - это еще и край света: солнышко садится за лес и встает из-за леса. Здесь лес - синоним горизонта. Лес часто воспринимается как неизведанное пространство. В сказках проявляется недостоверное мнение о лесе, которое передается через отношение к нему героев. Колдуны, злодеи посылают героя в лес на погибель, не зная о том, что именно там он не только не погибнет, но и приобретет блага.

Лес в сказке играет роль задерживающей пре-

Сказанное пространство и его роль в формировании русской ментальности

грады. Лес, в который попадает герой, непроходим. Для попадания в лес герой часто должен выполнить обрядовое действие — например, войти в избушку на курьих ножках. Избушка является необходимой деталью леса. Она может быть символом как «своего» (дом семи гномов), так и «чужого» пространства (избушка бабы Яги). Избушка бабы Яги всегда стоит к лесу передом, ее нужно повернуть. Входя в избушку, герой открывает своего рода невидимую дверь в лес. Далее, пройдя этот барьер, герой попадает на новую ступень испытаний. На дверь указывают и сами тексты сказок. Какое-то время герой сказки находится в избушке, когда же он из нее выходит, он «открывает дверь в лес». Это словосочетание встречается в большинстве сказок.

Лес присутствует в мифологии разных народов. И во всех сказаниях лес — волшебное царство, некий «иной мир». На основании этого можно сделать следующее заключение: сказочный лес, с одной стороны, отражает древнее поверье о лесе как о заколдованном месте, где совершаются различные обряды, с другой стороны — как о входе в царство мертвых. Оба представления тесно связаны друг с другом.

К обязательному элементу сказочного пространства принадлежит луг. Функции луга в сказке связаны с функциями луга в реальной жизни:

1) ровное пространство, поросшее травой, цветами: «Очутилась она на зеленом лугу пред крутою горой, на лугу красовались цветы разнообразные, травы зеленые» («Сказка о Василисе и об Иване Горохе»);

2) пастбище, угодья для выпаса скота: «Иван-царевич откормил жеребенка в зеленых лугах; стал из него чудный конь» («Марья Моревна»);

3) место для отдыха, привала: «Откуда ни взялся стол на лугу, тарелки и блюда из травы налетели, всяким кушаньем по края полны, как будто бы с царского пира» («Сказка о Бессчастном стрелке»);

4) территория, где располагается дворец, владения царей или князей: «Царь утром встал, глядит в подзорную трубку на свои заповедные луга и удивляется» («Волшебное кольцо»);

5) место обитания волшебных животных: «Велит ему разыскать козу золотые рога, что гуляет в заповедных лугах, сама песни поет, сама сказки рассказывает» («Пойди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что») [2].

Луга — это пастбища, которые, например, ис-

пользует Баба Яга. Она отпускает своих коней пастись в лугах, или кони разбегаются по лугам от героя, который должен их сторожить. Именно в лугах Иван-Царевич откармливает и растит чудесного жеребенка, которого потом ни один конь догнать не сможет. И только в «заповедных лугах» пасутся златорогие козы, олени и златогривые кони.

Во многих сказочных сюжетах присутствует яркое описание заповедного луга. Он всегда приятно радует взор обилием цветов, зеленой травой. На лугу сказочные герои отдыхают — разбивают шатры, делают привал. Иногда луг сам кормит гостей: «Глядит — откуда ни взялся стол на лугу, тарелки и блюда из травы налетели, всяким кушаньем по края полны, как будто бы с царского пира» («Сказка о Бессчастном стрелке») [2].

В качестве пространственного компонента в сказке также широко представлен концепт «сад». В отличие от предыдущих элементов сказочного мира, он не является частью внешнего мира, а чаще всего принадлежит дому. Как правило, по саду без страха гуляют цари и царские дети. В саду они наслаждаются красотой цветов, деревьев, могут отведать яблочка. Сад — это привилегия царей или очень богатых людей. Дворец должен быть отстроен «и с садами, и с прудами», королевичи «на сады и дивуются: такого богатства нигде не видано», а «у одного царя был сад такой богатый, что ни в котором государстве лучше того не было» [2].

Сад в сказках часто является местом начала событий, которые служат завязкой сюжета.

Образ сада может обозначать:

1) участок земли, засаженный деревьями, кустами, цветами; растущие здесь деревья, растения: «Был сад такой богатый, что ни в котором государстве лучше того не было; в том саду росли разные дорогие деревья с плодами и без плодов, цветы диковинные» («Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке»);

2) нечто чудесное, необыкновенно красивое, волшебное; место произрастания необыкновенных растений или обитания необыкновенных существ: «Чтоб заутро стояла в саду золотая сосна, на ней сидели бы птицы райские, распевали бы песни царские» («По колена ноги в золоте, по локоть руки в серебре»)[2].

Сад — это всегда «рукотворное» явление. Это преображенное человеком пространство, райский уголок, непременно очень богатый, цветущий

ший и благоухающий, признак изобилия, благополучия и спокойствия. Утверждающими символами сада являются *молодильные яблоки*, *аленький цветочек* или *Жар-птица*.

Итак, ключевыми образами природного пространства в сказке являются: *дремучий лес* как образ замкнутого, непроходимого пространства, *заповедный луг*, *молочные реки с кисельными берегами*, символизирующие широкое пространство, где герои чувствуют себя как в раю, а также образ *райского сада*, созданного самим человеком. К центральному образу сказки относится *избушка* как символ «своего», родного дома, пристанища или «чужого», зачастую гиблого места. С образами отдаленного, неизвестного пространства в сказке связано *тридесятое царство*, которое является целью пути героя, куда он приходит за похищенной царевной, за диковинками, за молодильными яблоками, живой и мертвой водой, дающими вечную юность и здоровье.

Путем извлечения имплицитной информации, проведения сравнения ключевых образов пространства в сказке нами была произведена попытка сделать вывод об особенностях национального характера и общечеловеческом направлении произведения. Рассуждая о роли пространственных образов сказки, мы учитывали избирательный характер восприятия текста. Имплицитная информация художественного текста во многом зависит от уровня подготовленности читателя к декодированию произведения. Его система ценностей, жизненный опыт и т.д. определяют, где он расставит акценты, на что обратит особое вни-

мание. Опыт и знания обучаемых не всегда позволяют выявить скрытые смыслы. Учитывая тот факт, что анализ художественного текста проходит не только на экстралингвистическом и лингвистическом, но и на семантическом уровне, при межкультурной сенсбилизации необходимо научиться адекватно декодировать, в первую очередь, экстралингвистическую и семантическую составляющие художественного текста. Народные сказки дают возможность русским и иностранным читателям познакомиться с особенностями культуры, понять национально-специфические особенности в менталитете, стиле жизни, нравах и обычаях народа. Они позволяют сравнивать и идентифицировать свои поступки с действиями персонажей, расширяет представление человека об окружающем его мире и собственном месте в этом мире, оказывает воздействие на его эмоциональную сферу, пробуждает чувство сопричастности и сопереживания.

Библиографический список

1. Афанасьев А. Н. Древо жизни. Избранные статьи. - М.: Современник, 1982. - 464 с.
2. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. , <http://narod.ru/disk/4876676000>
3. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу. - Т. 1. - М.: Современный писатель, 1995. - 400 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие. - М.: Наука, 1997. - 183 с.
5. Пронн В. Я. Исторические корни волшебной сказки. - М.: Лабиринт, 2000. - 336 с.

УДК 372,8
С 956

Е. А. СЫСОЕВА

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЧЕНИЮ С УЧЕТОМ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА

В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам дифференциации обучения, отмечена необходимость учета психофизиологических особенностей школьников в учебном процессе, предложена модель методической системы обучения школьников черчению с учетом особенностей типов темперамента.

Современные требования, предъявляемые к выпускникам общеобразовательных школ, обуславливают необходимость усиления графическо-

го образования. В связи с этим, особую актуальность приобретают исследования, направленные на разработку эффективных методов, форм и

Особенности обучения школьников черчению с учетом типов темперамента

средств обучения, позволяющих совершенствовать работу учителей черчения.

Среди важнейших задач, стоящих перед системой образования, особое место занимают поиск и внедрение такой организации учебного процесса, которая позволит наиболее полно учитывать индивидуальные психологические особенности личности обучаемого. Исследованию индивидуальных психологических особенностей личности посвящены работы Б.Ф. Ломова, Б.М. - Теплова, А.П. Лурия, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадриковой, И.С. - Якиманской, Н.А. Менчинской и других. По их мнению, к ведущим психолого-физиологическим особенностям личности школьника относятся: тип темперамента, характер, особенности восприятия, память, скорость протекания нервных процессов. Организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей школьников можно рассматривать как путь реализации дифференциации обучения.

Идея дифференциации в педагогике не является принципиально новой. Так еще Я.А. Коменский в своей «Великой дидактике» отмечал, что обучение пойдет легко и успешно только в том случае, если будет идти от слитного к раздельному, от общего к частному, дифференцированному.

Дифференциация в переводе с латинского «differentia» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

В формировании теоретических основ проблемы дифференциации обучения занимают психолого-педагогические и дидактические исследования Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Д.Н. - Богоявленского, Г.Д. Глейзера, З.И. Калмыковой, В.А. Крутецкого, И.М. Осмоловской, Е.С. Рабунского, И.Э. Унт, Г.И. Щукиной и др.

Ю.К. Бабанским, П.П. Блонским, Н.К. Гончаровым, Н.М. Шахмаевым дифференциация рассматривается как особая форма организации обучения с учетом типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особой взаимосвязи учителя — учеников.

С.И. Зубов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михеевич, А. А. Попова и др. связывают дифференциацию с такой организацией учебного процесса, которая характеризуется вариативностью содержания, методов и интенсивности обучения.

В своей монографии И.Э. Унт приводит следующее определение: «Дифференциация - это

учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [2, с. 8].

Н.М. Шахмаев указывает: «Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса - дифференцированным обучением» [3, с. 270]. При этом под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимают такие особенности учеников, на основании которых их можно объединить в группы.

В психолого-педагогической, дидактической и методической литературе различают два основных типа дифференциации содержания обучения: уровневую и профильную.

Уровневая дифференциация осуществляется при разделении учебного коллектива на группы на основе таких показателей, как уровень знаний, умений и навыков; уровень интеллектуального развития; интересы; склонности и способности; эмоциональные и волевые качества учащихся. Частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов.

В современной педагогике цель профильной дифференциации содержания обучения определяется «в направленной специализации образования области устойчивых интересов, склонностей и способностей обучаемых с целью максимального их развития в избранном направлении» [1, с. 36].

Анализ образовательного процесса показал, что в настоящее время широкое распространение получили такие формы уровневой и профильной дифференциации, которые направлены на решение задач социализации учащихся (коррекционно-развивающие классы, гимназические, профильные классы, классы, ориентированные на ВУЗ).

К сожалению, психофизиологические особенности учащихся редко рассматриваются в числе приоритетных оснований дифференциации процесса обучения. На сегодняшний момент исследований, посвященных дифференциации процесса обучения с учетом психофизиологических особенностей школьников, не так уж и много. В работах Н.Ю. Ерофеевой, А.П. Антиповой, С.А. Коробковой, Л.В. Маленковой в основе диффе-

ренциации лежит учет специфики половых особенностей, а в работе А.С. Потапова - учет латеральной асимметрии головного мозга школьников. В исследованиях Б.Е. Королькова, Н.Ю. Деревякиной в качестве основания дифференциации рассматриваются особенности типа темперамента школьников.

Большинство авторов (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, В.С. Мерлин, Я. Стерляу и др.) определяют темперамент как индивидуальные различия в стиле поведения, которые обнаруживаются в раннем детстве, являются относительно стабильными, сохраняются на протяжении длительного времени и проявляются в разных ситуациях и имеют биологическую природу.

В работах ученых конца XIX - начала XX вв. (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, И.П. Павлов, Н.Ф. Бунаков) отмечена необходимость учёта особенностей темперамента при обучении детей.

Являясь интегральным компонентом индивидуальности человека, темперамент входит в структуру личностных и индивидуальных свойств (Э.А. Голубева, Е.И. Исаев, А.Г. Ковалёв, В.А. Крутецкий, В.Д. Небылицын, В.И. Слободчиков и др.). Он влияет на развитие способностей, откладывает отпечаток на особенности мотивации человека (В.С. Мерлин), эмоционально-волевые особенности (П.М. Ершов, А.Г. Ковалёв, В.С. Мерлин, П.В. Симонов), влияет на выработку индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов и др.).

В современной психолого-педагогической литературе рассматриваются вопросы проявления основных свойств нервной системы в умственной деятельности (Н.С. Лейтес, А.К. Байметов, Н.Е. Малькова), влияния темперамента на индивидуальный стиль деятельности учащихся (А.В. Батаршев, Н.В. Дубровина, Т.А. Ратанова); выявлены учебные ситуации, в которых возникают трудности у учащихся, обладающих слабой (меланхоликов) и инертной (флегматиков) нервной системой, ситуации, в которых такие учащиеся имеют преимущества и применяемые ими компенсаторные приёмы (М.К. Акимова, В.Т. Козлова).

Мы полагаем, что темперамент является для учителя наиболее информативным показателем, поскольку дает представление об эмоциональной сфере ребенка, уровне его тревожности, темпе

работы, интеллектуальной мобильности и др. показателей важных учебном процессе. Учет особенностей типа темперамента учащихся является основой повышения эффективности процесса обучения.

Школьная практика в основной своей массе показывает слабость продуктивного и систематического опыта дифференциации обучения в зависимости от особенностей типа темперамента учащихся. Существующее состояние учета особенностей темперамента школьников в процессе обучения обусловлено неразработанностью этого вопроса в методиках преподавания учебных дисциплин.

Необходимость дифференциации обучения на уроках черчения, вызванная имеющимися у школьников индивидуальных различий, требует разработки методики адекватной этим различиям.

Дифференциация обучения школьников на уроках черчения с учетом особенностей типа темперамента включает три основных аспекта:

1. Учет особенностей типа темперамента школьников.
2. Объединение учеников в группы на основании этих особенностей.
3. Вариативность учебного процесса (использование различных методов, средств, подходов и т.д.).

Принимая во внимание три указанных аспекта, под дифференциацией обучения школьников черчению следует понимать такую организацию учебного процесса, которая нацелена на индивидуализацию обучения с учетом особенностей типа темперамента, реализующаяся в выделенных группах, базирующихся на диагностике и успешно функционирующей на подборе индивидуальной системы графических задач.

Процесс обучения черчению будет более эффективным, если в основу обучения будет положена методическая система дифференциации обучения с учетом особенностей типа темперамента школьников. Нами разработана модель данной методической системы, которая представлена на рисунке 1.

В основе предлагаемой модели методической системы предусмотрен диагностический инструментарий, который необходим для определения типа темперамента обучаемых (опросник Н.Б. Смирнова, опросник темперамента Я. Стерляу, тест «Формула темперамента» А. Белова). Детерми-

Онъдимти^ЧДНДИДЩШШ^4tB^HHIMWf(m Iнннн ie MII frpa^KHTa

КН 11 -r'iM if и

Тип тг\ипрлие-мтр,

/

Y —

С л ы й а т т т к т в н л н н и	Siaircpoi • т л р м л в л л г с
J L J 1	L J L
нн п-л- 11 • • к, Е I jHC I Ментар: III	

Дн-ф.1йрСЫШИИ1|л)... .
: it: I rfii.-_41 CP I'll i-i #MЧ ft 'iilitы'. li
...

1 J [M ШCun U оД kдCи III т

v
u t
T
E '
J|
L

ИС ИH : i TL In' I и LrfydEjn-IJT
1
1 Viji Lnkdi niie Lny:2i i к-

v
4
K
H
и
к

I -> j "I LI TUI hllIM^TI. K r-4 OДOЛ
tjnna. 'Ини»

I 11 : K L'3 RI :—[M]LUI...I/ни IN'HI ДИ^ (EEPEЧ1 [HFD I
IKUNU

I T

ni,jrj^iiLtfiiff-r v(ji,iiiL[ni y.ггимиснгсгн ipol|ili^Kiin)tt
COI I j TVWW

Fnt.1. ЭДвдель m1?гноиячсской сiа^TL-пвJ обучекад швшльыннВД ччрнUJLLH; i; vnuJum
аспбгнностей тана тсмисричснта

НЯрЮЩГМ II преjUWHpSIIDMI ЧО/ie.lir
мсгодкчсстй скстеы йлЧЯИ^я рн 'дилешк ри*
тихгя Ipa однородные т J^muitsui i ыс^ i рулны в ^iu-
швднмяегн тгф икий гащсррспв. тлкос разделе-
нии ШЕЛЬНИЙН НИ [TМУ&J CРCCTЯCT BiipiaTUI-
tajcpi ц^л^й я задач ооуэсч-;Iт. В Сзрщ очюеии.
uf;j:L обучения остредслэпт ело содилкагше, I [ели
H COД^ККИНС Обучении Tr\$iyul CЯ. | filH (И O tt : i
мгтпдоз, ферм и средой обучг-ляч черчений: с
yic:{im осидсцNUT LUN ччиJL ТЕМПЕРАМЕНТА
iLNdUi\$.]ыШэд;ррсдл• лее>: н ал чаде.зъ ucimсг йьль
нерене^ши в пласхосгъ пршимчкчюго нфешьзй-
впнияч а нменнс возмжно нсрОДЬ-ЗйЕлпц^ вдв-
iLuii м^еля Mtrojn ixecmfl скспгцг^! н ппцдт.ной
JpIKT'IKC. 3 B'3O^Bфа IIIUF VIIII кк

при проведении занятий по нешдире аСучснкч
4ipiiifiirMKi. а гвь^с п^н спставлснкп учебных гши-
ноц ВДУТО ретчвлвдрй, уч^ввыи и на-
МНЧЫК JU fipftii II0 Ч ерчй][и IJ;
felLu. 111Q риф|1 414 KII i GliilGtti
I . КяфСТНИН Н.П. П^актз гн 4 III
агапппгтЮй 1ппль1 [ТCКОГJ • Н.П. Капустин. - М;
Шц. 1 JicHр йД каде w ияю, L 9 W. —2] 6 с.
2. УтИ-3 Ипчнвлдуьлтагшли диффсрсн-
ипминя iijys^ML::¹ J УJГ. М- ПйМNо
ПИКЕ, 39%.- LP: C.
3. iliixx. ti&iH.AI. Дкффтаенииаиш^ иОуч^цич
в срсдсий оотсopрасcBur^AhHoil икон: [CКJLJ •
UlaXMHCB: 'Дчзактитсдйщсий шзйдЦ. -М:
tfWCRiMnpiiwe, I9S2.-С.

Г. М. МОРОЗОВА

**К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется тем, что в современных условиях в России идет становление новой системы высшего образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается изменениями педагогических условий подготовки специалистов. В условиях рыночной экономики формирование конкурентоспособного специалиста на рынке труда неразрывно связано с формированием его экономической компетентности. Поиск педагогических условий, способствующих эффективному формированию экономической компетентности специалистов, обуславливает цель нашей работы.

Понятие «условие» традиционно определяется как причина, обстоятельство, детерминирующее тот или иной процесс [7]. Условия мы рассматриваем как обстоятельства, от которых зависит наличие или изменение чего-либо.

В настоящее время меняются педагогические условия подготовки специалистов: создается нормативно-правовая база обеспечения развития отношений в сфере образования; развивается материальная база учреждений профессионального образования, в первую очередь, высших учебных заведений. «В новых условиях открываются широкие возможности привлечения студентов к компьютерному, экономическому, маркетинговому, организационно-управленческому творчеству, к предпринимательству и т.д., т.е. к творчеству во всех аспектах будущей профессиональной деятельности» [1; 2].

Проблема совершенствования профессионального образования включает совершенствование его содержания и технологического обеспечения (В.В. Краевский [3; 4; 5], А.М. Новиков [6], А.В. Сидорович [8] и др.). Она является актуальной при подготовке студентов по специальности «менеджмент» в условиях вуза. Последнее связано с тем, что в современных социально-экономических условиях в России экономическая компетентность приобретает все большее значение. В условиях рыночной экономики она становится силой, соединяющей все основные факторы профессионального мастерства в единый про-

цесс формирования конкурентоспособного специалиста, удовлетворяющего потребности общества на рынке труда.

Компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. В этой связи компетентность обучаемых является основным качественным показателем образовательного процесса в вузе и, следовательно, ее достижение можно считать педагогической целью в области гармоничного развития личности.

В соответствии со сказанным, экономическую компетентность специалиста можно представить как качественную характеристику его личности, которая состоит из системы компетенций (таблица!).

Следует отметить, что сущностные характеристики экономической компетентности (экономические компетенции) специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят системный, целостный характер, являются продуктом профессионально-экономической подготовки в целом.

Педагогические исследования показывают, что в современных условиях формирование экономической компетентности необходимо осуществлять во всех вузах, не зависимо от их профессиональной направленности. Эффективное достижение, поставленной перед образовательным процессом, цели возможно при наличии определенных педагогических условий.

Таблица 1.

Система экономических компетенций

Экономическая компетентность - это система, которая включает:								
Базовые компетенции		Функциональные компетенции				Практические компетенции		
Опорные знания основных экономических понятий, процессов, явлений		Я s я Н # Р и К	Я 8 6 В Е 3	э Ж а 8. 1 0,	3 В U &	я о о	Применение рациональных методов расчета экономических показателей	Эффективное решение экономических задач на практике
Приобретение теоретических знаний		Формирование умений применить теоретические знания в учебно-практической ситуации				Формирование способности применять полученные знания и умения в современной действительности		
Качественные характеристики экономической компетентности специалиста								

Под педагогическими условиями понимается совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса с использованием определенных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами.

Исходя из понимания того, что отдельные педагогические условия не могут существенно повлиять на процесс формирования экономической компетентности, мы выделили комплекс педагогических условий способствующих его эффективной реализации. При его выделении мы учитывали:

- а) потребности современного общества;
- б) особенности функционирования рынка труда России, в современных экономических условиях и определение требований, предъявляемых к профессиональной деятельности специалистов;
- в) требования стандартов высшего профессионального образования;
- г) определение экономической компетентности и её значимость для специалиста любого уровня;
- д) содержание понятия экономической компетентности как системы экономических компетенций, позволяющей судить о качестве подготовки специалиста при изучении блока экономических дисциплин.

петентности как системы экономических компетенций, позволяющей судить о качестве подготовки специалиста при изучении блока экономических дисциплин.

Теоретический анализ и анализ собственного опыта позволил обосновать педагогические условия, способствующие формированию экономической компетентности современного специалиста. Формирование экономической компетентности специалистов, будет эффективным, если:

- а) будет использован учебный блок экономических дисциплин, разработанный с учетом современных требований, предъявляемых к подготовке современного будущего специалиста;
- б) разработана система формирования экономической компетентности специалистов (рис. 1.);
- в) создано и внедрено учебно-методическое обеспечение блока экономических дисциплин, объединяющего три основных курса: «Экономическая теория», «Микроэкономика», «Макроэкономика»;
- г) реализован комплекс педагогических условий:

- 1) Использование при изучении учебных дисциплин экономического блока методов, способствующих принятию оптимальных управленческих решений будущими специалистами в различ-

1 л л. пи Л Тt bhlik wM I VclLi n л (flci U l ill, I fltot ri—
(о. беседы ДИсЩ Ы, **ЮЛМНИ**- ПробЪМНЫХ СИ-
?аций и экономических задач геотириванис, ima
i I • I ^ i

4b- MiHt-une Мукivji>hvp(о ппучени* при
I анюаиИИ С tVin 'Гомтсльний pat. ПЫ студентч н,
I innui. t ы r-U>i U (мсоит ft тмм. ЧП «Чг| V|/H
материал изложен и сюступни^ пиле и ооеспкчи-

oat. I КажДКМу -- v,jjvv.r.iic Ди lb> I-IV- KИ Ии- Л
KGiupvk I -яп- iiObnio

1, II II lit I a*-l i I '< I tlli-Hj » II- -in-i'ini I-. J4 i
-i.iH ответственно! тн JU результат hi Злиномиче
«ОН цеят^пно. i i I Направленное! I ИЛПЧни1
тно-"риенгир| винный hi цеутельж и подхсH
применение \4ti)H0-MeH пnv i ;Lci 'TUTII r'Hi1
t неисеминарив И cliemrpaKI vMOit

{елевой wjMiii u i -H i i ^V? III/-I iMic <чж - формиронпнич ишнимическои ки^шеченгш -и
r^VLQW.ti (изииИСПИ |менеджера! нн цмми> чПНО! I nKa
-KIII' -VHCC' И -JhCulHimHi
IIU4/I I I ^OPMIIITMAMH! ^ VB IIIIV ViniH4- KMPHHCыII пннн
'форми|мшш№ ЛПРМЬ- жонимически> компетенции, > шлинишш
nVJlvniit.i шипомичесИ -импетенгно!- ленианисш
KЖфHIOHCCOHOV ila pЫггe Грудя I pазBIIK cp<CCC>)JiUBH
жчииииическихкачеств, входящих Ысистему экономически*, кимиыенпт.,

/держательный
< "онеш

. [_'.^ti.t. Фю* формирус KMC жинимическш JIprtn.
(Иц,ьшгг,Ыпы лани. дикрoэкономика i мшфoзэкономика. i j-ieraHIt
торетнческоЧ оакш • -ориен: юй (пномчгегчгт
'яправпчносп ^звитие*» « с^/церт систем! -тмпмически*
омпетентшй (фогламы курсов

У I —! Т ИГЧЬ-
JW • ____-: ^Р-Л(Ч
H-HIII—

-btuw- гихзцессог -ттнозпекне гззвитис. треблячоняг** Збо»
рперу^aHf' —: ~ v" — --vt.....-uou ^nuTM
unya)- • -f- .nauv —————... -- -- -- -- -- -тн - jп, • • яиягг-
-in. -to. . . .-2- -- иччпгЗОВнИР м* t-чени!- JCUJJIИ)-
Ian- vCTOI_ %6v-TRVIOHEy ииикТИН! . -ммикнль
«к I шенк лудуHEГ^ JCHЯHИ • -IM' таиичн!-
лто<«сочнально-жономически> ^шудцияк, 2) применение комплексных
IIIJyTя| юланий пpi i ic-iH-I^Jr \ I ИЧн ЧИИ • i Ы> ichh-
ii воспитание у будхцгтн -ч^мка пшт личной отве^тсвнниг!-
чезультат bi ITi*)(бессиланIШC>экономйчелкой и^я^сльноста. тоименние
Ли II VjX'Of icilCMb) —И» i.il _!iinil UKMOB

'mil)-ji- 'ic i ^

JKji>4 CJ' -ILilU.

4 «Соигернслы

ponuu Kpunienuit)ioic<Tiamenu. нн сколько реализованы шгачи с ^здания
блока -жономич^ек! i чистипгшн i жили! ну-г |ослаиленная Iel.
Би^П» шиг» ИКУН-миек^1 шмцртепи inn { непиал
Конечный' 2-en'm-n'l'n пол'^снис учебногп Блока жономич^кг-
аисциплин •!белг^чиваНЯ11^Ч. II > ^ч >^шт, ^WMH l viи^ кчк m Cl'N I HII -
i п- мияпе пвг см. . . . I

Таким образом, в ходе анализа педагогической и специальной литературы, нами уточнено понятие и содержание экономической компетентности будущих специалистов, как системы экономических компетенций. В соответствии с этим, мы выделили три группы экономических компетенций, как взаимосвязанных составляющих экономической компетентности: базовые, функциональные и практические.

Проведенный анализ исследований позволил сделать вывод о том, что формирование экономической компетентности будущих специалистов возможно при соблюдении ряда педагогических условий, среди которых выделена необходимость формирования блока экономических дисциплин включающегося в педагогическую технологию формирования у студента экономической компетентности, а также разработку методического обеспечения блока учебных экономических дисциплин.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Высшее образование се-

годня. — 2001. - № 2. — С. II-IV.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. - 2002. - № 6. - С. 11—42.

3. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. - М.: Педагогика, 1997. - 264 с.

4. Краевский В. В. Содержание образования - бег на месте // Педагогика. - 2000. - № 7. - С. 3-12.

5. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. - М.: Пед. общ-во России, 2000. - 36 с.

6. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. - 2000. - № 9. - С. 3-10.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1986. - 796 с.

8. Сидорович А.В. Социально-гуманитарное образование в меняющейся России // Общество и экономика. - 1999. - № 3-4. - С. 323-335.

**УДК 378
К 76**

А.О. КОШЕЛЕВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТНО-ЗРЕЛОГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются приоритетные задачи подготовки современного специалиста в условиях вуза, механизмы самоактуализации и самосовершенствования личности. Делается акцент на практико-ориентированные исследования в области педагогической инноватики.

Ключевые слова: модернизация образования, педагогическая инноватика, личностно-зрелый специалист, самоактуализация и самосовершенствование.

В период модернизации образования, как никогда ранее, востребованы инновации. В настоящее время преподавательский состав вузов нацелен на научный поиск в области педагогической инноватики.

Педагогическая инноватика - отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, ее принципы,

закономерности, методы и средства [2, с. 273].

Это молодая наука, начавшая свое становление с 80-х годов прошлого века. В самом общем смысле инновация - это конечный результат инновационной деятельности, воплощенный в виде нового усовершенствованного технологического процесса или подхода.

Развитие педагогической инноватики связано

Педагогика

со стремительно изменяющимися условиями системы образования в целом, требующими от педагогов «идти в ногу со временем», применяя адекватные методы и формы обучения, то есть нововведения.

Уже существует типология педагогических нововведений (модифицирующие, улучшающие, прорывные, интегрирующие) [1]. Однако применение инноваций в педагогической деятельности сродни переходу на некий новый уровень мировоззрения. Инструктивные предписания занимают ведущее место в преподавательской деятельности, в результате у педагога накапливается все больше различных готовых образцов педагогической деятельности, своеобразных «профессиональных клише», вследствие чего уровень его креативности снижается.

Развитие высшей школы в новом веке требует от преподавателя инновационного поведения и высокого уровня рефлексии в педагогической деятельности. Это обосновано тем, что творческая разработка и использование в педагогической и воспитательной деятельности инновационных методов и форм обучения возможны лишь при условии владения знаниями современной педагогики и педагогической инноватики.

Отрадно, что за последние пять лет научные исследования в области педагогики высшей школы приобрели практико-ориентированный характер. Педагогов высшей школы волнуют вопросы внедрения в практику современных педагогических концепций и инновационных технологий. Актуальны и востребованы диссертационные исследования, имеющие своей целью раскрытие возможностей педагогической интеграции в процессе преподавания вузовских дисциплин, определение дидактических условий дифференцированно-группового обучения с применением инновационных методов и форм, выявление особенностей реализации компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов.

Педагогическая инноватика является одним из важнейших условий воспитания общей инновационной культуры специалиста, представляющей гармонию знаний, мышления, чувств, поведения и деятельности. Ядром такой культуры является духовность как высшая ступень интеллектуально-нравственного развития человека, гармония его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоконравственными поступками, в основе которых лежат потребность служить людям и доб-

ру, постоянное стремление к самосовершенствованию и самоактуализации [2]. Образовательная цель современной подготовки таких специалистов требует, чтобы процессы самоактуализации получали, прежде всего, личностную мотивационную опору. Необходима педагогическая поддержка самоактуализационных основ личности обучающегося в вузе со стороны преподавательского состава.

Чрезвычайно важным представляется психолого-педагогическое осмысление сущности и механизма самоактуализации будущего специалиста в условиях обучения в высшей школе. Под самоактуализацией личности автор статьи понимает стремление к раскрытию и осознанию своих профессионально-значимых личностных особенностей, адекватному и активному их использованию в учебно-профессиональной деятельности.

Воспитательно-образовательная среда вуза, так или иначе, предстает перед обучающимися в своих ценностных координатах. Она является пространством для самоактуализации и самосовершенствования будущего специалиста в течение его обучения в высшей школе. В связи с этим актуальным является создание личности условий для полноценного проявления способностей и ее инновационного развития в условиях вуза.

Самоактуализация личности в процессе вузовского обучения содержит в себе единство объективного и субъективного, спонтанного и управляемого. Самоактуализация может осуществляться как спонтанный процесс: обучающийся реализует свои возможности, не думая об этом и не осознавая самого процесса. Но это и управляемый процесс, представляющий собой единство целенаправленного педагогического руководства (помощи) и саморазвития будущих специалистов. Управление реализуется совокупностью разнообразных действий, определяющих реализацию той или иной педагогической функции.

Определяя содержание педагогической поддержки обучающихся в вузе можно предположить, что процесс самоактуализации осуществляется через последовательную схему определенных, связанных между собой состояний: осознания обучающимися в вузе своих потенциальных особенностей; адекватное их проявление в учебно-профессиональной деятельности; активное овладение средствами самоактуализации (самопознание, самооценка, самопроявление).

Педагогическая инновации как условие под- оювки шчносночрелого спениалип ь.,

Как известно, самоактуализация определяет - с с одно¹- стороны, »ми,, вигн **IM** процессом пеоехода'ютечци чтьно[^] • и'оосг <• •^п а'тудх - чые достом и <ну ри ч хруг^п)И чаимстеи i - личности окружающи] i миром. поэтом, с, - новные ус lлия. попадават[^]. .ского voc аь~ J. а должны быть глапоавлеь¹ ш ^озданис вич.й ... **I -x-Hu-OOpu-iObalt lbtuia wDcw H NMtdS ih IC** гельность преподавателей ipan-TM uin •едапl ической поддержки /шегта/тет[^]я »< ч- i* •• l -(аттавлениим

Бо-первып I ничьим и ориен I I ао< re г дагога чвдяю актуяличапия i репнш тей **H » ПИВОР** Обучающихся, i яхожтени- ичиг, -тно значимого в учебном содержании изучае лых нагс, выявление набора ценност- \ личное ти, развитие творческой индив* дуальное¹ л ли мвационн эй культуры ш его спепиатист. - Основания д¹ | . с влети акиз v повш Находятся В ак¹**ТИВНО** 06v4eHHH, КОПа Си дается Пространстве возможных **УСЛ И .W**, i <льност , луси и,, достижения личное.»[^]

Во -1 имл I **ИфеССИОНЬ** (г.-чиния .1 **DNj V** процесса, когда и аудиторных условиях воссозда- ется предметное и инструментальное содержа ние будущей профессиональной деятельности (lабораторно-пра1 гичесьие занятия, еловые игры, решение педагогических задач, логически* lаданий и Т/л) По существу эго (Цианизация ква зипрофессиональной деятельности будущих специа- лстов В э |их условиях во многом енчают- и трудности мо |ивационного обеспечения учеб- ной работы Она приобретает для гтудечта лич- ностный смысл поскольку v R ученной деятельно ч inc^k гтривают-я к чгуры « **ТМРЙ ПО** | ин, создаются »» иные возможности -я транс формации его познават' ды< я¹ J глав^ии... ю- фессиональнук

й ifc.L тедаг I -ini*. оr> тпелш i)™™:с- .УО Ю ни , I OMC A !! ПУД I l л,,¹ .амчО ТТг- тмиации амоаю ализацип в > чебно-i фкД ... и **ИПЬМОИ UV i Uimnu- I И**

В етвертыл нсОХОДими **ИЦДШ IC Nuiiii. itR** 4 условие II лаги" I •-CRr. **Ижа II i** • i. циально-психологических I позволяющих вклю- тить обучающихся в учебно-профессиональную -1 «а I I ПЛ-Ис I ...I I (I I V I vi I il . i' П....П, I Ipii гом преподаватель создает! условия члл актив •того и адекватного проявлении личности. раскры in i хо (енцианьних ич I iioасuoі. in хн **Ю!** нчесьи почипии Hi taiuinii r.-t

тодд t i i jai .lo vi , смож i зыг .pbuviu пена еле.; цими "а. лнн мь.хтел.>ностl пр. .- давателя: диш г,ibwKMiv> поисковым, <идсло НО< .) i I j> lьм, деятельностьным рефлекснь ным.

Важнейц лмг. cotit i ia vn i .^ai o. и ческoi н ^ А ш . ООУН<КлицlilЯ Б uvjl/DI ^ ВуіОВСКУL L i....Появляются ПОМОЩ I jrftupt ИИ ИН' Тмашк. nunevin-¹ fclLi ^», **ЖКОа** ЫллаЦил, а "йже доверие i <цлечи- пниание пс ачя^ыеани^с п шения ики "окатг" I ш— .ь ибучаюшИМ^я ^ рудны ^Ч'Я l-4 lc ^ I V>»

-Гри- | едаг'- —е ' -ИЧН I И f) (жна 0)- I яне пс^д ЧУ , ячии lI* •p^-тлелг/, оо-иниякми и < Я , <v4t '<VH4n<р-vvf шччогт- "ррписывае! особая гпосооность - рефлексия, сочетающая р еOf одновременно. ис. усственннн плян i отиппн гН 'чие деятельноетт дуц' i дознание е¹ и i :твенннн i самг j ефлекси ест i i j уь w • нанизм се из' ененнл., безуслов о, лич т ,и: лепи I j не l iLKl l не столько сам? пг сеО сколько под влиянием внешней среды (взаимоот I Оше-пни i ДРУТИМl, ме j пьноі i i попыток ра. I cuiniD Uuijin4hbn il- блемм). ИЮЭТОМ СНЙ О' гшдо и- шляется! I ьлвси^! iыл C^днюк ь пла^ • еальнос и . ti i: uit mchhv iь..«с, h I Hi. 4 'J p-глия Удо t i. Cl lt l набсмп I- т-ьниг >ш ек.-П- 4" I) lu--1. | МОЖн- (Vc 'tu- -I I litjabrijlon)ni анизованнче аналогическое н)аимодей i -t I p- I -И J K; -+ - I QDOUCL ф1 ,lMi^-.йами и и по. фесl ичналънч^ пошиик» и р • I а-^овыражения »- чебно-профе^ьш нальная леягел] нос ти выявления основных пре- пятствий самоактуализаппи в учебно-професси ной деятельности и успешного их преодо ления при эффективной педагогичесгсй поддер жке профессорско-преподавательского состав'^ обеспечит подготовку личностно-зрелого спени алиста. Именно такая воспитательнс-пбразова- дельная среда наиболее полно позволит реализо <ап личностные функции, актуализировать вне- шние и утренные факторы самопрочиг тбучаюшпхе вуз

Таким образом, зсть все основания говорит- 0 юм. 410 процесс самоактуализацик лич! обучающегося в вузе требует вариативности во^г питательных практик, эффективного использо ния пси гсолого-педагогических инновационнь. lехноло! ий. оптимизации процессов социали?а

Педагогика

ции и индивидуализации личности, личностно-деятельностной направленности и поликультурного характера образования. А общая инновационная культура специалиста является, с одной стороны, базой его постоянного профессионального роста, а с другой - гарантией решения социально-культурных проблем становления гражданского общества в нашей стране.

Педагогический коллектив вуза ответственен за внедрение педагогических инноваций, создание информационно-воспитательной среды, в которой реализуются идеи педагогики успеха, превалирует демократический стиль общения. Педагоги вуза призваны демонстрировать свою профессиональную культуру и опыт, использовать на практике приемы построения успешной деятельности на основе взаимопонимания. Организация занятий на основе диалога и стимулирования самостоятельной работы студентов, поддержка их исследовательских проектов как нельзя лучше способствуют становлению инновационной культуры будущих специалистов. Фактически происходит формирование адекватной самооценки и корректировка собственной мотивации, в результате чего у будущего специалиста развивается стремление к достижению успеха в профессиональной сфере, к самоактуализации. При формировании позитивной Я-концепции личности важно внимательное отношение к ее достижениям в учебной, научно-исследовательской, творческой, спортивной, общественной деятельности.

Перед педагогической наукой и вузовской практикой встает задача формирования и развития таких качеств, которые помогут молодому человеку найти свое место в современном сложном, быстро меняющемся мире: гибкость мышления, критичность, умение делать самостоятельный выбор в сложной ситуации, толерантность, гражданственность, умение сотрудничать, деловитость, креативность, коммуникативная культура.

Педагогическое знание внутренних закономерностей и логики развития личности необходимо использовать для целенаправленной интенсификации процесса самоактуализации в систе-

ме вузовского обучения.

Таким образом, в условиях высшего профессионального образования, и педагоги, и обучающиеся должны понимать прогностические и преобразующие функции самоактуализации личности, целенаправленно организовывать учебно-воспитательный процесс с личностно развивающих позиций, координируясь в своих целях, задачах и формах взаимодействия.

Особенности воспитательно-образовательной системы вуза таковы, что она характеризуется мультифункциональностью: создавая условия для динамичного саморазвития обучающегося, его самоактуализации она ориентирует специалиста высшей школы и на его будущую профессиональную деятельность по проектированию и созданию аналогичного пространства в своем будущем трудовом коллективе.

Таким образом, результатом внедрения педагогических инноваций является становление личностно-зрелого будущего специалиста, обучающегося в условиях вуза, способного к индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному, ответственному действию в профессиональной сфере, к созидательной деятельности, сотрудничеству и самореализации.

Педагогическая инноватика - есть вызов современности, а через инновационное мышление личностно-зрелого специалиста, прошедшего подготовку в условиях высшей школы, реализуется время и современность.

Библиографический список

1. Краевский ВВ. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. учеб. заведений/В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 352 с.
2. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. - 252 с.
3. Розин В.М. Психология: наука и практика: Учеб. пособие / В.М. Розин. - М.: РГУ: Омега-Л, 2005. - 544 с.

Т.А. ВИСКОВА, Я.Д. ЛЕБЕДЕВ

ИЗМЕРЕНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

На основе модели обобщенного базиса предложена структура измерительной процедуры. Приведены примеры составления измерительных утверждений по понятию «внимание» и результаты измерений.

Мониторинг лекционной формы учебного процесса как целого предполагает наличие измерительных процедур. Операционализация понятий учебный процесс [1] и лекционная форма учебного процесса позволила выявить, что энергетический аспект учебного процесса проявляется через лекцию. Через неё же раскрывается и психологический процесс получения знания, т.е. как разворачивается процесс познания реальности. Кроме того, здесь проявляются особенности работы мозга обучающего и обучаемого, а именно, как взаимодействуют между собой левая, правая, лобная и затылочная части [2; 3]. Известно, что продукт развивающего обучения в лекционной форме проявляет многоуровневый характер. Таким образом, выходя на измерения продуктивности лекционной формы обучения, необходимо выявить его инструментальный аппарат.

ПОИСК МЕХАНИЗМА МОНИТОРИНГА ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Осуществляя поиск измерительных процедур, мы ясно осознавали бесчисленное множество вариантов функциональных связей между элементами, которые образуют основу для реализации психических процессов. Среди этого множества с большей вероятностью реализуются мозговые структуры со средними задатками способностей. Есть и менее вероятные, из которых одни - более, а другие менее совершенны для той или иной деятельности [8]. Как же можно реализовать измерения для нахождения этого распределения и поиска особенностей этих структур? Обзор литературы по разработке измерений обученности [2; 3; 5] и проявленности психических функций [4; 7; 6] показал, что для построения опросника-измерителя нет обоснованной модели.

Учитывая «размытость» семантического поля понятия и разнообразие динамического объединения мозговых образований, нет смысла стремиться к разработке теста, «удобного» для всех. Однако определить принципы технологии его построения, по нашему мнению, реально.

Любой тестирующий инструмент направлен на измерение «обученности», а именно - как в лекции *отражается, регулируется и реализуется* полученное знание. Как правило, в лекции, сосредоточено собственно содержание предмета, его методология, принципы и технологии, регулирующие движение содержания предмета в обучении. Все это представляет собой множество смысловых информационных единиц [23]. Для разработки процедур измерения наиболее подходящим, по нашему мнению, является системно-базисный механизм описания. Системный подход позволил вычленил измеряемые параметры (целеобразование (пространство)/деятельность познавательная (время); здоровьесберегающий ресурс (энергия)/ критерии (информация)), которые на данный момент однозначно раскрывают психические процессы, происходящие при передаче опыта, приобретенного человечеством. Действительно, прогресс человечества основан на передаче потомкам накопленных знаний в словесно-речевой форме в виде понятий - информационных единиц. Следовательно, при разработке тестовых процедур измерения выбор понятия множество информационных единиц в качестве объекта исследования можно считать обоснованным, что в пространстве обобщенного базиса соответствует размерности ($p = 0$).

Графически это может быть представлено точкой (рис. 1). Такой подход не противоречит результатам по системным исследованиям в работе [3].

Пел», «г пса

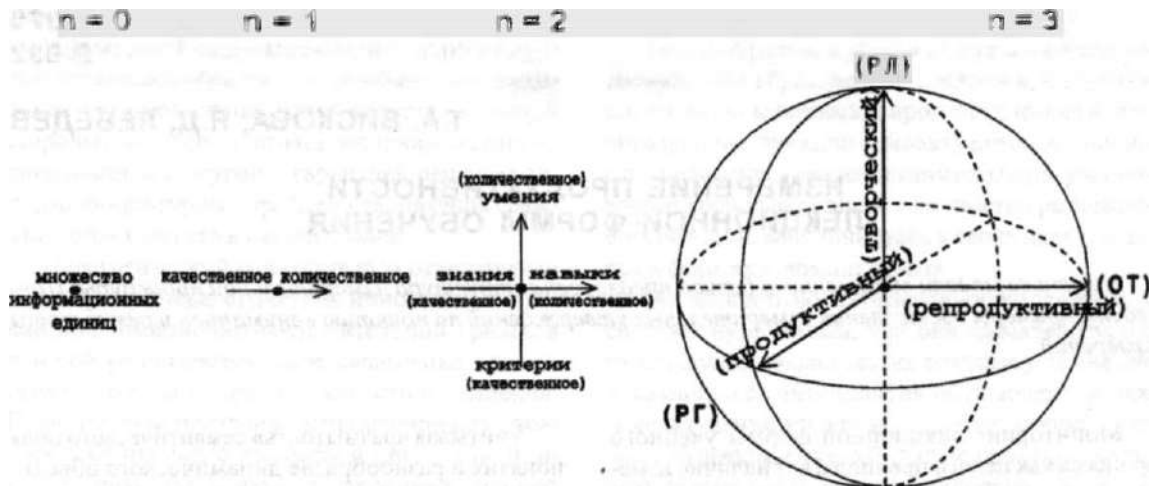


Рис. 1. СийюличвспнраФичааювлрвдстшпим **ноля** ги* "множество информационных вдинм* -ил nMBnOtori ишмриплн гбц-' —"Н ПьюГЧ

3 измерительных п¹ >иеяуоах н-і естчг [р-
j ормациннх I UCI -t i ПОI Г^Jxt I T
:тза «количества/ а <качес па.- j иствик
ю- ь г :?^лтягом психичгеиих фуннци j
м-лн-с тзмлть. вш^рл^лть"- " П.П.ПН!
коля! и отражая реальность. это зножапю тво-
ів 'яетсвйотья-(количества» В то же яр^чя, ре>
п^влеико^ ь вили I. Ia ррсп* 'H'letn'a око ипояв-
ияет свойства «качес гиа», пг/окплъку демоне ри-
— -1 I(. (- -і™ к рсЮМ "•• II • Hi I 4I реіJlf и-п>
которая заложена в ^том множестве ннформии-
с-чнхелинит (ледовательно, по первом*! «ко-
чу диалектики - единство и фіорі-ба противопо-
ложностей развитие заявленного целен о чо жп
быть представлено оппозицией количественно! /
I чкин поаз 'м т тго! ^ к-тие
многомерного многоуровневого обобщенной.
Оазиса с размерностью г ~ I мь, имеем делг <"
чаоак-чогм' чазгит^л целогт множ гв тфор-
мационных единиц.] армоничность и устойчи-
вость развития этой системы обеспечиваются
абсолютностью единства противоположностей и
~чосительностг их борьбы. что не противоре-
и- чинвег гнтной философии d с- 901
т л IЛь,сис .С •про ГТЗЙша, 1С лч -иь
чсчн-1 buuMi. лнализа дейс твйтслънс. си I
на щелл-е! ч й уровни выделяю (~я и~ <аланпй
>ласти 'Hē (• ill HcxonPhiL щемент и и і - чг
liKII) IB ПцеоОПаЗОВам і • і СіМОКVJHі -! • I ь.;
ni^~KII! л и СІІ -V собой ООлт-г: СІІЛЫНШ іВHCV-
4 -лм- я vliTTLMODEI*. гвнями чг-4 { -ишн

!и n 4l 'ОСКОЛЫК» H i- i 4...jivnnl C .auviui n
if i ip-jn l h vpaBHOiYik^lb i tтEMJOC* ,
I Ровили! h BUjfld -dnniu iODluVLM Jai— u^^vb
lit11 I SM 4 Y IUBHt 11 . 11 - •! II -JlbnU I'I
i ИС&НИ leJiUI' I OXUimm. yiil^lr-Ubah»
т.....^ сня!агш>'lo і их. гаги еским і
\ I n^и 1 I -с I • [* (-Ь-VII о JiODMHUUbTlt
ft HO V H4JKT h^ " KJ (I) II I M i)чBHe\
[Muni -H (-MJI- "t II _____ II II U- ICMDIII Hb
- /I • Ti-I-... I. ^ р м < -й ' ^ I- 4с 6/
,і-»-n: —Г і рv- Г TI Ч
L. ЧЛ- Ujme й "Г T_{ICM}--".4с Cl i 4i I Ы Н,
<у(-м ЮТорыЗ В измените; льны А прспедура^
фси.п^квивынартсн/. психчл0и іс кли-м функии
миресн¹ плени верп гностгшм р|?веп'иванием
Нало полагагт! ч ю пепояч ностипе в(вешиван|«
t'preif'tin 11явы"(ч"м ресн¹ нча» і ом >тветз tn
возможных предложенных Разумеется возмож
нь< ответгл и множество информационны* Рди
ниц і одержащих продуктивность психических
функций, между 'ооой чзаимосвязаны ^ки¹->
образе м. функциональной особеннопью данис
[О уровня заявленного целогб и обобщенном бi-
зисе является проявление через ттп множествп
пелое/ т: -олоко сод< |. ауо. н¹ "
и^сле ювания р.дльно '1 . 3ef . j re ¹
t B iLli«mob\ ¹ 15\i ^ле^ьяо'- точечное) елг
so взято ;а» і ебе. - < Смыст слов
гоноОнегае Оі ц. л . цап< "чете наб.т-
< 1₁ ib A^Zaag^илТІ Ов н ебч 1еман—тес

Измерение продуктивности лекционной формы обучения

кое поле - множество информационных единиц. Следовательно, этот уровень отражает «содержание» целого, в обобщенном базисе (рис.1) является уровнем с размерностью $n = 2$ и может быть представлен семантическим множеством, известным в педагогике как ЗУНы и дополненным критериями. Такой подход отражает пространственно-временные формы существования заявленного целого, которые могут быть представлены дихотомической парой знания (целеобразование)/навыки (деятельность познавательная), а энерго-информационные условия развития - дихотомической парой критерии (энергия)/умения (здоровьесберегающий ресурс). Это подтверждается результатами исследований [11; 22,3] и не противоречит контент-анализу. Действительно, словодискрет целеобразование (знания) означает множество информационных единиц не только по предмету, но и по методологии предмета, где и проявляются индивидуальные психические функции. Научные знания - один лишь компонент содержания образования, направленный на преобразование ученика, его сознания, отношений, включённых в освоение предметного, социального, природного мира [5, с. 117, 120]. Этот элемент (знания) семантического множества, отражающего содержание целого на данном уровне обобщенного базиса ($n = 2$), раскрывается семантическим полем представления, понятия, суждения, умозаключения, теории и пригоден для составления измерительных утверждений. Являясь независимым, данное семантическое поле понятия «знания», естественно связано с семантическими полями других понятий множества ($n = 2$) - навыки, критерии, умения. Тогда при раскрытии полей этих понятий поступим следующим образом.

Представлению как наглядно-образной форме чувственного отражения действительности сопоставлено действие, которое представляет собой элемент семантического поля, раскрывающего понятие «навык». Критерием результата процесса познания действительности в форме представления является осознание, понимание смысла условия и умения применять условие к ситуации, задаче.

Психический процесс построения знания осуществляется через понятия, отражающие предметы и явления в обобщенной форме, но это возможно, если теоретические действия выполняются автоматически, а содержание понятия не про-

тиворечит форме.

Суждение как умственный акт выражает отношение говорящего к высказываемой мысли. В навыках это проявляется как метод проб и ошибок. Критерием суждения является некая упорядоченность, что, на наш взгляд, на основании первого закона диалектики и принципа семантической близости соответствует беспорядочному (хаотическому) рациональному перебору разных ситуаций.

Умозаключение - психический процесс, связывающий ряд посылок и следствий различного содержания. Поскольку оно может быть и произвольным актом, естественно охарактеризовать его в навыках признаком хаотичности (неосознанности). Критерием умозаключения может быть его оценивание, а готовность педагога к суждениям проявляется в продуктивности умозаключений.

Теория как продукт психических функций внимание/память, восприятие/мышление, эмоции/воля даёт целостное представление об определенной области действительности и должна отвечать требованиям устойчивости (прочности). На основании первого закона диалектики и принципа семантической близости стойкость предполагает умение преобразования содержания теории и реализацию её предсказательной функции. Преобразование информации с одного языка на другой способствует приобретению знаний через практические навыки.

Таким образом, понятия подпространства $n = 2$ порождают четыре независимых семантических поля, состоящих из пяти элементов. Знания - представления, понятия, суждения, умозаключения, теории. Контент-анализ [5, с. 117,120; 3, с. 308] не противоречит этому выводу. Навыки - действия, автоматизмы (память), исполнение (пробы и ошибки), неосознанность, практические. Подтверждение этому находим в работах [6, с. 393; 7, с. 726, 727; 8, с. 15,16; 3, с. 308]. Критерии-условия, форма, упорядоченность, оценивание (ценность), стойкость (прочность), что подтверждается контент-анализом [10; 11, с. 6; 12, с. 28, 34; 13, с. 81, 84]. Умения — применение условий к задаче, содержание, хаос (беспорядок), продуктивность, преобразование (содержание). Контент-анализ [9, 7, 19; 20; 21] не противоречит такому подходу и позволяет сформировать множество (двадцать) утверждений для измерительных процедур.

Нц I I I m i

Результат, а. L гти5 делогс (рис л - .4 [вляется **ЭТ** тис. **Л. ЧС** не поо—твор. —т тос- t .емузакон"диале* гики [241 и м лш :анияи It J]. R шин.м') ni i i i . **И Т** личности (по Д. Голданду /, дополненной преобладанием характерных функций сознания (В.А. j анзенем и К.Б. Малышевым). возможно прояв- им** иеллО ябПТОМ t н I-Lepil tlibHi.. Пр. i. jat соответствующего чина продуктивности. Если ,in и у чайный характер фушсциональн !л",вя- с грунту рами Moira (**MHuroofy** ази- чдивидуалг нстей I го еп ественни и-кидаг.. тс <—гс из it iaro i >р ж об> чаемьч) хороню тоа- жает. кто-то хорошо регулирует, а кто-то реализу- ?т в учебном процессе это множество информа- ционных единиц И лишь гармонично развитая личность совмещает эти функции Вой это позво- лят нам выделить! гри измеряемых фактора 'тоажения, регулирования реализации Суще- ующая ПСИХОЛОГОЧЮ ОГИЧЬСКАЯ ЛИПФ "гут I тзтивоосчит этому [22 S .: I >I ; "Л Гледовательно, [елэс г пространстве зооо цен- тсгс • (прозуг~. (п • 1) м.)же~ бьт.. пред- тавлено репродуктивным I осі ттражило ір дуктивным (о ь регулт ролаиюп гворчыл и и ос. еализашш) урс пнем развивающею оОуч **НИ** л ""аким образом. системное описание усиливает! юль деятельностного подхода в развивающем тбученип по В.В Давыдову [25 с 56], официа необходимость появлении в психо лого-педагоги-

ческой литературе традиционного, пичностно- ориентчрованного идр и; . ро -и обучения.

11 таг.. ^соацизна шзация чссле^, 'мо'о о 1 тс чзילה вычленишь измеряемые параб m t о. .._____баюш, л их I смантнчские поп.:¹ .ы .тупающие заместителями целого Вложенность ОУЧУВ ,ui I a .(И iil| [леи., ь НОЯВЛ ИИ Iространстве ..(продукт» двадцати измеряемы:, v 'были.ьпИЙ I 4l, рышаюни '-и lieiciiiviiJiHiui mine- (pi l k I лвН! Ии рашпиаюшс]. УЧ •и» j -.чпвувя j l.iпядени» берутся HieMei ш zc зчанчыхс-^ангическил пилен iіpti 'Tpdn п-а • _ тким разом далос: упорядочит! мни жество **Ж** "«ментов описания гт .—ить с > от- (или нет то.у) и"«ч ji ччным- и -ыйи и н* цмервния I uicnki. -!n вепж дений)CVUe....вляетс* I И' t '«е Оалль ,I* пенок и^понде -) 'релостявляетг mјnорИ jei J возможнм' лтрттор и юпно I О не • > гласено-полностью-огласен, . - принц)--^ и- ;о-ласен/" - а Iгин!и.:е согласен,. » ыть, 3 - может быть J Iзмепак. литтест-инсф мск" межно гчитр'ч. дс-т-зеэныл. еглк > чем { . десжитя -тс пне< il-l* тчеэждений П * t f :ач лт вг примера Фс""мулировки лзмеэи"".. ..ix у^гожден^й 'рчвг™~м пс одном- и^ везмеж ых плти j фа каждое иг ^yргу семантически fiuj.eh '03Mv/IN"" v нДИВГ-Г I ОЛьНь. t УИИ рL понлент он представлены нь (. иеун»с I

Знания	Навыки	Критерии	Умения
1. Чувственный образ понятия «внимание» формируется через восприятие посредством ощущений, что позволяет выделить его абстрактные характеристики: объем, период развития.	6. Действия с чувственными образами способствуют формированию произвольного внимания.	11. Формирование чувственного образа, раскрывающего понятие «внимание», требует выполнения необходимых условий: активизации и избирательности познавательных процессов.	16. При преобразовании чувственного образа понятия «внимание» нужно уметь учитывать его процессуальную сторону и свойства.

Из >. ерениг ну,- 1 ШИ ВНОСТ 1 ЛГ* " ""иной формы < > y" tH«M



Г ИС / . К*ZK-VLZ-Cuf ны- лрофчли ЛонимаНия реСГЮН^ЦТяИИ ЛЖХС
Г Г^14 >ркy "внюван «в "

Би« ППЧ ряфчвсю г [ИГОК
Hw-irne <^1 '•• <еоеее i оиск м?хан -
ма взаимодействия эпистемологических единиц
в описании учебного процесса / Вестник Кост-
ч>м<-тог' госудапствен*^1 >г , ^версит^т: им
ы, ! НРvрасоВа "008 No 1 i "J-"!^

Иванишкий 4. М. Мозговая основа субъек-
тивных порвживянш" I ппт' [а чф-члмашюн] "-
синтеза [Электронный ресурс] - Режим дос-
лпа- - р• ir 1.11/ jfeivar-t M/B^1 НГ^1
< h 4 Гюгико-г-оафиче 1Й ме-ил
ру', тиг', if ов, ил л изменения дидактич^сг й
Ф^шлаил! в -тоотессионал^ч й п ОДГОЛОВЪ
Учителя физики. - lie.;. оKi. пел иг у Яоос-
тавл! " 0 1 - <9 Гс.

* " чиное t " Газои^асыг.аю tabiwjiH II i.. t
и на перетп ые ^ li I лнмов p 1 Iluci
Тиа тици». 2000 <'1.

L 1 ^иоетическт .нмвь п Liejс< 4 не
ния в советской школе под ред. В В Краевскою.
' Иернера. М Г^лагогика 19ХЧ Гi с
6 Философ! чии ihttfKj.....-itli-MttC-ИЙ ;. 1Вирь
•• д I Ф Ильичева Ф^л iv Г^i
-г* (ев;- М .С шртс^яч знииикпопели» I-J- <

С V
*^1 ;ла " u if-v- vi" u I p^i l l h >
"VJB I. - M rifi, «avi i t.11 (< i11
8, Российская педа] огическая энциклопедия
Пол ф • Ч < Дзны ТОПЯ м I.nn пышал
^i if- ц(кая адивчгпопр^тм? ""ч < : > тп

9 Психология и педагогика / птв ред. В.М
Иикколаенко - М ИНФРА М. Новосибирск:
НП v-И < > I

'0 biavt f • ft J r-ifinej? > злостноетч i
ИСЪ if v ч I h Snavberi M i v)(
-на? vр< -'4 i m t
I • I u-V h i I »fyr« P' 4»
V ЧИ I Лчд-чо I l v 4» t I '
I ' * i a H i l] pa -'f n^
!*(- активные wsto Ы w m l Ы V-^< I
•кий психологг>-гоциаль}^ый Г^НГ ичд-во «Флин
Ш < I ,.

' i I >" >4U}""UUV Г it \)-нг>ч t i
едаг~1 пси/ I инецинск <• I h ИЗР в '»
И .. I Г -4

1 [силология i педаг^гика Учеон^епосс^
ож ^oi i .A \сучьхан(вой. ^ и^синоР
1.Г Лаптева. — М: Изд-во «Совершенство», 1998
- 2i

Ч W-л- ^1 "Т иа^тмческа} юихология
S jjHiit j л 'И.А 5имня> V И^да!^

• I кирпоация «лсi 'с// I 00 'XJ i
to furriUHi ' ') IравЛЯТЬ иль ,1.....4 1
>ыбор м I ли I рифессиональной ^Нт^-.
t hmi I • le лагога М 1.ей)яорь» пс)()
т с

•... t (Те^аГс-И ика 1 -f -itCliaii
. тлогчя R Басл'ча. Pi "--нн тм -Б^нии..
GUV > с

i t ^peribHKOj // Icxhп - г 4 MifVTbHO
obs^Hmi ч м'кг'te i Г г — 1 ^ i С-УНН-
-n|>['M I [i-|in,j |••| q. • I ti>l.

/<.,» ч|> IV''' /<If (УМ ЮЛЮИИИИ "• '1 р-
чия молекуляри< ^-нов обучения и памяти
Вопросы философии. 1988 - № 7 Г 81—92
Ю Бойко ^ " Мозг псики» ^ И ^ойкг-

Педагогика

М.: Просвещение, 1969.-191 с.

21. Котляр Б. И. Пластичность нервной системы.-М.:МГУ, 1986.-239 с.

22. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. - М.: Эдиториал УРСС, 1997.-448 с.

23. Югай Г. А. Голография вселенной и новая универсальная философия. - М.: Крафт +, 2007. - 400 с.

24. Кремянский В.И. Методологические про-

блемы системного подхода к информации / В.И. Кремянский.-М.:Наука, 1977.-С. 34-39.

25. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.; Педагогика, 1986.-240 с.

26. Бурлачу к Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - Киев: Наукова думка, 1989. - 199 с.

УДК 378
К 924

Б.В. КУПРИЯНОВ

КАК ВЗАИМОДЕЙСТВУЕТ КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ? (ТИПОЛОГИЯ ПОЧТИ ПО Э. БЕРНУ)

В статье предлагается описание девяти типов взаимодействия классного руководителя в сопоставлении с теорией о трех состояниях человека: «Взрослый», «Ребенок», «Родитель» Эрика Берна.

*Перелистав известные тома
В. Беляков*

Наверное, человечество все время стремиться к классификации всего, что попадает на глаза. А нам - педагогам - исследователям попался классный руководитель, ну как не поддаться искушению и проклассифицировать его?

Тут нам вспомнились книжки, правда, уже не очень помнилось, то ли мы их читали, то ли мы их писали. Может сначала читали, а когда прочитали, их же писать начали...

Есть такая очень хорошая книга «Последний звонок». Нет, это не тюремный роман («Чисто, от звонка до звонка»), нет, это книга замечательного костромского методиста Сергея Афанасьева, автора и соавтора «Что делать с детьми в загородном лагере?», «Триста творческих конкурсов» и проч. Так вот, автор предлагает организатору школьного торжества поразмышлять на тему о способах организации этого мероприятия. С. Афанасьев называет такие способы как «Слав-

ный король», «Лукавый канцлер», «Капризная принцесса» и проч. Эти способы идут скорее от особенностей самой личности организатора, хотя обусловленность конкретными обстоятельствами тоже имеет место (по признанию автора). Меня так вдохновила афанасьевская типология, что я думал о ней, думал, и сопоставил с другой, еще даже более известной схемой известнейшего психоаналитика и создателя транзактного анализа Эрика Берна о трех состояниях человека: «Взрослый», «Ребенок», «Родитель»:

... в каждом человеке можно обнаружить три типа состояний Я. Первая группа ведет свое происхождение от родительских образцов поведения. В дальнейшем мы будем продолжать называть этот тип состояний «Родитель» В этом состоянии человек чувствует, думает, действует, говорит и реагирует точно так же, как это делали его родители, когда он был ребенком.... Даже тогда, когда это состояние Я не выглядит активным, оно чаще

*.аь «заИАюдечгтв¹, * ^ классный ;vKot

•его * I введение — -чек* .гачес
олительскоп во -сНv ей «ишлн^ чкш 1
ш-.т •

Вторая группа состояний Я заключается в том
что человек ;дм оценивает **НС** окружающе-
объективно! рассчитывая возможности и веро-
ятности на основе прошлого опыта. **ЛЮ** состоя-
ше н кл I гинит гуживем Взрослый» Ы
можно сравнить с функционированием компь-
тер

Каждый человек несет в себе черты малень-
кого мальчика или маленькой девочки. Он порой
чувствует, мыслит, действует, шпорит инеширу
гг точно так же. как э го делал в детстве. ->то сс
стояние Я называется «Ребенок» Его нельзя счи-
тать ребяческим или незрелым, это состояние
I элько напоминает ребенка определенного воз-
раста. а ОсновН» і яти ле I

нгиль (рчЧИ гчв й іканстоі (
н^ • г^ чам^льу I ь> ка Ві-льяма н»
МР (Л-жЩИр» І- | -і- *idjioi чажНыи
пане ппнч ^ан^я р--.ч^і зеи- -вия і грнг- нкпий-
-t Берну) ре mm l кя* чепове? "еяя ошутцае
Ю у <ак он **РИ** ти • | представляет) Другог• пап»
іет>- ' с пгчденир' у\ щесь становится не п"«-
хтриь^йпиальнс сто гот др о» 'лицииг" v
вверенногс .спасса. ридитель **КС** тьникг., коллег
педагог директор (зав¹ чит.л чт.п і
т ччлась картинка ча кото, эй в голов..
іbООРс і \ Л брал Друг II I ЛИ dipt
ЮЛижЫ! **I Dhoi II I И I Jul ОЙ Л 4 ;iD** «Р'
оенок/ <HBDot пый» и «Родитель/' получаем ма-
рицу из девяти гипов взаимодействия классно! L
руководителя

' *<I Бю J/- I HiiNiiiiiHJektiiU Uai'VHOi i pVKunul-n re 1Й

		ДРУГОЙ		
		Ребенок	Взрослый	Родитель
Я	Ребенок	1	4	7
	Взрослый	2	5	8
	Родитель	3	6	9

Игяу, трис-упи I ' кратким эписаниям. Сгс
ш 1 = "он »), тто ип ^ошешш может л»т
реме"Ч1 ' :рат'свременным э можът Б^ т
I МИНМИ ЛИМ

Первый тиI одисни сЛюбишь и w
г~рмин С.П. АфанасьеваI)ьп • ласстШи руко-
водитель сам ко себе не чужд детскогса. прояв-
лений спонтанности и креативности и аражаы
ЮИ овоей шертегикой своих ^испит-и-чиков
А аман настоящий ребячий лидер, -сі э стушаюг.
л школьниги iv | ивы с ним обе ужлаг ь свои тай-

• 11'вой наш ' Атчмян чат покупаете»
(. и пи иную I iii-iv ни[П]и а^ников і
it г ко ошущаес коллективную энерге ику и «ин
I ллекI уазику» Г. !>< н|• • н чо-гу і ;^-агсп
и il- <+ii I у I и. цен чс куми гт глпи
«полнена разлитч ID Г. та оф*ц и
-К. М ДЕI- т I ' RIV+T- R, кород
ефлек^ирутт тго происходи! с и и штт,
Лч і ам г>е^енок (« Р е б е н о к » по I Бер-

гу'и зи и» пепел собпч -а ^их же ч так
w Поэтом | ппицм! "Ч |р- чачасту^ иск>
чен. хотя он быстро психологически въ.дыхаетс
л эмоционально устает В арсенале воспитате^
- гамана износ • покаяния.

Второй тип - «Лугсавый канцлер» (терми!-
С.11. Афанасьева), ^тп чиешманипуляипный і
взаимодействии, абсолют ни неискренний, с-
<и зрения **трансактно** о ma in i. i .lкой Юласныи
(уководител), хотя сам сеое и не признается счи-
• а- I I г. I] тчываи і n lb n>иі • иь
лрументы этоп цела икольннки, родители и
коллеги (может даже и администрация) их всех
Ну «ко у бедить а іех или иных мыслях upi аниз.
вать и умело вести, снимая напряжения и конф-
TV 11 hi (I, yi 1 i mp -H .1) I іг- и іс^-іу I at a
д.р аминц н -4 ÷ і. l)«на >>>Іть і трашил ти
- чучелом масленичний педагогики, которое
dill • [HННi і n*V(H4Hі. ОЖИЭ О I OClaia»
ннауем^ -ifT манипутиша і некоторых (nvi-



пил. **НЮЮЖП** весь вопрос в **ИтСт** ненности
 ит-, аиur-i а бые: "тыс и поел* дс-вия / канцлера
 забота налажена все <гч-"о лелаяя «. « т t-в
 navtHNB ТНОШН 1 « TuD н t иЯде , анизуч
 t-спиты, о-¹ В аоеi a s канцлера
 ТОИЛ|Cjip^Hbie *ijiiwcbi*"• испо ьмонаниеч] *
 ^OUS" (-oi C — ГЦ .11 „ри (• (Г* достижения
 k; tilt-ни'v,ib 1ПРИ

Г -I • 1 I ип -"Vlan к I v w.-хя» b I к эт¹
 ючипа ччаимодействи- f (ассчий оуко водите Л'
 цижр-1 чепе* цит) .у цмгтаси заоотлив'.^ мате-
 ри ь .-чарлиои 11 ачех' v ^Бабг ir а» у АФа-
 р | м ;т достаточно юлг"" с ше^в 'ят^
 •дну крайне 1 . ">тот ieazaror - .Родитель,, тс-
 пянн L .аггчеоа at .лакм^лси. < Ре
 ОЕНЬ ДОБРОЖЕДАТЕЛЬНС mm >л. м<иида1-ibn.
 KV j. i e. ДН. лС
 КОНСТРyKI ИВЮ он to иже [и • ш;Tb (Ок ЗЮМ
 >U » lPpHher УМ УШНО- " К ,Ob, tbl рЧ КиБ >
 ЛЮИ if -il.Vb «ИШИКИЩ КраСН I -i Цна-
 n Ji гобой (iaii) ««it г -импи » Тц.
 кче .el. ьепедке -ii-¹ Лаут "i-роHbi lтаки-
 йъ a i, •• (. щьако пкс." Р ис ^ны
 tot- l(jilOJctto>л*) fffT-vf- (* ГлцГ- :• w- « • • KI-J
 ма кет.хпким^м i 11 acHocif Ji'ti (i-ипа
 в г- v III убежде н • киочитц^нс
 !• 'кcn—гх лред|°т'л«т кий правильности y f e
 правильности "••cv'Uu^ ,ени(
 Гакья гтч**чст»жи яг. -nit- "ф^ктерич яр iagg-
 НИХ pv-11- мтрпеи, Ч(ДЖР1 г оэтпм^ • i?
 jpet все бол! uit * ЮБ Г¹—гян< <• о» г-vniKHn-
 р, нрав t «ечнм- чпоповедр I ПНЯК щлповел'-
 ВЭПЬ 7IKOЛьны /чи-грпей нштп ц» учил if. . . .
 »го становится гласим вопиющего в пустыне
 Кром< т маг, , , шеха. пiai дит п i
 н | щидании -oj , i тс и .кг дньик t оодитет ^кли
 -пл-ie' тлит ося и нужнс уде ка гь иили
 • гпъ

' i вРЫЙ it ТСаКНЬИТИП 11 CJ I > .n.1
 НЮСМШН Й МШЬШ .дсмсь^CD-Л1.t lBei
 I акой классный руководитель, проявляя себя как
 Реб юк» дочиня51-и беюятел и а
 «е-время JI I .рьмсн I ьзбоыкиа > ; I I иап^а I .>
 icpmk1, вн/три ce>я i рекрасно пи чри
 ТО ЭЖУЖАЮГ Ч ЛМ! ДОУС I Oii fct
 троблемы. а он * оеник w^ci озволии.себе
 оедничи! провоищ ч- кер^жающих ИаоЧ
 •лассный оулибидител)-име> I какие-то cBOi <и
 0«ши»| vakuT ЮСИДЬНОИ НЭНН• У Ч»cp Ь
 V li iTee чажн.! ^М «ыполгг.ние обя JonriuLi 1
 пс г.спи lанию учащие я вверенногс к-асг.-

влечением мч*е*гов1Ть Й ^рс,юдавас(и«й
 дрегл :т «ИГ; л ЖЧИ t -акой in
 на- а' h'Rdt* | ь:о- ходимости реш<)-ъ тани.

чЛгг-ы!- ч 1'0СЫ .4- ^ Ганшацш <1-ггпи>
 ш«окньий с^чьювой, дежур^ты л rtl 'Лалы^-i^-

I h еюду ги <а нео^> о лй «ости руПЮиняь Тt
 ичи иныр о л;-4ы..лиг и- , . owwO» Ма-
 лы!" може- v m t - l э мини^ ряиир , i ЫПг
 <яг, растерянно г., p f т/ащ>> <ог/н например
 мнение завуча оа^ходигся с мнением родителей-
 дап лу чт- гч И еть дело t таким с ласср iv
 сплогана оедь

Самый nDc^ ("сгизныр тчп j3aHMOfleHrr их
 названный ' п Фаг зсьевыь. <авный кс
 jojio,. король -j.jbi 1 ек он тоини! . тч/i
 pbit решения лап .J lнось и л а i of ьтог,
 НЬ. ВН. it -сисдсиООЙ I л -К ЮССЫЖ. -ОI
 чвь t нале /беЖ ДЭЬ I ОСjт ГО > Rk ОшснИС
 нрия > I I I I I лараки !ует -o^ . I it I
 н. i l I п -Т "нш-оы ^ >жаанием t-n-ct i ic i
 ногти с^ др/гих. отсюда v «славнип» короля.
 Взвешенность и серьезность позиции ^акого ое-
 дагога ф лю" не юси И^ЫЙ е. и

• «иж^нц, среди лкол ^ k " т. Г ий

• л -цмци-дпииг- Груз TF ДлI

i ШЖ НI 1 rv Н' Нii"^-^ -u"Ni- F

<4\ _ ^р^жаь * • I .ли т. ГМ какс^ -я
 цм 'ит^ъ МНЧ' уляпмй LJ4 I MV КОЮЮ При-
 р< ^ В рсеМ-iet >avl- >гiъ >ж ч;-
 т> распределение обязанностей делегирование
 потнпиои.л". ГОГОРН^Т I, ТОМШ 1 • «0\жаю⁴ им
 ит,п чков. I f ЦЧ ПУИРР «О^ ч
 ЧГ" I тятцшй формяпиг-п^ ж иве'

v чравр та»- <11 * яу v >» не
 рассветаи!/, «Я вам скажу, что думаю, а вы сами
 большие, решайте, делайте!» Представляя себя
 <ж знаюш^о^ i ви тьк. г -т^еты на все жизне?
 чьи х . " L. стояние «Р' д¹ тель по 3 бер
 t I, ф юмалист 'бежден. чтг гг гггорнг' .
 ьлоооцениаш I Кюэ .слапги :клонны птгли
 ной 1.1 I ке I с сим из-. \ t. I <^ а'л дел г
 > 5naO что О-ц. | п ающие ¹¹ .uocjbie». с те.
 ю" осе I. - rtazio. it даже, скс у et всегг и ге г
 ^лушшот I I шильные вещи, ко^орь. tiopiv.
 лис .ми а. II ""'те^ьны' ТОI тртявно
 равнодушии отталкивает от такого классного ру-
 к. водителя и детей, и родителей. Формалисты ча-
 сто нытики и локально конфликтны, но при эти,
 •алеко -tix.. - В jрceil, пе Hi ^oi.'Uaixittorm '
 листов нравоучения и советы с пш^ной иди явной
 надеждой на го нью ими ни зс пользуются

Как мяпивд'йствттклаыны Д рухшщцтел!..?

О'льч ci(l Ttni [\П. Афщсасо^и НАЛМ «Kur*p\if- /Jii иричпксал. ПоПТтиЧЮг. lip'MHhOh PИpUULb 5»т вариант историей н^обсПиШвА (фшшакй. Когда я рд^угал ю ВсервКлйском детской ЩЫ- |.l «Орлгжю ЗСраенвЦЦКжи^ h-р;;ii)л ii мчимч и\$,iei[r. mure I о эн&ВДМЁГдо срьятм и, прнешн- ШКнй И tMjсK); нипдрнуна сгпраЦлшзж на лккурслю. i Богуляв па йольпео н территории ла- гтра. инв предложила присестгьу морд па лесок, щцаш дети окагшл»» I.; роТow\ и ОгнЦШок!.. О ий есла, ачальпмпЕки и дмчиИкМ ВДЦШдеиДО вокруг Ние и смотря.т, С;jгпа, Шк ийайц L HЛ при ил у, вско- •WJia НЫИИУЕуд ifft-W И ЦУККПUL W il 'LJ t Рс- ёЯТа fi ШПНЦ Яед^ЯСШЦ приводили ЦС ВЗЛЯ- ДАМ, пстоЦ вашЙИсь деичонкп. кстерые язбежа- пи уч ?|и .in. иижитун). Оли СС СИС ПУХО знали. и ft были поповы веешеебя iiaj; i^ihf по Ог- лушению л «РСГСКРС^JO. тым Фнив&, м. и лоб нгтз- бен-эк^ СNT Фе с L П :] кч радиъш. А мало дл шяне •ту^He jсTIN л истерике. Вмлмолсйствке •I и ми «Хбл разная принцессам может использо- вЙПЬЯ КИССЬЛЛ рунИВОДНПСПЧ, но ч рСйИ МГЯИ- ЛЮ редвш. втем сл^члс, imgia «оФидииШ» на де- тей» можно решить тгедтпнжи^то эядну ffsv jрHВЛЛО, оценки ПОетуПйЫ к-лшх;!, лчиримшч сучдешЕИ и т.п.). В арсенале юяризичЯ иринце- еь, иобстлсЕте- катили и и^I^>ики (i рошигё ры* тзн I if с криками: ВЮ lлп мил ЫШМни^.

лкНтМОА j'tuj - «Одинокий герой» Гтс^млн (J: I, Лфши^ево) встречается очень чаето. Е /юи случае классный рукоЕюди те.™^ frwoЕНВа* всю стгвсгствеЕотпста чз про не копящее в учшй- ческсы классу лидит [НёОНС СОСЬЯ ТЧЛЫго мора- лиз и руки: колли, раднтелвй л не видл реаль-

ные ИЮМНЕиЧ». ПУм gfnuu веедалитсаы к сдли тфе.л нлнкпв> лисамАи. В его- арсенале минимум вЗдылдрИrfcH п. Герои. Нt noftifw окрулаклинн. Gujjiptt лыШЩДеНЫ, 5S4ftiuyw искрашу нвищые- Hd'jj почему sну ппиалйсг. гакча неактивные дстл. родители, яшиюги.

нокий подвиг, т^шй кМдмный руиолуйн гл^ не видит путеП привлечения к рд^Зоте гл'рт! lергд

шинки, последний девятой тип, тилазс ий- солюо J цо и9 и рг>лук мi гнл и - «првпо тье^ гнзя tfaCryuMlit Фе cvno- цск к»4тто делить, он. tñJtfeO пссн плсумнаст п ожнк-ет от других тЦзХЪ Ля поовДвпий о^менв мы^нидмл зю поводу иь-руианишид и..._____ о&розоя наслшщю фйц н>отв?тствуктг НpaScfttU- ЫИ М праьнлч пчас.тения. Пре потаял л стся лярти- Её, тогда > itciJibcsTui СШИТ jтFic-три старушки н обсужлалШ каадс^, котвяодт чтн мдомтт ия подъезда. Никакой о гле LxiBenjiucTH оло,¹^ I ни \ и бабуш ки не лссут, ОЛН ЛП шь хвалят или ос^жлают. nptricM за глазл В ар:елк:[е би- Guin кп — яе-чнос осужденп ie ц позвало, безответ- CIRCn lme н йесстлсяиыс птт Пе- Лн• 11_____цоСонинй эффект о I .а^й тг)ансалпни гмлчп'Г fтCDИH Сизлиспв кч^Либп. ч^ч+лнбо, им ч i шш i i ; n в пз ул^..unlen.*l или нзмыш- КИ lJ и к Jo lll bUj MI ^pQflft til м ч hi пeГЯЧ.

Нтак, перед; иияд деизгь т*шйв ствия. прочитав о нпа, где- ш мы уэлделк себя, [де-тп наштг тл.тст. ппгмс^лксь, ужаснулись и СЮ? &удe11 ni.HtJi^т.en, что прв. itinn.КН кне niар- иньоляти&ы Й яь волеа ЕРО^SOCHO ia. игшь яи л JfpuBL* ДлШ-шйть ти, ИК ян л^лнмидч^С см ла симум д-елс.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Ш 59

О. М. ШИЛОВА

МЕСТО КУРСА «ИСТОРИЯ НАУКИ» В ПОДГОТОВКЕ АСПИРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Рассматриваются вопросы подготовки аспирантов в контексте компетентностного подхода, анализируется место курса «История науки» в структуре аспирантской подготовки. Выделяются направления содержательного уточнения моделей определения компетенций аспирантов, рассматривается развитие компетенций аспирантов при изучении курса «История науки».

В условиях реализации отечественной системы подготовки специалистов с учетом положений Болонского процесса начинают активно развиваться четырех и шестилетние основные образовательные программы подготовки бакалавров и магистров соответственно, а также включаемые в планируемую систему многоуровневой подготовки в качестве третьей ступени аспирантура и докторантура, которые пока относятся к послевузовскому образованию.

Целевая функция магистратуры - формирование корпуса научных и научно-педагогических кадров. Аспирантура в настоящее время выполняет те же функции. Применительно к современным условиям и тенденциям развития образования представляется необходимой разработкой содержания и нормативного методического обеспечения подготовки магистров и аспирантов. Данные процессы должны найти отражение в совокупности программ, структуре, степени сопряжения этапа магистратуры с аспирантурой, и, что особенно важно, в уточнении содержания подготовки магистров и аспирантов.

В рамках Болонского процесса и процесса интеграции российской высшей школы в европейское образовательное пространство в последние годы все большее внимание уделяется компетентностному подходу в образовании, развитию ключевых компетенций. Одним из системообразующих условий развития ключевых компетенций в аспирантской подготовке может стать изучение курса истории науки. Эта мысль при-

обретает еще большую актуальность в свете перемен в содержании подготовки научных педагогических кадров. В частности, речь идет о трансформации традиционного кандидатского экзамена по философии в дифференцированный экзамен по истории науки, в области которой работает аспирант.

Четкого, признаваемого всеми определения понятия «компетентность», «ключевая компетентность» в научной литературе нет. Не существует и единой классификации компетенций. В Глоссарии терминов Европейского фонда образования компетенции определяются как:

- способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- способность соответствовать требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- способность выполнять особые трудовые функции.

Термин «компетентность» обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса и характеризует меру их соответствия реальному уровню предъявляемых требований, сложности выполняемых ими задач и решаем проблем. Описывая компетентность определенного лица, мы даем ему характеристику. Причем содержание компетентности включает два плана: один раскрывает компетенцию как интегральное личное качество человека, другой - описывает составляющие его деятельности. Такое толкование компетентности может быть соотнесено с их толкованием в уже

Местн кур + история 1 эуки> ч т пј гоч к—»*(! играя го^б

УЮМН I -to -э-і- (1((C<ІиИ ІС іу)Н)К Jt-if-ve
груда, ри ра-іу46o(«с ..нм.нмL 1 1 -пва!
Нб х Іроі І>амм 1 м с ш к І Т-НІ -
фонд <бб ювинин -и г< . . . ж - Ім іе* -ин-
лей способив) определения компетенций
і осч танин* Мн пар ІМт грнх ін"і і
і)оснимимныхна шпини ши «и№ і at •
НУ 1

в) основанных на выполнении производствен-
таи деяр-кни и
м (• нп'Інип|я на управлении ре гаьтягаиг

Аспирантская подготовка в г. ичестве исходной
основывается в основном н' первой » итоиой мо
деля

Мо-tHotH елич нее ' что направлений •-
держательно'о уточнен]- ' •іае^{пр}' преде ения
•^омпотенІтч <аг-гт-р-нтот

І Формулировка и г?" нение дели дед'
гонки аспирантог І v шедпола ает'тр^и де г*
т очмр"тяцк э аспирант? лс. enDef г.. нос л
чипие как будущего—че!-ого и it шчносно., І
^опатнт .г

на^и; ту ,ЩЅ прі Dі сиональны т>
-іп s -пi-j т_а (г еподавательской г* н<'й
трои^чодственн ц' в связи в определением І п
|ение * -о і "ч с.. уюших компетенций

> ышЭотка представление > обт ч
онк. тнем одержаниг дэучной , , и. юл*
огической. іре о _jeHoHajibHt я. і воичеекчи т.
ГОЮВКИ ЭГГ Юлип.п

І утими і овами оеииле о определении
•PI 1 ± юмпетсп. ^, илшоан кк< чподготовки

' ІV4СН1. t лепиран У е ІреДП0ла> at І н і
і ш і Rr.(і .m... .пик но ориен гировано -а
формирование К.НлуренТ01.П0.;ofmni о МООНН-
ного t гворческот D специалиста в том или ином
направлении поофс^сиональной и научно! дел-
-ельност» 8 г.ериод обучения в яспиран і »ре не-
обходимо создать такие условия при которых
чмеюшие- ресурсы аспноангской подготовки
направляются на развитие компетенций Разви-
чая уже стожившиеся в "ае представлении, под
компетентностиым тогтходом » аспирантской
юлготовке мы понимаем елинуи-і г»' • іену оррі
телпри» оел-й отмор содеркани> на ошор" В. -
теления специальных л ключевых компетенции,
аоаь гио/доших резулт і г'в і, f-уп, о [ейн1 -
юи .тофессиональной, педагогиче ц і
'о"~. исход, из *т: ~о ипоеделения «ольт 11 Фь -
М УИЮЕ. Г. ПІ ФЧ ЫЛ

Во-исовый кшуцТСГентносіныЯ подход лозви-
'І НС 14".] і.....;лели'І Ь иоме Ь а у, у
«t 1-rti-M^» Іb Ч'-, IV і, ІІ КОіat)енгп- ІS'
ЛНЧІ- І /иньч ПОД) о Юhfi И

Бо-втормх на его >>снове предоставляется воз-
наиболее тично определить ориенти-
ры в конструировании содержания асш-гоантско!"
по л ГОЮВКИ

h [-етеих определение К ІІ(•эыХ И' neUHaј)
чы> компетенция poiBoiwei р иработать сист
м\ измерителей уровня научнмх научно-педа-
гогических профессионалы*! І * Іомпетенций ов
душегс ученого на все> этапах его подготовки.

hee ^ти вопросы требуют своего уточнения *
ч І ттрсно (агаемь І вкл!"ченимк а^nvma^
урн ппян'-р-'eww иг.тему » чогуоуроинево!-
ЧОД'0'|"'"И В "-ясгтпг ПРП си І -ПРИ '

Анализ подходов к развитию компетенции
.о и »>полл, І Махотид Ь Ј Н дрик-о
* І і І' ІІ 2" І«4ла л Ъеркач
Маркова ^ А. Зимняя А і Ч.ур:койидр ""зв
тяе і ісі: яттэивэть оазвити» компете а аспр
рантов при изучении курса .Истории науки» по
г | м линиях* \ р тзаии

* сновная пиния ооше-у.іohитиная. Че.
Связана , тпоопемс й. _динс за іа • одеож
гп^, совосменнс І • знания :ущегтв""-г ч Дюйме
j .wif n l ;с ІСІі но-нал^тной технической]
л уманитарь-й в соволупнос і л juv должны
льчВЛЯ І г ЛМл 14 О ІСЮН в tci-)- НОСН
•ал. al і ir. «Ч • Л І І hL ииичин

MI KvjibiyprtOU свойства lylikeeTB>ЮГО
ife-Dn-DOY u(jyi л. dMHOt;4l ІU І ш. і mi uD»
DV І- k агиппы. HDdt Іk 4 ЫЫ- П' ледстыя
ЮUJanf І НН. . . ill ими ІИИ-. ~J. ичп>
ііап катастрофа которая вое больше и больше ста-
новится реальностью Сгладить мировоззпенчес-
кое [фотивос гояни^ есте! твенч'х и гуманитар
ных IIIVK показать общечеловеческие (вязи Have
н сформировать гvMaHh гарное мышление при
(вино изучение (История науки» как со-
твНОГ части полготовки аспирантов Именно
ІІ'|направление погтго-гоики способствует повы-
шению рртг э ч^р"овечности поппеменную иссл^р
копани .

Чгорая линии г ^звития кю> - >ѳ
ций аспирантов - апеллирует < личностном
тотенциалу буду ,г ' тено І. tr ^мс
актуализации и самореализации. Понятие «ком-
іе Іентно^... чепочае' - № .ог и 'инн^к. '
еоани ел (Ь - зхнологі ее; :^к -о- ^зля!

Профессиональное образование

щие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Следовательно, она всегда окрашена качествами конкретного человека, ученого. История науки показывает пути и способы взаимодействия ученого с социумом, другими людьми, меру его ответственности, этические основания научной деятельности. Такое толкование компетенции определяет третью линию развития компетентностей, необходимых ученому, профессионалу, специалисту - выстраивание своеобразной «пирамиды» компетентностей, в основании которой положены компетенции, основанные на ценностных ориентациях, этике и мотивации: такого рода компетенции есть все основания выделить в качестве ключевых.

Изучение истории науки, важное для формирования мировоззрения, позволяет аспирантам целостно представить развитие науки, выбрать научные ориентиры, сформировать требования к собственной научной и профессиональной деятельности. Детального подробного списка компетенций в научной, как и любой другой деятельности составить нельзя, но можно выделить некоторые общие параметры, конкретизируя результаты апробации и рефлексии опыта научной деятельности. Развитие компетенций аспирантов связано со спецификой науки. Основная цель конкретизации различных видов компетенций, как считает Дж. Равен, состоит в том, чтобы помочь людям развить их и пользоваться ими как средствами достижения личностно-значимых целей. История науки показывает примеры развития исследовательских, рефлексивных компетенций и прослеживает пути их формирования у разных ученых. Обучение в аспирантуре как никакая другая ступень образования призвана наиболее полно раскрыть потенциальные возможности будущего ученого, профессионала и сформировать как научную и профессиональную, так и личностную компетентность.

Заключая рассмотрение компетентностного подхода в аспирантской подготовке, отметим необходимость и реальность реализации в нем одновременно личностной, научной, профессио-

нальной направленности данной ступени образования.

Личностный компонент компетентности включает в себя мотивационную, социальную, эстетическую составляющие. Курс «Истории науки» в аспирантской подготовке дает возможность осознать нравственные ценности, на основе которых развивалась наука и научная деятельность ученых в разное время, включить их в систему собственного опыта и, в конечном итоге, способствовать развитию личностных компетентностей будущих ученых.

Библиографический список

1. Глоссарий терминов рынков труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997.
2. *Зимняя И. А.* Личностная направленность образования и компетентностный подход. - В сб.: Воспитание будущего учителя в процессе предметной подготовки / Авт.-сост. И.Э. Ярмакеев - Казань: Издательство КГУ, 2004.
3. *Иванов Д.В.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. - М.: Чистые пруды, 2007.
4. *Митяева А.М.* Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентной модели // Педагогика, 2008. - №8.
5. *Равен Джон.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М., 2002.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. —М., 2001.
7. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня, 2004 - №3.
8. *Хуторской А. К.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002г. - www/eidos.ru/news/compet/htm

АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ КАЧ ОДИН ИЗ 1/СТС'ДГэЗ ПОД) С ЮЬКИ БУДУЩИ* СПЕЩЛАЛИЫО^АП^А^НЕВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ аЕ^TF^nHQCTW

"татья j ч'и * г ,ь сальны* поподем п р пмякисл т илги т н ^.рощ
мышленного комплекс' г куправленческой деятельности Ъ ней рассматриваются осоОенности с
г ыования иетооа рп-ения ко"кр^т"ых ч •nvai'vu •< к тсоо мировании товност' да
~х правенню

В совоеменных рыночных ус ловиях пробле-
(*) I -I'»»» вд I >п RVInp к * ФЯП)
МБСК» 1 *»» иости [i пип-че-г ч i pq^ .д
гпиоритесных ппаятенир чи.....<> а дь
ягели^осты- MJOROM IP" -1001 ,f HЯ л
ректооа до гпециа тста Важнейшей осооеннос
гью управления является, что управляя целым
п оизводе-trom ни -aMfv i^vt приходитъ - т
f vb-ar (ч "'ru f звани тения ^ тг
f f r гт. V>ППБ' K(i, -14 ПейЯ
ifi формирование состояния готовности) [i,
I *J В ланно! случае i e^1 тдето г товности к
учпавленч^скоч деятельности Непременным
v P^ЗНИКНОВe Л I ""^БdKTe OCrT TMY
v vnuqii^T , -^pc i e j , ейст^ию."в vega
rot l • яшпч-г-г иту; .т l [1 м, "окрр ШС Л
гпитании сит^цг l. сдл -чаш * решение,,
I ~T ч п р -w t' <яг т^ЛОУТСЯ dKpen г ТЯсь г а к чы
f «и"" 4i ~я деятельности

при l формировании у CTVeHIOB гттовно
"ть к «правленческой деятельности можнс. ис-
г и <l етоп решении оазличныл I г произвол
СТРАННЫ «и i ела] oi и тески; О си l vauni TТ лст роет
t i lll I iPOiieiAй ч
i-ia- I и (t L" ^ \ HSti и <p4i-ni +
ial <4 II 4K>pi | HЧ V- It льно I OВ^CIT. TBOЧPC
trti сювеленч! - V- " теHЦИи- цитC| -i i <TCA <6
tlfli < извит я ср пики. tea .«Ч\^чи>2Г>
ных. at даго! ичес» и* :пос обичетей студентов.
Бормиьозаний и I RP^^fbkhhi ;iii ли-пит:
I -ГГг)вaнн(11 I v

'I .eал; I к •дент. l kohkdeth^p •го"извод
•l «Mhvi l H ИИ TC -Г^ЛЮТ 111 чеш Vg I l l I ,я
м I V чадь вae»> I -I ЧГГ- -и I >Hь <
тт и -1 < к у «рыр¹ DP- -Й T<- l' с- if
к^торун -fv^pvT.nfbefCT y i (п и ' f V b e v
4 ir- r p-р. (nnveMw innftw"

Нз И • 'Л'

Пг- <арактер^ освещения и подачи материал
-с н<же т' -всей дидактической роли ситуации
МОIVTOыг оазделены на четыре основные вида
оитуапия-иллюстрация, си грации- >ценк<, ситуа
ция (гтражненче, :итуаци)Г-проблема2 с 46

I • итуацим-иллюп7)ация представляет собой
как правило шлюжзительный пример из ,прав
тенческой ппактики, и также спосос: решении <о-
чййственн^м ситуации Данный Ып ситуации ме
хппiiv чормнг-уо ппр-гтрени!"
V:-HM.HH 1 » 1 Об» «РТН(Ц "PЧП -л."ПУГ

1 ^ ЯЦЯЮННЯ СЦПГ TPS ппимнив CTV
1цо, з .1 - ^ешенир i готп""^ < ид^
I)- г, хейт- гр L ;я т l ^ <с оценит t да! "
pf пени», Данный)ьд т у щия юзьол? ет дИФ
(беренцио<" i явлр^пт? ^^пвления пг ср дс „of
— 1 1 "Туленго- т ^оди 4 змири>"ание v
Г ^тн ч установ! и

j [y a^м ' юажнени(аключает^ • р т о м
jo] i т лйэпизг .гг ^изпотетт тной .

^iDn in «с l 1 1 iaia l 1 . 4, ...
ei o решение i ребовало каких диоо с i андагны

й' I f I ai l iv p ii ill- in < lai-
HHA -i V C ""ль 4l пия f иилч^ъ I ^Л ЮV
I И- ill V IOP I т. f ДОМШ I наг | QВЛП">
Hсичи..Г||-г. |> II ппвгчреы» VI imi к- Ja-
PЧУЯPCЗ пиопр TJ I H -pйV- 4l 1 K-
owHi-iii- —л -i-ihn j и асгтикилаики ct i in
,, ^WU^f к (' I"- |^иГм. \

л ' . TVaiiH.j:-r'Счг'мз сг,бывает кс
• («"звсагт :нн "Ъ. ту l Гeр <ходкл
нализи^оват pг ч РЫЧЛ^ЧИ- °inj-opi^" »
ричан троллем/ "•) wyo [рой мо" но Иьлп три-
нягьодно ш позш-л"ых рептеш"и Функция эт. й
г,HTvaiM(г -.-in гч йч ги-рякпо mji •• l - t'и
Ч- I tvbei "f i ч jior»' Г ЧИМИ РЧ f

Профессиональное образование

основе целостной установки.

В современной педагогической практике довольно четко обозначились три основных способа толкования метода анализа конкретных ситуаций: традиционный, метод-инцидент, метод разыгрывания ролей.

Традиционная интерпретация метода предполагает наличие определенного, по возможности краткого описания практически любых ситуаций. Кроме того, студентам предлагаются вопросы, которые указывают на характер использования приведенной ситуации, а также даются основные направления поиска решений. При использовании ситуации-иллюстрации преподаватель выполняет главным образом побуждающую функцию, следя за тем, чтобы у студентов формировалось определенное отношение к рассматриваемому факту, чтобы они правильно поняли приводимую информацию. В учебном процессе контролирующая функция всегда связана с обучающей.

В случае ситуации-оценки преподаватель побуждает слушателей к углубленной аргументации суждения, студенты должны самостоятельно дать оценку производственным событиям. Аргументация оценки предполагает активизацию когнитивного компонента, т.е. имеющихся знаний по данному вопросу. В ходе изложения и защиты собственных мнений требуются определенные волевые усилия.

Ситуация-проблема предполагает четкую формулировку проблемы, поскольку, как известно, от формулировки вопроса во многом зависит его успешное решение. Преподаватель здесь является активным участником, но он не должен стеснять инициативу студентов. Ситуации этого вида требуют обобщения имеющихся знаний. В процессе решения проблемных ситуаций у личности формируется и фиксируется определенная система координирования, посредством которой можно понять и познать данную производственную деятельность.

Метод-инцидент предполагает разбор особо острых ситуаций и отличается более высоким уровнем активности и преподавателя и студентов. Занятия начинаются с того, что преподаватель, который располагает полными сведениями, кратко знакомит слушателей с каким-либо происшествием (как правило, из ряда вон выходящим), имевшим место в реальной жизни: на ферме, в мастерской, в поле. Случай может быть свя-

зан с техникой или с технологическим процессом (техническая поломка), с кадрами (нарушение трудовой дисциплины, подбор руководителя) и т.д. После краткой информации учащиеся должны задавать вопросы для получения дополнительных данных. Студенты должны уметь расчленять проблему, быстро определять недостающую информацию и, получив ее от преподавателя, самостоятельно или по группам анализировать ситуацию и принимать решение, которое в конце занятия обсуждается и сравнивается с фактическим, реально принятым решением, если таковое имело место. Важно не упустить что-либо из виду и задать преподавателю все нужные вопросы.

Данный способ позволяет студентам более реально представить себе будни руководителя, который после получения сообщения об инциденте должен, прежде всего, собрать необходимую информацию, а затем принять решение. Дидактическое назначение этого метода состоит в научении будущих руководителей быстро и правильно разрешать острые производственные ситуации.

Анализ конкретных ситуаций может быть реализован также при разыгрывании ролей «деловой игры» или при ролевой интерпретации метода. Деловая игра представляет собой еще более высокий уровень деятельности, отличающейся коллективистским, групповым характером.

Деловая игра состоит в том, что ее участники воспроизводят определенную ситуацию, исполняя роли в соответствии с заранее составленным преподавателем сценарием. Назначение деловой игры заключается в выработке определенного стиля поведения в заданных ситуациях, отработке навыков поведения в группе, на публике, умений анализировать характер межличностных взаимоотношений и пользоваться такими психолого-педагогическими методами воздействия, как мимика, жест, интонация и т. п. Каждый студент, исполняя определенную роль, имеет в то же время возможность наблюдать за реакцией других участников деловой игры на свои слова, поступки, поведение.

В завершении организуется заключительная дискуссия, в которой оценивается принятое решение (если разыгрывается ситуация-оценка или ситуация-иллюстрация) либо анализируется и принимается решение (если ситуация-проблема), а также обсуждаются поведение и реакция участников.

К io ,n t'jni. 'cl -1 i L I j шлИ как ипп n I m i 1х0Д0 i ОЖГ. Судум i:ClItta.'iHl I J_

i'-oovn - ооик представляют соб< йпа у inni.- ie. -Г"ги"- -1 социальи; с"тj,ди_ ч которы <^paг иваются сс цг -юные оoi _ ты ценност* i • mi ll • ubji i процесс ин> i гч шечийлюд • . I • шени(•• го in p> соводите- лей к анализу реальных отношений в трудовом коллективе, формирует умение устанавливать ;вязь >: w твенногс i правление пус и "ель ной работой на производстве. Данный вид ситуа- ций направлен на определение. причинно-след- ственных связей между отдельными явлениями i I ши lftel¹ ПШММ iiei >> I процессе воепша ния произвол!; шинного коллектива или отдельных I -JietioB, I-аВЛЯИ (иHи i ш ни I hHO i CI— • фНОС к Ppi Юйит I кННО I л i неКТИы, i T JCM- на опрелеление соцеижани + y¹1^v яоеш г—ель- нов pdf) ||>

Паиболе- цостгукныг i-о-ни» < \ ч нении- формы ф ИЮЛ Н -не <HГОГмкс +- ч -алии I ie.[vi- шИг ШЕПИА ЛЫЫЙ як.... Ц(* — ппэт i ИЯППМР) I • ийская * 1 ,нь>> |, ыпкг-а и- множественны* апоч тни" uenimi, jr. rinpK. и iir н.....л/пук- ний кииппгал мор Ч! irv-и ioojiotrp^mi п т^м¹ i ттуции, содержащиеся р чти* ^ t --чпя- МОгу 'ЧГ КЛассИФИИИ ювяни етгегтуютим ism*- i • aim i оешрчике-оТорі vwcсoпep житя в художественном произведении, фильма ч 1 (-итуаии- илпштраЦИ!- ' яия погии с хо >" Т-ИЧ^{1a} и гуаьч) 14). ¹ ТУЭИ В , IV ,.,^я- I п я т II • гоедпосы⁴1 КОНФ Ш 1 мотивы поведения героев, ошибки на предше •'вуюши: | "ьяхи1. вг пит я здесь г/ден- * т ;длагэ^тсз зыбоать л'тк як поведения ко¹- тяг т тапо извр гч . i гчпо^ или о ш г •пх'ос.'итания.. _Ч ту. ш в которых шскрытг п"ько ;ушнс . конфти] 11-ожаи лишь намека на П ДЫСТОин-о (ь<Ой"иОйани> г пи- г 'ероя и дальне*шее ралвшие со^биии де.сь гудентам поенсі jh(тть свою версию) л и- 1 .о -VI а н а н Ой Выхо). А i коН.-т. <ИКТыI) г 1 11 |

• iDn AАННОМ МС - -lie Г" I н с и и • Ы 1ЖН I к ;iioiib- овать (Ikie ваниангъ! с-манф] и-^уаци^ i >.!>Bini LtLutHncivi I v -aenf- 1 ЮйЖН i н ihRi •шеш iъ i ишпльни! 11 >шени> и •>бос л - ть е- I wi i vaunn > HeI;кользм1- <a и- i акиш i <hix астений к- когорых чу <и. w ina if наиболее •шاپильный и)босновать I ³ t ситуации, че одержашие р> "се^с и ;•. pot над.- • im-- <>• i шно и обосьонат± чзпранный ариан- 1 H an I I И- "1 »• И • 0Г"0- Ч)СПЬУ«10' =Г * МЛ К СТУНТЬ дри-

16) rjiij навьки с-юмшйни р | зненныхгоэ го ' -о ти v.jit дит! • чуатегэпия« Анализ ситуации, методически ппазильно пост- рі ннь.й Iто не ответ студентор на гелпу <п р< :ов поподавэтм а дискуссия обучаюшихе!- О^мениваяс :.' ;ля! i i , возражения» и, у ты не только пополняют свои знания, но и, что но важно активно применяют их на ппа тике Ы даННО » ПП-таь. Р- . МС"Сл ""СнЭИ I * I Snuj.uBi-i ;ль . ЖСТ быть одни«, , л участ"чког дискуссии илиаю I гони* и задача ^аключаеп 1ч 1 .ш юбь ihtiOeaib точня.ь. на- I .p-юjui I вы- казываниявысчу йюти> ф -иштг Ы> > V CI ПШП I

I LC Hbinc^Rd sab H-ч позволяе Т сдела О di^rnji. I нпв н1) I под I i i жвг Г"и IUV - ^ ш.... иг- -! I IM ^правленческой деятельно! v j :ulлс- «е ;грэпромышленногс > >милексз -• i iih<и- ниеметолаянипии, kohkj г^'ых с^м^т^яций нап^и^ С Традиционными мет' • ЯИ няии rpnbi I | • НК ш ет ее .0 ст^кт ичнопт, . чо^м< жчо^ . "н.р- минопят1 .(г. .U .PU4P I ю компетер гное! в оутт- л-нв спемияпи i о J. фОВанче -цпаятчия- v • 4 iTOi-чиг-и (ipHRt) и лменчи f яОопагт Г аюii! 1 .11 Яюопк I онимани» В'ей <у i ioc тн> -спитят i hoi | -по - ,i на ше п- [и т -« НР РР осушествитят! ЧР что ооер.п4HR>'т ЮД- 'ОЮР>у ^мсок-ок-ня-иер'лчрорянног. коньюоен- гитпгпилгг специа ТИ—а I ЮКОЮЦИРтя ново- о типа ктмпетентг" i не дько г технодо^ч^"и^ кой и технико-экономической сфере, но и в сфе пе психоло " i-пелагогических отношении ~ Iкзз подготовленность специалиста-руководителя пс зво- v -^ппавлясмом' тм "руловом^ коллектив^ ^ол"ее 1 ал'-зоватт свои «пс—тзтельные воз можно н I о особенно важно в светг ^воемен- .и. I .иииналпных . | ег jб

1-иб I г- ¹ " If — - t ЧИ

• I/KIИ-I /• I I p^альмо-п-им I

Ki-! uiji lie к деяельности и uvi -(нолите^ей гас» :рия-ий arnonpOMh-aniepHu i d мпле^э нинрьц J, s/-vtejlhC:- b icnnp11 -лили- I лиИсьи- IS- I - I II

¹ kinnaF^ Искуа I /Траилени>1 ^> ^вешенис I)Г Si.

¹ Сороуовъ А ' Г:оциально-П:ихопчгичес- ние проблемы десят-;ьно.-у vi -и дитг у*¹ i оед- агпопромышленн п комплекс т. Tіс- «инград Издатель -т - пении | члског-(универси- тета, U86 I t t

Н. Я. САЙГУШЕВ,
Г. Г. ХАСАНОВА, А. Б. БУЛЯКБАЕВА

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются возможности игрового моделирования, которая максимально стимулирует профессиональное становление будущего специалиста. Подчеркивается, что моделирование игровой среды способствует рефлексивному продвижению студентов через постепенное включение ее в имитирующую педагогическую деятельность.

Актуальность игры, как одного из действенных способов профессиональной подготовки будущего учителя, диктуется, на наш взгляд, следующими обстоятельствами: во-первых, игра, наряду с трудом и учением, рассматривается как один из основных видов деятельности человека, феномен нашего существования; во-вторых, в работе со студентами игра предполагает моделирование будущей педагогической деятельности; в-третьих, студент обыгрывает разнообразные модели поведения будущей профессии в развитии и динамике, что может стать средством формирования профессиональной направленности личности; в-четвертых, «в играх создается деятельностное поле, в котором апробируются и направленно формируются рефлексивные способы установления деловых, социально-ролевых взаимоотношений, вычленяются основные функционально-деятельностные позиции, задается движение по ним, делается попытка решения конкретных проблем» [2, с. 12]; в-пятых, игра является наиболее приемлемой формой активизации рефлексии, рефлексивного анализа и самоорганизации.

Среди авторов, рассматривающих игру, до сих пор нет единого подхода, она рассматривается и как деятельность, и как форма, и как метод. И это вполне объяснимо, как указывает В.С. Безрукова, понятия в педагогике полифункциональны: «многие педагогические категории способны в разных условиях выполнять в педагогическом процессе различные категориальные функции» [1, с. 88]. Так, игра при определенных условиях может становиться то формой, то методом. Все зависит от того, какую задачу выполняет соответ-

ствующее игре педагогическое явление. В нашем исследовании игра нами рассматривается в качестве интегративного способа в той или иной форме организации процесса профессиональной подготовки будущего учителя.

В нашей работе, из множества форм игр, мы рассматриваем педагогическую игру «Основная цель педагогических игр заключается в том, чтобы сформировать у студентов - будущих учителей умение реализовать свои замыслы и проекты, передавать учащимся знания, оценивать их продвижение, стимулировать их к дальнейшей работе» [3, с. 88].

В практике нашей работы мы проводили различные игры и с учителями, и со студентами и обратили внимание на такой факт: если учителя в игре «пробуют», «переживают» уже использованные возможности педагогической деятельности, то студенты проигрывают, «примеривают» еще не использованные, не выработанные возможности педагогической деятельности. Именно это и делает игру могучим средством профессионального становления будущего учителя, приобщения студента к нормам, ценностям, функциям педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, а также является одним из средств воссоздания взаимодействия между учителем и учеником.

В специальной литературе [7, с. 84], рассуждая об особенностях педагогической игры, авторы отмечают, что, во-первых, такие игры чаще всего органично вплетаются в другие виды дея-

Игр -О-тГ'tft к- и», в рруиссте пр»ф-ь:ионал1ы,-недан>'»-ескг 1ДЧУГОВ1Р";т '-«ТЩ.

1 -виСПИ 15 -С^ с ЧМОЦИОНЬНОЙ *

ы 11 ив , иг¹ ни н_жодят_141 тет и 1>зици 1
I -т. -nūDh. h-rr ТИХ,' go-ip-i НС Ю М» ЛW. . -
1 нм -N R и-1 яи v сливняки к правилам < p

[льшпс «оз^сжь- :¹ 1 ПН творческое i самовыражения те'-е: oi "t. Именно о(ль является гем рычагом шобы «за'iyi не"» еей-ь механизм г;_лгстичес^их i

Гчйтго я 1>сальнуk1 леччеп^чост - yumr, н г тму * и И И-+X ИС* v/.^IRphi I Н КСО Дани) Ik I e¹ I ги чески (лг'аниях > №ie«п., участник три п(П) 4- If т». п ОИрвдлвнньв IC II (ЧИГ Ш ЧКН- * ЛГ t ПИ 1- >) лиоо выступаю"е нсств^акг жн-> ii —1 шениваюи * ей. тп.,я Ири.и,дич (.WJ- HMWJ

акчмоооазоч ' моле пир^ец ny t дуlг*" к | -^ге | якпо ита>ву 1 пед' пторчя макси мэй Н".....зулирует профе-ног альное -танов

•> ¹ лагаем i миделир^вани». Iгров 4 среj ti i i w v e u i ⁴ I у"30наип(цели v содержанию, но игровая по Форме .ея^ель кос", споспс вующа. ^Флс • ;вноупродви же^чк, v ieHi ' ер¹ постепенное включение чх I штир у тошую ш даго¹1 ;скс ю деятельность i /ловлетв \. ние и? ¹ офесо «нальных штер<

Усобоcс МП '• срепи педи I I f. , (15 - ii i >анима J1 1 левые II U> t IC j hip Oi г-|слстаь 1 ЮИ Один i >варианто .линии i «и V'cuHo-iiо- фессиональной дея i ельнос и . (уцентов Пизви/я! и -je-iiai- м № • <кI • <) залач I ионально! I ;танов тения гvn> art v v «« 1 i выполнение .|...;nm> ¹£ ИСТ нии 1aИЮ"") н 1 студента ВI у ЮНИМ Г иоИил'М If Правилom * амо^о сеoi IИН —'ен- I 7IPС- ЧС^ТИЯШе Ч РПЙИЧ ПОИИИ I туден"1 как I II - .(щ.-.-мяг I > р«пе* — ii реаткш-^ возмoж ностеч ганмвигс г fit г'«пьре, требоватрц* т-ее * и дpУI ИМ Цпис друг О* -т^р-^ы.

IP«ив к 1 ерживает ч контролирует зып мение f очи « и, Г- р • ПИ)

I г« 1-пывани) ролевых п^лагет ситуаций мы использовали различные ситуации из жизни тетей которые были нарисованы студентами художественно-графического факульте- з и «здэ'ч [" "ос^пии г ju г ; <Н т :ебе» \] ¹¹ , " чашей работы гакже гроч. > .[илось l элево" ^^Бгг т.-ание г т зизеелен! й »Т< жникор в чьих пс'ии :- - • екия ., гражены^гож i о iе х 'И. Репин, В Серов. К. Брюлов, Б. Вельский. К. -

' Ж¹ НИОВ I Z' I Iеп^д тем • т. мана> * jUni pD

«епред КИЕ ICIF».* vi

С и- 3 3viviii' твались ь рсинчъ»

гтарapist I. предать состоуни и

нис лет :й. осогирв нсст и их > арак гера и тмисно

чзгтл X< • ..• б »сс'с черкни к- •

..т о." г пи i левом 1>бь-рывани t ipuw

КНИИ ну; * НИОВ ПЧЕЛЫ столетии I ЮН.

т . 'опись «вжиться» I- сун au -> ;оинально1 о и»

->iii- те й INONF и?(1празю ч.уло>ни<

И'е ЧГ P,м I pиP 4П-И-И-И- БК -г-

(ржиия"-,р уду) "" "" помога' ^ oti•

ия п - ЧП телаго-ическ-^ /еятельны-^т и не-пн-

нешнюк Г твелериескук' хар i -риСТИКу, а КЗ'

ччряжение внутренней профессиона и но-лично

• п-И ЮИИИ как птрр "КЧче ценно""! "БХ П»

оритетов: застытсЯ™ тудентов задумят.....^

лдекатне'-'ь > • лвенною тс фессионап^т-

ю поведенил, аi ;пс . ми гуманизации вза^

модейгт, • | детьми

Гэлевые ситуации i ют л >> ft oiвались

•: г' гитами, нами оы :и гадивилуализированы

ю] L ельк. тобыоа: aFTi t жорректиоовать ^ла

Сю вьтаже^ные ил) г до .т""чо ;фонмироваь

"тые поошес'-иональнс лн4нос I ^е <a >сгmv£: NV

<^чи'^el1 ' i p скотооы? слу чв) тюзволя

и ней I рализовать излишнюю . i Итарност1

самоуверенность ai, >n it i Пг> того каж

ЧЯ div.rnchb л р левая -и- dIlm йпали 5иииь.

•ан I .IC" "VMM к< 1 .ньв лавали иекмменде

,jв(им однокурсника! П"/Л^ча. i коменлании о

свои> товарищей каждый старался проводить

.ефлеи^иБН^!-нал1* иче i in vi ставил перг

>f vi латч

Т зыгочвая синеделенныг оii^Hbit леи. ши>

г "ен^ h | р'шим nj-ai- pi- "ткт переживав

«ПШЯ шоядпяр Пие-я чувстве —> 1 41 Чк

и допровольно П"чер паРмкР действия стачова-

^<• чедагогмир" * деле^оооря-чными 1 'г- зт^

"" учитель > VИ /v""чен тппипр РГ

БЮ ттроовл^р- КТНВН""-1- " ИНИЦИПВЮСТ-

организгторск:< ci • Юност i и ве- го проиc

-г нь фоне "«оциональнг поип иднятого на

1 Г"-Ст'ия * 1 •енн^ акая оостановка наио^те

олагоприятч шя ог-с ексивно ~ поавлени'

будущими I 1 ЯмЛ

Педагогическая нет -ст р< тевы; игр ic

Ильзсванны> в трактике нашей рабеты. <аклю

ает!.. т чия tq они ставя" студента терелнеос

одимостьк v тряжият] г выпo-т- нчи педа

ii ескихдействи® Р..ши аал_юления токазы

Профессиональное образование

вают, что ролевая позиция для студентов притягательна, хотя к ней они относятся несколько иронично, но ролевые правила внутренне принимают. Это происходит потому, что за ролевыми действиями стоит реальная деятельность - педагогическая. Во-вторых, сокурсники ожидают от каждого студента, кто находится в ролевой позиции, определенного типа поведения, обусловленного будущей деятельностью. Участники ролевых игр это понимают и принимают, поскольку дорожат общественным мнением.

Наши наблюдения показывают, что в ходе педагогических игр происходит оценка своих собственных способностей, признание необходимости непрерывного, постоянного их развития как естественного роста, а также их оформление в режиме упражнений в играх, осознание их уровня как залога успеха в своей будущей профессиональной деятельности - все это процедуры педагогической рефлексии.

В практике нашей работы были использованы игры-драматизации. Под играми-драматизациями мы подразумеваем исполнение какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким канонem, в отличие от спектакля.

Так, например, по курсу истории образования, экспериментальная группа на сцене вуза воссоздавала и разыгрывала фрагменты из эпох русской педагогики. Студенты по желанию выбирали конкретный период становления русской педагогики. Ими же тщательно подбиралась декорация, костюмы. Воссоздавались конкретные педагогические сюжеты определенного периода, исполнялись русские танцы, песни, хороводы. Заранее нами ничего не определялось, каждый желающий сам определял свою роль. Зрителями выступили сокурсники. Содержанием материала являлась программа по философии и истории образования, разнообразные литературные источники, которые изучались студентами.

Мы считаем, что данная игра является важным моментом в сценической деятельности, где будущие учителя показывают восприятие себя во временном пространстве. Большое внимание уделялось умению взаимодействовать в процессе игры. Если теорию достаточно изучить и запомнить, то педагогической техникой нужно овладеть в результате включения студентов в соответствующую творческую деятельность. Как показал опыт работы, театрализованные представления в курсе философии и истории образова-

ния развивают природные задатки будущего учителя, дают им необходимые профессиональные навыки, организуют талант и делают его гибким, формируют рефлексирующий ум.

На наш взгляд, перспективным направлением профессионального становления будущего учителя являются деловые игры.

Деловые игры, являясь более сложной, чем ролевые игры, формой организации учебно-профессиональной деятельности студентов, предполагают серьезную и многоэтапную подготовку преподавателя, включающую: выбор объекта игры, моделей, сюжетной линии; предварительную проработку игрового процесса, адаптацию к особенностям студенческой группы; выбор и описание ролей; разработку приемов стимулирования студентов; подготовку необходимых блоков документации и других материалов.

Деловые игры, сочетая социальный и предметный контекст, моделируют условную деятельность, воспроизводят системы многоплановых отношений и взаимодействия. Эффективность деловых игр обусловлена тем, что они:

- позволяют студентам приблизиться к будущей профессии, создают условия, подобные реальной учебно-воспитательной ситуации;

- обогащая представления студентов о функциональных обязанностях учителя и условиях его деятельности, дают возможность участникам игры примерить различные профессиональные роли, и взаимодействовать друг с другом в зависимости от ролевых характеристик;

помогают осмыслить этические нормы профессии, дают опыт практического согласования целевых установок в контексте декларируемых ценностей, учат вырабатывать общегрупповое решение;

- способствуют развитию рефлексивной позиции студентов, учат корректному обсуждению и оцениванию эффективности, целесообразности индивидуальных и групповых решений.

Важной особенностью деловых игр является многовариантность решений, вырабатываемых в игровой ситуации, высокая степень эмоционального напряжения, личностной включенности студентов в деловую игру, что проявилось в процессе совместного со студентами проектирования и проведения нами таких игр, как «Организация разновозрастного общения в летний период», «Создание самоуправления во вновь организованном коллективе», «Реализация воспитательных

(-Ж^олоп- І ІЗ соипе.л-4f й чкотте>.

• Гү | -лас j IT л • Іенсруv іTr
< рга>ч зап^з- І возрастного Общения В р-
ний период», в данном случае формой игры яви
•псь собиание кодекч им* І І гива, с«і»т?) око
ы-ичтеоната. Действующими лицами из число
-улентор | ТієрВ"ііі грутіv І<шмш ч ре гор •
вучи, учителя, Ісласные руководители, нснхоло
•ковс ЧкГьфизІЧРІПШ штания, удожний
представители от родителей, совет актива, шефы,
врач, социальный педагог В торую группу со ста
чили консультанты. В третью группу вошла груп
•од :ртгор. Задачами ігрі • впились, показ юд
готовительного периода собрания, проведение
я зышаботка програм лш :рі и, клциіра
возрастногооОшенир • j етни і^риол t luіра»
г кно оыле студент си лыражат і . виде г
а идеи Нами оы г пол ллшън^ л... ісі>..г. де
ЛОВОЙ ПОЫ ДІА РІ 3 і.аі -с І е. І ишь
еловч й лП л аыплупиль

І іUах О , Лій , | І Ъ І ип< tpX ре
аении и исполнениер не Я

' ->± І вНОСТЬ І ии-lll > CUiOnhd V it l
:альных пелен ll .^MU oi^iігель ll

3. Способность группы мотивирован (дока
зывать) принятое решение, исполнение ролей.

4. Творческий характер принятых решений, и л
г Р игиг [ал оНОС"

5 "МеННе вовпемз заверш і , llі ,

Представляет особый интерес организация
деловых иги со студентами на практических заня-
тиях. связанных с проблемой проведения нови <
лоспитательных технологий :о школьниками В
основе содержательною аспекта таких иги лежат
лшлек І ЫВЫК І ВСПНСЬ І ІІ џла]іііHblt'
Jt пІvDкові^ Tt¹ l f оведение «еер-і ышена
taHNBixKі шчви > •) І ра-еры І ь і мь>с." t - ач •
^ме кониенш * • і ротессиоця^нпе» чнр
ЮМЫСЛне hvuvniHf /чителем поднсте»* ««
it < -І ка» шртгитат е- І t» І ' < 'f пг
4тгт< ЯВПЯЮЩІ^ Я мгточннокч і пЧМЫГ →м
рлтрг-^чпяпр qnі г т -юптечи* -дуде ' • >)Д

li-п' р-пІ>оляр<г п црбч'v "" -)t' .CIVU
ИПВД» і рятт т л участников уіfb! ГВ рче<"
'че возмож-тостч І-с-^осто -льном* осмысл<
|ы воспитател.І ль> гехнол^тгИ
•о чко т- 'чками и к зырабо-І"" т со^ов и пурт
іх решения в по цессе <оллек тігнс-q тозна.
ггльногг поиска

6 'роцессе шры -злавап^ І а тблемны
, І у -,|пп,ники,™м...-ч\ ЛПШК лну-ni-i.

Игютиваци ня^а- чие у петле^сиино» ^л*
тической деятельности. Проигрывание и выпор
иение ролей в других коллективно-творческих
делах выступило как вид контроля, что в дальней-
шем позиоляо отслеживатьприростзнанчй сту-
дентов и Іффективноси обучения новым воспи-
тательным технологиям то есть служило инстру-
ментарием мониторинга знаний, субъектом ко-
горио і юл і :ам эбучаемьн г чские • .в"
зшибки, допущенные в игровых ситуациях, CIV
центры учились определять причины, соотносит-
• | си л"ог... ' -ыто 4 н.ходить лозможныс сп^f
OI j л.' пи.иилсник І І.і фирМИООЬ П0С
) І.ЕHHV- MTDIOO^IT. 4EW. І • І.САЛ | гичес
At-Hi- i BrdCJIDfiv. II | І ,СВОИ Ъш^КаЗЫВ!
>t л u...jnanno овладев? і о лнабилмк v ienn>iv.
I haOblKUri -CЯ 'І і.) І • Й Пиа! ^ І І аUL
І.

II uOiiUi » ос л; І І ;лшо] ическом • г
іе . TU 'икшини!) >взпъ JCЗ ф-id t -Huі І Ъ .аим.
•енс І нн» педап і «п. удению. н. .Ош^г.. ' І.
ы ОІ І Ъ ши)ек І иВным Ъ-сЖлс ісс І І Ізai
МОДЕЙСІВк , І ММУ Чй • Ъьс. ll ^ajjaKTe. . №До
Игровая среда предполагает личности^ -ориенти
>ованное взаимодействие, основанное на сотру"
ничестве, поощрении активности студента, обес-
печении ем у чувства психолог ической защищен
ности. создании ситуации>спеха Использование
ло обусловлен > возможностью выбора типа иг
ровоп маг ериала в зависимост т от индивидуаль-
ности каждого студента: его интересов, склонно
•лей, потребностей знаний уменич v нозмож-
ностьзая и. в игре удобную для себя позиции-
и г. . м -ппзиі і с тсх- ви-и-і тсхнопо! и
^овс' " —СЛЫО<т" " г-нг-о- .-тзуагхарак
-І mnsu l кій Of |<>тепья! П ^ < Т -р>ТРІ"иогт
тейст виі операций г,--пято > ll Tisop\ ««ятепия
• тячоя^о-ъ- nonroT^fi" • Три """" wram^oo^
ЯЩПНУ» J І І p-RVio гте^ЛьН""—h ^yUjeftRrГР
ИЮ СЕ "ОЙ игры контролю " игровой ситуаци
ей подведению итогов І знали¹ печульгато¹
древденной иглы

it «мчи к хматрчваает янамика]
тедагогич^или DeHoі» ;н и ^иверсальна^ «е"
плеская с"—;чкг. утопая новы шас ~ -ектиг
ность преподавания всех дисциплин независим!
ocOfvi чосге учебной ! II-IV. І

нографический список

г t>'ярумвс i<~ педагогика Щ'^тивна?
дагогчк • и I Б 'рvxoBa t vaTerHNOvpr: J
ivB'У КНИГ-а 1^(1 •).•I
' Н' DfBое моделирование f ггодоло-«т с,
тпакти I <дрсд ,, ,\ Ы юицкогo лов;и •
шрск Каут Жг Б
| моделирование педагогических ^ пуаций
I (. Олемь. и ^вышения сач-ства и (ффективно-
ста оошепедагс.. i -кои п,,ч. ^ ^ h , нлш
ТQДрт-Д * .I M Лу .хл J i f ЮОСКМЙ '1
i I дагогика, (Ч
- Лыируме Н У Под умай о e¹ tnc j in*

- омендации дл* 'кольник^р ' i: >) ¹ аип'ше
м гниготорск: l\•игнигo'орский го. ун < _ ***
• t ;
1 | по_{вк}, / А i овременные о- р <оват>
ные Гехнологии .учео пособие / .К. с елевко
М Народное аз^вание lччк эб
0. Шурксэс .l . собрание петгрых де.) мг
го^ 'итериал для заботы' дет и l .l luvрко
в. > с изд., ^ерсі if Новая. >. а i>.
"t :
¹ К 11 мопиональнoс аспект^
-nril l .oOь.<l Qm^ .ш. ДЯ У .Тгжк^ 'И I
Янии^аХ VI ilрл*пыЦСНИЬ.]986 16' „

/ДК 3 JS.e
П 141

: Н I АЛЕХИНА

^УИ (УНОНАJtbNOT iHAMLhyIt ^ЬииЛЛЪЧГу^ПРОССС JМСН/»nhHt .1 ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

t татъя ппсвяхшени uhujiu3V ^ункиионппънорп значения - пишо"ьнп-ппофр' г-иональной мопи Ыи"
i Cg>nnp\,ицт if neiJ-J if rrt'l e 4>uot •»•• l иипн о •unfft-f-аии-- -nt, q фецппиприпт
->>••-i r/—g- in o vn\c. <»ni <Гк априинпрп и i0iprvmti деiипрп nt"4mi нпрци 'ifJieuUL*" "" пртпя
m.'-hu- ipri/b. i

Ключевые СЛОЯ*: соиирлънп-ю-ппгнрггтп" ihuna mntttitlb ннгтъ ч'мпинчпцль образования, ваяОе
им->ипгщпч! L gW f LI

С Т ИЕНН^Т' ИЗМЕНЕНИЯ во РА.>КІ
и едсятроссийского Time; ma ражаоі
ся на состоянии современного отечественного
образования, (одержании, организации и резулт-
тага> образовательною процесса i' y4efiHi.lv ia
велениях, облике и характере иыпошшемых ими
сопиа тьных функций и решаемых задач.

Г ir>(vi . 'н| IC i ic-шеч ЛK LJ ивлчет"л ТЮд
тговка компетентного квалифицированного,
конкурентоспособно!^ мтециалжта, свободно
владеющего своей профессией, способного бы-
стро и успешно адаптироваться к изменяющим
изTM ^-экономическим л ро^ессиональ-
ным условиям труда, способного к эффективной
оафоТе аа уровне мировых стандартов, отвечаю-
щего высоким требованиям современного рын

ка труда. А. совиеменный рынок труда, в свою
04С"^^1Ь, фБОУСТ НИЛИЧ» ручОИЬХ (сС 'Li¹
l\ iji,LMtit"Нпч ii ю>Ьи вишспеоеччсч инымк
характеристиками, но и высокой степенью копи-
iіi>ni -priwiemii шальной ¹ ' тпис и

Однако существующая система отечественно
и' професс.ионг тьного образовании не успеяет
Ігом" аспект-ту подготовку -шепиалистр 'т.™»"
іс внимания н I, in 'вязи IT ИСК I] р>* п'тей
IT(OΠ IB I фМИРШННЯ Ч рч W4 ITT Г.Ю(ЧИНП
профессиональной мобильности кадров стано-
пи ГС) КООО значимой и актуальной задачей

Предпосылки для изучения трооттемы гчи-
шшнн-прп^ессиоиапльной мооильноп- в ггече
[•гпенной чГч!холпгт>-ppda1 ouч'pсoH литрпяхуре
заложены грудaми "акиу ^следователей

А.И.Архангельский, Е.В. Бондаревская, И.В. Василенко, Л.В. Вершинина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.И. Калиновский, Ю.Н. Кузнецов, Л.Н. Лесохина, И.В. Никулина, С.Л. Новолодская, Э.Э. Сыманюк, С.Л. Яковлева и других.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социально-профессиональной мобильности позволяет сделать вывод, что социально-профессиональная мобильность педагога является интегративным личностным качеством, которое может быть охарактеризовано определенными параметрами: открытость новому; готовность к профессиональной рефлексии; мотивация успеха; способность к интерпретации; способность к внутренне свободному выбору в ситуации принятия ответственных решений; включенность в непрерывный процесс образования и самообразования.

В данной статье речь пойдет о функциональном значении социально-профессиональной мобильности современного специалиста, в частности, педагога, учителя иностранного языка, о важной роли этого личностного качества для успешного и эффективного достижения целей и задач образовательного процесса.

Следует отметить важную, даже необходимую роль социально-профессиональной мобильности в условиях формирования рынка труда, международного разделения труда, социальной структуризации общества. С учетом того, что образование носит ступенчатый характер, при высокой мобильности личности в зависимости от ее интересов, склонностей, способностей, реальных социально-бытовых запросов существуют большие возможности в получении такого образования, которое бы удовлетворило его. А преемственность и открытость системы образования дают возможность личности при различных социальных изменениях продолжать свое образование, перейти на следующий его уровень или приобрести другую профессию, и в этом контексте социально-профессиональная мобильность выполняет образовательную и социальную функции.

Социально-профессиональная мобильность предполагает, что у человека есть умения и способности работать в команде, тесной кооперации, отвечать за качество своего участия в общем деле, ставить проблемы и решать их даже в ситуации неопределенности, добывая при этом самостоятельно необходимую информацию. В этом зак-

лючается коммуникативная функция социально-профессиональной мобильности.

Профессиональная адаптация и социально-профессиональная мобильность молодых специалистов в новых, поствузовских условиях выступает сегодня как комплексная проблема. Это, в первую очередь, связано с выбором первого рабочего места. Специалист, обладающий таким качеством как социально-профессиональная мобильность, несомненно сможет легче и быстрее преодолеть трудности переходного, адаптационного периода, перехода от учебных условий к условиям реальной профессиональной деятельности. И это не только профессиональная, но и экзистенциальная проблема - «жизненная адаптация» [1, с. 45-51]. И адаптационная функция социально-профессиональной мобильности здесь немаловажна.

Функциональное значение социально-профессиональной мобильности личности, в том числе, будущего педагога, заключается также в том, что она является составной, движущей составляющей мобильности современного общества и мобильности любой системы. Движение вперед, внедрение и развитие новаций невозможно без мобильной, компетентной деятельности индивидов, что обуславливает инновационную и движущую функции социально-профессиональной мобильности.

Нельзя не отметить прогностическую функцию социально-профессиональной мобильности, в которой проявляются важные характеристики человека, а именно: стиль его мышления и деятельности, проявляемые в сочетании с социальной, культурной, профессиональной и иной мобильностью, что связано с конкретным опытом его жизнедеятельности.

Необходимо указать диагностическую функцию социально-профессиональной мобильности. По данному критерию можно сравнивать различные типы общества с точки зрения косности или динамичности его социальных структур, вводить понятия открытого или закрытого общества, демократического или тоталитарного режима и т.д. Это понятие позволяет охарактеризовать не только динамичность и открытость общества, но и его отдельные подструктуры: политические, финансовые, промышленные, религиозные, образовательные организации.

В развитии общества выделяют такую функцию мобильности как функция социального вос-

Профессиональное образование

производства, так как социальная мобильность связана с действием формационных законов социального развития, со специфическими чертами развития конкретных социальных организмов, с национальными традициями межгрупповых взаимодействий и связей, она (мобильность) позволяет реализовать индивидуальный выбор человека, является важной формой обновления коллективов, выражением социального динамизма.

Социально-профессиональная мобильность педагога играет важную роль в решении задач гуманизации образования. В связи с этим приведем определение гуманизации образования: «... Идея гуманизации распространяется также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает. Она требует уважительного отношения к личности учащегося, безусловного признания его прав и человеческого достоинства» [2, с. 31]. Роль мобильности здесь очевидна. Процесс воспитания должен рассматриваться как часть процесса социализации человека, то есть более широко, чем в рамках конкретного образовательного процесса, например, в средней школе, а успешная социализация личности не может быть без развитой социально-профессиональной мобильности.

Общая ориентация современной педагогики на формирование активной личностной позиции, на воспитание у студентов творческого начала и умения принимать самостоятельные решения, касающиеся жизни, деятельности, сферы отношений и пр., имеет прямой выход и на личностный аспект овладения языком. С.Г. Тер-Минасова считает, что язык формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию, развивая таким образом социально-профессиональную мобильность [4, с. 18].

Владение иностранным языком - это способ воспитания толерантности, способности к сотрудничеству, профессиональному взаимодействию. Это возможность культурного развития личности и саморазвития, а обучение иностранному языку призвано создавать наилучшие условия для такого развития. Социально-профессиональная мобильность учителя иностранного языка в этом контексте выполняет фасилицирующую функцию.

Общеизвестно, что язык дан человеку как априорная система в силу его психофизиологических свойств. В данном контексте он выступает как

ментальная структура: только с помощью языка и в языке человек способен осмысливать действительность. Язык на этом уровне выступает как сверхсложная конвенциональная система, обеспечивающая общественный консенсус, детерминирующая социальность, обуславливающая идентичность. Именно поэтому язык может обеспечить коммуникативную общность, понимаемую как практико-семантические основания и нормы коммуникации в обществе [3, с. 211]. Таким образом, язык, обеспечивая коммуникативную общность, обуславливает одну из важных функций социально-профессиональной мобильности учителя иностранного языка ? коммуникативную.

С.Г. Тер-Минасова считает, что язык является мощным общественным орудием, формирующим людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива [5, с. 15]. Учитель иностранного языка в этом смысле является каналом формирования ценностей: этнических, национальных, культурных. А наличие у учителя достаточного уровня социально-профессиональной мобильности выполняет в этом случае функцию передачи и хранения национально-культурной информации.

Посредством изучения иностранного языка происходит формирование картины мира студента, ценностного отношения к окружающей действительности. Этому способствует отбор адекватных тем, поиск соответствующей информации. Необходимость найти в иноязычном тексте проблему, подыскать подходящий аргумент для ее обоснования, оценки, быстро отреагировать на мнение других, привести на иностранном языке собственные убедительные доводы - все это создает не только ценностные ориентации, но и атмосферу нравственной активности, обогащая опыт рефлексии, создает лингвистическую, тематическую, социокультурную компетенции, способствует развитию социально-профессиональной мобильности будущего педагога - учителя иностранного языка, а его (учителя) социально-профессиональная мобильность в этом процессе, в свою очередь, выполняет образовательно-воспитательную функцию.

Российская система образования сегодня активно адаптируется к Болонским соглашениям. Приоритетными принципами Болонского процесса являются развитие мобильности преподавателей и студентов и связь образования с рынком

ijllji irn t -^ПиШ^'ны(< •,||ИМ(Ч1-и(И1-1г.1|-И"1»..1-Н||, Kinl-m-1'i-i-l'iyi^t.T-C

груда. 3 Ж изначас ГТ ч для достижения Целей
ъдВиг., .1. Ъ,Юл (ий i ciu^uaur.Н. тред по ль
лоиьизлр.жать лооилсли^, Ъ студен (ов
ipfciiwManuejct | МИНИЦ ЛОООЬ ниеисл^ТВОм
сня' IЯ ирепя1С1 вГ1 на пу i. к *ффеk i i дому
вооодп перемещению ВК к. л- ш < и
ivh ifb «•-- Ос . pdhNbie • в ы ЛЯ i олученил >_чр.

' -'ВсишьЕН > 'б-** ИЛ- НГ' П. ВСЭЮЖН I
nillf. I i v-СЛУВ^t t -iiChm ИНИСТуаННыМ лЗЫ-
КОМ ' J Ці ' -'Jtct И ннц^нчс
siiuiiaK Іелей ик-^дгни- i -< - дальнеи-
ЦМ ^Ффсь I пвнум Da-mMPiil OicH«vT«—НІ П)Ф-
разования, а социально-профессиональная мо-
бидьнис-! Іречмянатеи-|Inn1 <И и-м i i з L.
-а- я г j t iijmi ом уі пепм- ч'о решения 1
• IN (A) → и

Гаким опрн-зом, чончч. i-i.-m бып до то i
ч о социально-профессиональна.1! мобильност-

^обисменього бНеЩалис са и в час л.ости *рп
Гшлава! оанноГС л>,-> -ОСп МНн .14 ; .
КЦиинальНы (•М.-и-i.

БиблиО!> - Ъ m'Kkiii k nitio w
1 1 >тюш на Ч 7 Иы 1| №U1 ІОфдVННiv
U- л мЖ iv Г v lai И И рынком ipujld • liblCUica
образование в І осии 20116 № Ъ С 1
2 Петрунеиa Г М Іу манигаризация образо-
-|ани-г м- „СЛ- ИИИ ГТ,|ihj І рНН Н'УНН lit
"гепиалисц. І- тогр^ 2^4 in. - i 2 • •
Г'МУ → НР41 i нйКаоиЯ F NЛРАННv т
и- 1 v .1 козна Іж i и культу " 41 m vh. М ' J'N-
Л
Е)ЕР V/HC TO Ничносл ь яз>ік • FT
Of І ир-менн „І геории И rawuem.
ИН(ІГТІит,||111,, М 'i /-∞ i І!<
4 Тер- 1 Т нотвп ' Я?Ы* И Мew^i НbTynHav
КО! v 4 V (И И, М < И

/ДН 37 2 8
П S41

П F ТК^W^k ОЁА

^ПНЯН^e НrftflnttOrfHtl* 1 БХНПЛО! ИИ ИЛ РД2ЫИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ К< «ЧЛЕТЕНШ'И СТѸПЕНТОР ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статью ч •< 'вываец.ч ъл «и--- ^ > тк>те >чыt І • >т <вимш иоФ- шц^но-
кмппетенции **студентов** шочной формы обучения анализируется активное использование различ-
ного рода КТс учетом технической >ситуиринности учебного заведения.

В настоящее время в связи < переходом от
ьд/""риально) ои' тзъТЧг* к imcrНН'иуі триалье
і ю ла ю г г я рад ь 'Лные шмененич n colo-
re ol .^..нин-тя: •+ С-НЦ' Ф -Іnl МН ∞! (ІЯЧОС І
ние на всю жизнь» при и ни г формула ((образо-
вание через всю жизнь¹», гюпви юсь понятие «от¹
ht НМ* в І ННІ Ъ-Н ЖПЩІ' .t'li Ю'
„jucation 4i-iii|iaНное гсач^сп"* Іен^впат1-чой
стратегии ЮНЕСКО | , h; Человек сегодня
чуждается не только в новыч теоретических знэ-
>и І к рак"Ч"ЛЖИ НЯЧКРІ ЧІ И W (МОЖНО
| (ПОСЮИИШ „Оіfр)4(1i)' ГВОВЬ' '

^бн-ef І вл г • І поч и || І)вани tii
Я ІQД Ф-ВММ За)ІЙ)&ДМ ! wіаKM'іm ІС
civ предьявляет новы»» прином же и ш гообо-
чания к озрс^овани > ПвВя ча^а^т і р ∞>
р- г; Ыноі Глагидиіе ч рос нд г-Т^ІЭЛ—о\
wt ЛЛ Иовикоботмечает. ч-о оен шччй
(сННГТ! Ъ І -ІІГ ЧИ V. „ 4 еІЛ Vнсиг
д» Пещли<аиИ Jfili-nt-ctf и ЖИЗНЦ ДІЯ иНЮЙ
к» -^ры Г;буча« ^ пр< явля І І mi
^РЈ' дІ І Ч ИЧНИ J гчнин.г- Нж ІЯ ІН-1
І-mf-ННС— ЛГЮ УНН г ^ЯГ. (ИЛЬ (•
'слор.Іч дла с?мост -""^(тгног | ун^ч^я v таяв-

в Локмюа 00°

ливается взаимное партнерство; используются динамичные формы организации учебного процесса; акцент ставится на самостоятельную работу обучающихся, на их самоконтроль и самооценку. В качестве средств обучения учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ. Целью учения является овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.). Это и есть учение в течение всей жизни [6; 7].

Возрастают требования к активизации учебной работы студентов, появляются попытки научить их учиться, возникает необходимость реализации принципа активности личности в обучении и профессиональном самоопределении. Все это предполагает, как отмечает А.А. Вербицкий, повышение личностной активности, как преподавателя, так и студента. А процесс обучения необходимо рассматривать с точки зрения межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель - студент» и «студент-студенты», организовывать его в направлении достижения объединяющей их цели - формирования теоретического и практического мышления, развития личности будущего специалиста, а также и самого преподавателя. Для активизации учебной деятельности студентов значимое место принадлежит компьютеризации учебного процесса в системе профессионального образования, разработке и внедрению новых информационных технологий [3].

По мнению А.А. Вербицкого, основной миссией образования является обеспечение условий самоопределения и самореализации личности. Студент становится субъектом познавательной деятельности и проявляет активную творческую деятельность. Миссия образования на каждом историческом этапе менялась в зависимости от принятой человеческим сообществом системы ценностей. Вместе с пониманием того, по каким законам осуществляется развитие человека через образование, это определяло содержание, формы и методы обучения и воспитания, педагогическое мышление, позицию педагогов и обучающихся, сам уклад жизни учебных заведений, составляя сущность той или иной образовательной парадигмы [3].

В своей статье «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» В.А. Боло-

тов и В.В. Сериков приводят выдержку из доклада Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание» [2]. Следовательно, выпускники вузов должны обладать высоким уровнем компетенции, повышать который им придется не только в стенах высших учебных заведений, но и в течение всей жизни.

Под компетенцией обычно понимается некая интегральная способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. Такая способность, конечно же, предполагает наличие знаний, но, как справедливо указывается в теоретических разработках, посвященных обоснованию компетентностного подхода, нужно не только располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человеком огромных хранилищах информации [1].

С. А. Щенников в монографии «Открытое дистанционное образование» [8] приводит следующее определение профессиональной компетенции, принадлежащее академику РАО РФ С.Я. Батышеву: профессиональная компетенция определяется как ступень, связанная с формированием на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовывать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля.

В настоящее время наиболее ценным является способность человека-профессионала добывать информацию, обновлять имеющиеся у него знания и вырабатывать новые умения и навыки. Человек должен уметь пользоваться информационным потоком, ориентироваться в нем, моби-

ti 1ияние щ»П'.<т.уЧ11| •*!-'.'''Ч1- 4 раз-"ч мд рр^фгССИ-Р^ yf->">it.-jНН >.т»згнн"- .

ЛВВЫЙ Б (ойи ЦННОСНЬИ ЮтедьиБТ р-
шениг- раиш^пОп nai ЖОЮ ИЧЕ^
ИФ nil t ia.Ix.af bOI'nenOBai " I e o u u П и Г " с
торый не Г ДТ >. НГ л ivwl- Г В^ПиТ й
ЖИШЬС vn-;. --wnrt^ 1-- 4 Т С^ISK-

юм [2

Следова-е "ЫН(1 wЛ СР Т в *'рЧОД 2ВОМ)Гу-
vr.hu и и - дилже 1 г -И>Сг- ^ i н<) м i * ше
.- * че.. -;ч • ii Ж- ipi^—in
t.l l l l q| к ,a- k« I ИИИИИИ Ч I 9 f 1 'ф<=
десятельно! ги горой - j < vnei -уппчя^ »я«
спеииал"—

-ж /же говори in I г I не, i aН.лола! • ч тер.
<т основной [я«(ii- н ученч< на rawnnnvi-
ние, уделяется бот тное внимание самостоятель-
ной работе студента Немаловажную роль в этом
•играет активное использование компьютерных*
технологий ib '()) в учебном процессе персо-
нальным компьютером (Пк) студенты начинают*
1 более подробно знакомиться на первых курсах
института, изучая информатику, и продолжают
работать на ПК, выполняя контрольные и практи-
ческие работы входя в Интернет

|Юнятче <ком * г»ртые технологию- (1.1)
включишог р еоя I тедрлщц элемент ч nD'
граммное обеспечение Microsoft Office (Microsoit
Word, Microsoft txcel, Power f ing ~т >е со,
льютерны ехнологчи (внутренние :етч i^с и
мирава>. I, I L I (рт| мультимедийные! хгч
логии (ММГ), учебные электронные издания и
издания (ресурсы) общекультурного характера-

"^оМИРОВОЭчс профессиональной кимис i i-
Ци i LUNLAI .lit I fс -йПибт Л I O |..;uHOLli Об У»
tf i i i УденТОЕ к- 1 'LOUCCSс из -lси> чы -И!
ит' имр т исоиенщ (• 'It LEUN^FTVM i j

-Й • (-iibt «и ш и ш р и» мм^нираС iTjT_h
• i .fcdiitM' « И ОпиВ^И^И -и ПГ I «/pi a
«Map*е-ирг"> ^^vifHvi изучай > не-.v"-
иную^24ечис1 iceMe_v'oa кличест i /ч«
мы -^ц - !• ih f емиярОВ 'гтрктче» ivr*
янтии) чеполтное Иг телорание проводи лось
няпя^ Нрославско (-ррпия ячкт-Петербург'

>Г- « • I • n I I внешн< 1 'р « че'-"! v связей
жоноч-кр и пр:р данным исследовани
PM tin (И пхиянен! г I -тудентпр чК0"г>ми"еСКИ:
•пециальностей (061100 менеджмент организа-
-41 I н (1.11 Л— , -р, и- | ||. f^ -
терскир \ чет. анализ и аудит) Исходя из вышеска-
занно^), было принято решение о введении КТ в
•чебныР^1 р шесс Былт * спользованы

Ilj64f4 kaU-iH > li onnbR w ПОМОЩНО I OVCi
F inL,

I -с^ТТН 4<N y-ii-)n-^> . V(1 JltKIpOl
рис м M t 'D n.nLkt j l 1
— Т-н Ы I Т (-7)J n > ИИ об> лшк laDaKT.
дли ;амииОбт (• и i к^нпчл> оши- ш лш-
р. >пы гудечтов

noaiTiiHei ко< ^ание t^st- d ih
in-«;:

1ь"" • К^Т.

^RRMR^и- ? v- i -ий TPOUCI -< i Г -F.^
решить следующие задачи;

С удеН1 Б I В (-пи грле I uug^ . -л 1 (о } епи-
ат I ТО" -япш (Ю4П с^КНf
НЗV4I ЛИЛ арицл-чят) Г.П-ЧРМНКИ I -mi-
Й а -ц, К 1 tvan--t ^аксимпн. -И/-
^TM_жеННО" I яейстайте ДНЮ! Т f

ПпГиг.илаС! •>интрре^окян1^п / ч акти-
р сть nTvnpuTop

П^Ч I Ююю» 'оовер f ч пен а I И
й иегп'-д .иян'я -п/печтя « о. т. пано
тряктическое за тание ^rase-stua) ^ if ^ 'и'-ке
дг , >е одержа/ " '-итуаци!). ^w ч^я т,ип ппи-
С иженн^н! v ж1^нг

Для оцениуировш! овладения студентами зна-
ниями h практическими навыками использова-
ния инструменш1 маркетинга был применен
^ровневый подход, предложенный В.П.Беспаль-
Ки и таз^аботана ci п.етструющая Г i лдова?
шкала оценки практических навыков:

а, уровень (знания-знакомство) узнавание
объектов, прцессок свойств при повторном
восприятии ранее \своенной информации

а[1 уровень (знания-копии) предполагает реп-
родуктивное воспроизведение и применение по-
ж —. ИнформНции

1, урОвен^ (орф. Г" -2" р TVKIt eHblr -си-
г"рчи п поим^нечию • in чг;ьний чв4»»Р«апии
в процессе сэмистоя ч сльной мятельно^ти-

/ровен "Тт-и рчн^фоп ьъ • * 11 обесі-
пив»- I J 3tf"»рос .. р -рчр.-кого флменеиь.
птгаеннг i чнф^рмяии-і то. f^nr.TB(v i «ОСЮ
яте ьноги КОНГГручпВЯИИ» .. ^НП деярм.
>СТ 1 В ЭКСПР ' грн'р "я.-тппияп IRp по -р
'тудентгт-чяпины.- .. ЧКНММНИ v -пр.ия пып
-тря f «енедж«ен^ ор ч Ізаш ФинаисР v кре
ли' Оух I, ^ет, аняпчя н чиду-) ' 'епвык

поток "огтоял из студентов, рчняп * hr ~окря
щенный кув: ""v^1^ аия " эд? j^1 кспеп"ме-
тальную группу (ЭГчОО) входило 50 теловек а в
кс.ятьольную (1 И) - 5 человек L рторов

Притоки ональнисйобраз ование

по г. in- ^ия.у вове ли студенты, проходящие по
ный курс обучения (6 лет), ЭГ600 состояла из 2i
почек, <4 SO гтЗггнто!:

I i-iT it. I чвнго исполъ ованил КТ вттроесс
[(лучемl'я состояла вт?ч гтобы создать условия
дляф >рмир вания)"туле гтор рктпт-4"есг гт пс-
выкоч не I шько примечать полненные знания,
[• • (рг)рческц решать ~гг:т "еч т-С т [< . и>
помшщо I гт ЭГ.РСГГ I . стоясн г-ж, что и
результате введения КГ в учебный процесс число
студентов демонстрирующих знания и кавы-
ки соответствующие 3 и 1,ровням, в ЭГ будет
выше I** л I Г Спггасж исчненньпи данным

50%. студентов ЗГ40ГЗ первого потока и \ъ^л :т
чентог ЭГ600 рт?рсе потока пел; чилм балд»
;)ответствующие И о -I уровню т а КГ - 23%
!2%сс >гчетствен"с. Следовательно зсчучае i"
^'вч .го введения КГ t чч<=бчпр проеет у бо i
гне"о ччогае-пдент .р прояЕлчогс шю;я гктчрни»
дсГ.ст ил пс применению полученной чнформа
пии I' цр I i.сссс :эиос" ~псль"ПШ деттсьности-
net" ЮГВЮС ">леменlы~вор"ес вай интереснп
находок в применении полученной инфпрмгдо
средством самостоятельного конструирование
СОУ гвенной де'.т? ЮНОПИ

I а(лицы (

Шкала онеш и јровни вла дении практическими умениями в использовании инструментис маркетинг при работе с ситуацией из СД (case-study |

Уровень		Требования
№	баллы	
Ка		
1	27-31	Студенты должны показать знание и понимание концепций, содержащихся в вопросах задания
0,6<Ka,<0,7		
2	32-36	Студенты должны знать и понимать концепции, содержащиеся в вопросах задания, обосновывать свои высказывания примерами из текста задания
0,7<Kaп<0,8		
3	37-40	Студенты должны знать, понимать концепции, содержащиеся в вопросах задания; не только иллюстрировать свои высказывания примерами из текста задания, но и применять инструменты маркетинга к решению поставленных в case-study задач
0,8<Kaш<0,9		
4	41-45	Знание, понимание и умение практически применять инструментарий курса «маркетинг» недостаточны. Необходимо проявить творчество в решении case-study, в создании новой рекламной листовки, проведении SWOT- анализа и написании коммуникативного плана
0,9<Ka!y<1		

к а отношение числа правильно выполненных студентом заданий :общему келиче-ти n j - '
"нныл ;му 'алании

Этапы формирования живописного видения у будущих учителей изобразительного искусства

По окончании эксперимента было проведено исследование мотивации учебной деятельности студентов с помощью методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной [4]. Она содержит в себе три шкалы: «приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома». В соответствии с ключом методики преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворении ею, об адекватности учебной мотивации.

Анализируя результаты эксперимента и опросов студентов, можно сделать вывод, что поставленные задачи выполнены.

Использование КТ, которые были введены в учебный процесс ЭГ, позволило добиться следующих результатов:

- студенты в период всего семестра проявляли интерес к изучаемой дисциплине;
- при выполнении заданий студенты проявляли творческую активность, что видно по результатам выполненного практического задания;
- студенты сумели показать достаточно высокий уровень профессиональных навыков в части решения маркетинговых задач;
- постоянная работа с ПК позволила повысить их профессиональную компетентность в области использования ПК.

В заключение необходимо отметить следующее: несмотря на то, что применение КТ не может решить всех проблем в подготовке высококлассных специалистов, активное использование различного рода КТ с учетом технической оснащенности института, возможностей преподава-

теля и студентов, рамок и требований изучаемой дисциплины позволяет добиться хороших результатов в формировании профессиональной готовности выпускников.

Библиографический список

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] // Педагогика. - 2005. - №4. - С. 19-27.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 8-14.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]. - М.: Высш. школа, 1991. - 207 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст]. - СПб.: Питер, 2002. - 512 с.
5. Митина А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике [Текст] // Педагогика. - 2005. - № 5. - С. 100-106.
6. Новиков А.М. Методология учебной деятельности [Текст]. - М.: Изд-во «Эгвес», 2005. - 176 с.
7. Новиков А.М. На смене образовательных парадигм [Текст] // Качество дистанционного образования. Концепции, проблемы, решения (EDQ-2005): Материалы международной научно-практической конференции. - М.: МГИУ, 2005. - С. 219-225.
8. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование [Текст]. - М.: Наука, 2002. - 527 с.

УДК 372.8
С 771

Д. Е. СТАРИЧЕНКО

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИВОПИСНОГО ВИДЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье раскрывается сущность этапов формирования живописного видения студента. В ней отражены основные материалы экспериментальной части диссертационного исследования автора.

На данном этапе развития художественной педагогики содержание преподавания дисциплины живопись определено, но не достаточно

структурировано. Профессионально-художественная подготовка будущих учителей изобразительного искусства предъявляет особые требо-

Профессиональное образование

вания к разработке структуры и содержательного наполнения специальных дисциплин. Решение проблемы формирования живописного видения у студента как основы профессиональной художественной подготовки позволяет выявить структуру этапов обучения дисциплины живопись и построить ее содержание на основе последовательного усложнения учебных задач.

Живописное видение натуры является одной из базовых способностей студента, обучающегося на художественных специальностях вуза. Особое значение эта способность приобретает в профессиональной подготовке будущего учителя изобразительного искусства. Будущий учитель должен владеть достаточным уровнем живописного мастерства, который напрямую зависит от уровня живописного видения натуры. Кроме того, он должен уметь формировать у своих будущих учеников это качество для того, чтобы с одной стороны, выявить художественный потенциал ребенка, а с другой сформировать у него способность грамотно воспринимать искусство живописи как неотъемлемую часть общей художественной культуры личности.

Под живописным видением, мы понимаем, способность художника воспринимать натуру через призму создаваемого художественного образа. В основе этого процесса лежат три основных компонента деятельности художника: наблюдение натуры, освоение закономерностей изображения и анализ выразительных средств создания художественного образа. Художник воспринимает натуру и изображает ее через призму своих мыслей и чувств. При этом само изображение значительно отличается от фотографии с натуры, которую также можно сделать и затем сравнить ее с выполненным художником живописным этюдом. Кроме того, что художник вложил свое понимание и ощущения в изображение, он также использовал не все доступные ему живописные средства изображения, отбирая только самые необходимые. Художник - мастер, как правило, очень серьезно подходит к процессу отбора живописных средств изображения. Именно этот отбор средств и определенная художественная условность изображения создает отличие работы художника, как от фотографии, так и от работы непрофессионала.

Формирование живописного видения в процессе занятий живописью - процесс длительный и трудоемкий. Сформировать в один момент все

три основных компонента живописной деятельности студента невозможно. Поэтому, вполне естественно возникает необходимость разработать систему этапов формирования живописного видения. В традиционной системе обучения живописи для формирования базовых качеств живописного видения предусмотрено движение от простого к сложному. При этом в основе нарастания сложности лежит сама натура, которая изображается. Кувшин легче изобразить, чем голову, а голову легче, чем фигуру человека. Поэтому этапы обучения живописи в основном связаны с усложнением натуры от натюрморта к голове, затем к обнаженной и одетой фигуре. Мы полагаем, что формирование живописного видения натуры также должно происходить в определенной последовательности от простого к сложному. В основу постепенного и систематичного формирования живописного видения мы предлагаем положить систему усложнения живописных задач.

В живописные задачи включается формирование умений наблюдать натуру, освоение закономерностей живописного изображения и выразительных средств создания художественного образа в этюде. Именно эти параметры стали основой предлагаемой нами системы этапов формирования живописного видения натуры.

Первый этап характеризуется постепенным и последовательным освоением элементарных закономерностей живописного изображения, основанным на дифференцированном восприятии живописных качеств натуры. Вначале обучения необходимо сформировать у студента способность различать и выделять отдельные живописные закономерности и средства. Только в этом случае у студента формируется достаточно четкое и полное представление о сущности каждой живописной закономерности. Освоение закономерностей изображения на первом этапе тесно связано с процессом наблюдения натуры. На первом этапе мы наблюдаем следующие цветовые параметры натуры: предметный цвет, градации светотени, цветовые рефлексы, контраст по теплотехолодности, воздушную перспективу, цвет освещения, цветовую доминанту, контраст по дополнительному цвету.

Исследовательская экспериментальная работа показала, что первые пять цветовых параметров и связанных с ними закономерностей изображения лучше всего осваивать, анализируя одну

1 iy ЖС HdiypHyhM и •onjn/' i. Г.,СП¹. I IU -ti i
 '1 <Б. Ы. I m 1 I M-idCtMI) pH-r Г -
 uHH [Геры- M1a раб i —" z- -Ы" T d l" P
 пиль \ШСВ>1 (ЖВОПИС) ^СКОЛЦ Jal—и
 йкий hujbu. I белее илаиомсрни упраВЛнТ
 Ч JuCIU VI ЧПЦ^аия ИИ""""..' P П IC
 ж-" HUBvjyHac кчнопчч- явленного мач-
 т« С ри- выно нъ | еовып- i по! Ъ It-
 ennt- \ itKu [HfJ ici i i LB- реиуиьтате -in
 a- I H-(ii.,a«-',Huf ен тапри-rif. I r • til * 4»
 ппик,.. t'аооТ" - <pee ппуж; ¹ i шсуно! ребер
 •fit! ИЗ- <• ПИИ I 'гае риксир} • ipem/ie*
 .U K -i :т\лент ппиае-" » насвс по^ч! . • •
 <И' гантно'1 зр тения предметного вет .
 ротодниии р-по г подѣ • f je "т чаО- дает з
 «у, (Ое две чето ъ. закономерности тр.п-
 I-тныр 'ет л чгс изменение i с а воздействием
 заданий.^ птени , дации . |сни возни
 ают в лависимО"тк . , -la>Jt л ,)
 аоактъя формы предмет >в на.люомъте is
 ГЭИ ^аоот^ ХЛЗГЫЙ ui-ci ЭбуЕловИива I Н
 а е т о х е н ь к I (юл- ПиЯвлиГТси некое лопоби!
 •ЖВОЛИБ! фодмс I Ы в ЖИВ I (СНом • iam,
 ,я ООсМНЫМИ ft грегьем шиле • li,uDr,iiv
 Ъ Mi eeiUBbiM .акономерНОС 4 i риоаппя т л
 цветовые рефлексы. (Студент наолюдас услож-
 I Sbrtt oo I ^ЛОВЛениЮI цвета у -euc i •' пи
 jб.' аКОИОМерн- I -- ^четвершм
 IwUL b- -eiw I -il -IB -"CI- (L.fleMvuiuiiii
 I UHUMQHUL vOHlplClt l еплохолднотг
 li и >i p-оох ' /чип «г- i четыре Ъ IМпонеРга
 t, Y l.—ННОГО шета I¹ i»n >(0 I • l "Чичак (•
 Я Выполнение ПЯ I I «лаЧ | |i-iMг-Н- И ав^ч-
 шеготсни «г "-к* ркф |ексо геш> •....Юи
 .и и воздушной пер< пективы При ттом рабита
 I I -дннiiiv |a-|-| лыи'мит iчIKR I I I Vd
 I-; лг^нг- и н юл»• i4i иемичес i и и*) памп
 сани* живописи. На первом згапе особое зн.чче-
 I-it- ,«аа»?iu; юуи I l i гарлшшгшм иомпгвн нм
 наблюдению натуры и дифференвдфованному
 приит ^штимернп'тгйживопиеншо i ci
 f ажения. Третий компонент, освоение живопис
 Рbix средств сосредоточено лишь ня технической
 часги работы, умении пользоватт,си палитрой
 с «сшивании гушпевых красок, технического НС»
 а за инстpум ^нхам i н?ппгp^ ic rпF чг , кг^
 i nofx 'ч И""Юоажекле выполняется л«
 ' тп ним мя-"Iy (y iu ia nei вы. п Г-Г и -тлюах
¹ тользуется вязи г^м "гг (ai техника
 г олег I равляема L жзаосль
) I ч тьные три живописные законом еино г

ога'-w-пк.1 > опалиимииа'••о -u- I • •
 Лил-и ICIQIUMI ц.-- , I сваивае w- па iunv
 p¹ in I .(I pмбЧ UOL I dHuiO , n, IU КТОРЬЛ
 'fei-'Д-ii -'С • -л ЗаКЛДЬВаТС!) -3 чаемые w
 st i«-ihimv. _ i.)iiHi-,j,ehit: r .¹dHHBOn
 ЪОЖше I I l l IUC ^HF ЧИД,ГМ НИ U-. J - II-CH»-
 ет>чрактер yi-iniHMi- J- в чл oi< <
 Д i- л -ПИШ Греб е i IYдс. -ик-ч C] 33 е*
 ROinM" •«•.пппмншш 'ей он Весьма лОЖе" 'я
 ii к Учения Р ЛI v iTF-v. ni -fr^pii ложного
 перехода на технику акварельной живописи
 г¹лэв т^ктеонизУ*"""" МЯП| I ^ (р^вляемос
 процесса го можно представив, настолько ело
 тсен коней лервог^= i uif .свосния элементарных
 ^акономерчосте. Тасимобра^ i та терво,'>т
 пь тудент ^сааиь i ^еовоначальнып. наоо^ ж.
 ^ОИИен* .abo.uiti^A.tib i nJc/I.Cli
 riki, I IV | ЫЙ .u^ -t IB- л ООЙ Genu y IКш
 MI теел.'й t leiv. 1 Jc-BO. It ft
 Втоиой -! Лйвмйт.вс(Ши)! я и- ониени о-
 •itriPa i I aivi та белее полно и юознании Iiu
 it. ... Ф | , йо^ирова! 4 акономерНОС le
 vIEUш Ф.-вогтп л и ш("icm' i га-чря Ъ \>a
 гов и гармоний Данный пап (юстоит из двух ра-
 | ЮТ I I КМВU J Ч| <о чМОЙ ЛВОПИ.
 Швойпаб) ; I (у тент выбир - арсјаiaiyd
 Жив< нисной ишоте « р ^ I l .созлающие i-•
 Г Jin-U _|-и< ги- как предмтг-
 И Hur°T I гнь <« I ^e'iluX' ПДП
 Т... :ОНТ'ис^П0 пополниГельНОМ! иВ- Г- В lanav
 гт. .hr^i.» ни hj- -агг +изипиу. II ¹ I н и
 гуры используй только средства создания кон-
 шCT I' I Н* Н И М- р | П| Й раб"
 ЪЧЛЕНЯ(ТСя -ч -Ilin pMOHI-
 С среди flux цветовые пекфлексy воздушная пер¹-
 пектива, цвет повешения, цветовая доминанта Н
 задачу студента вкогт¹ нарч'-атр живописный
 этуод натюрморта используя закономереоностр
 созлающие живописные контрасты и сгармони-
 зироваг их закономерностями, создающим¹-? гаг
 монии и птоде Па данном этапе студент учится
 тдеть и вычленять и "ятуре закономерности со-
 здающие полТiiaсТbi и гармонии в живописи ')сгв
 наание живописных закономерностей как срепс^{т,сг}
 создания контрастов и как средств создани¹
 мончй позвол - -^к-олькс I ят - юнип'с» и
 АВ 1 = ЭЭПЖ .BC 'ИЧМО СРККТ " НЭГp i ee
 тзог>оажения : t то га позволяет ~гупент\
 шател I и элходить к троец^ озлания изс-
 I шения л тальн" гем г может л ковоти-
 ^аО ий Худуци ' гмиков ' —прение iгхнол

1Ярптессирн-- Н(-^разивчни'

Ibт ИасЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ! ТеХЛИЧеСыГ* гроее^оЕ
"олл 1 iv масляной тиизпигк спо^о? >з »
прием, ь рап» I qі | реОv т большого дополнитель
nui <с шт.in- и трепсдаиаг?-'_я

I dutрет-и пр дполагает освоение проеи_г
I ора я иЙС-ЫХ i КоюМс ЦГ ГТѢ I сrf
«ля с з^амя */д^ж гтвенн»- о образа. На учм
j^ane студент дс 1 «е н гю jut гь. 1 • баа • ель
нисть е -г-, л; »» *сте:э следствием отбора
писны: закономерностей и с leд< н^мшрчжкниу
Тіі +1 ПтерВНv чи 1ИЧН V и UPei -Л нем 'ИЬ.
•И СП БГияНИ! •)р*и» ||И| ньлзаконмчрн 1
т у h 'йНПйче 9 и-гур'Н"М f it in i 'j -е при
д' ТСТВ'"" оя' -іи-і- - копичес [ю жычотиг ж
коном-р«осте < к. 10рыемо«н< ч »счп
jyfo Грань И1 'ИК' t .OMV V -зупик> jaeCTI ппос
КО T-SjI IM соответствуют шестт ОСНОВ! >> ичог-
рзд, ге I ы> "аг.яметро^ - фо^м-, i гве j
1 .ан. q. к- 4 озичи • пн- чическич при t t ic
•иН(fonfR кя кдыи | тих паря— гр" оздант
• ийописного обра ч и разместил! іх на плоско-
.....v v-Гоика t /оика г ожно г"л . т шор lz 5-
жчлопис- v -яде і для примера приведем ,ас-
к-дрор»-, •)аней 'Оорма ко рукциг,
спетотинев' \ чропорцил тпастика ПЛЮСКО-
••шлет I . ••—чзация, контр астность јеличин.
ч гтериар' "остг

ЦВ'-]ока Ь .ЫЙ, ЛОПОЛК іТ: ",ILIF КОНТДс
1С ЛУХС ЛУДНОС^ "•00. I ОЙ іВf il)o'й реф tehC
СТОЖЬР В' [.10Й Р-эф иеКС. Цвс . свешСНИЯ) «
11вая домина 1 ц. цыетовий Ji-лыи Композиция
• наМиJa v • I ... jаВНО"сСН. vNMtup 1Я а- IV)
vlSTOH> I In I H<an «III iaci l.eei iHCHi vb
I iHchBhulf <-с, I ropSHie O Cm i i.-*-MHhiV
направленный ниш гашенный * -и всственНЧИ
• ||иГ4нвм. ОгСЯЯНИЙ Прогтранстно ИИЙНЯ
ПСПСК'ИВ' оццулч^я перспектива, Інперппо
—ранетзо cjkoh'1-"1"1» пірі г іani I.!' очратт і
перспектива, спектральная растязка, ограничен-
!(• ктраи ІВГ, безгра! I I ІГ прпелрянстВО
ехнический прием, корпусный мазок, гонка'
1 ООГМ t I Іи ш іvi, і"fp4bHr itt 1птрих р?"
рщ-ичь 11 4IV !ес иро'ТЧ, "Pf iH III, Ji^K-rvn-
л 11 -ное смегпчвпаіе гррч П in -' poiMo»
5-іoci выбрать ° закономернпстрр и спед'-тп ж"
t ОИСЧОП инооражен»я 'J*і<»е тияпыо
rvnico.ПР4<^' - Ні і ^ собранны' w'
I чернотгpa <b'lhpriun'т тг аугт.типг' >ффе' -
-""гигнуг ВЛОМ сд»*cal , ЗЛП-
чге -туденты чыпг пияк і дь v ^ же тс тзк: в-
с HaTvnbi, чс j каждого і і них им< і я сі

-твенный нач-Г) >алипомеопостеь и ^релстс кс -
I оые они должны выполни Іъ. выполняя данную
^аот- 11 ы л шжн .1 о • 11 представлять
(гушци резулыа ! своего груди. При этом идет Фор
мироьание способни р СТvi . і -і і мост ^і дг
-і і aript.іі ТТV, количества! -і ь—с-іВu ісПО-іbг
пани* к 4 і hnoi* і h mii - vi і cкл- т pao. і v
ЛТ) задание позволяем^ bi"Vue4.(иьд. і аju-
кие U ЮМ 'ТС отбо" іaiv^r^iM pHm 1 I і СДШ
іjoоја-кения ?чанйтельно влияет і-а качеь іао
Ісин-ііі-wHі,, (и^опражения П' : живописное
і -Ч• 1 йключа! ^ К -HV чтобы Hbi5-
іі- акономерностр- » соеа^ТВа. ко і-рме г^.
- І ч - ЧИИШ- МОГ НЮ Ч Вшр^н-г ^н^тМ!>!
у ірснчvн рлг і-

^гори 9 ряс-] I >|e- V- II «П :Н'
Н' Г • НЯМ речр > 1 еl [боре + чвописыы* wпw'
и>>ОНОсти І ркте<R гу,(»иту априпт-лвяеч—>
| япор и « "лточрь и>4 ' «сопи»- з vnp пепек-И'
I ого • шендар <а ко"т » указаь и «акономег
' .о"ти, р. ер описаннып • 'г дыдуше 'шданш
С'т 1 ^сн^а тр. ,і я на основе анализа іaіу>і
сознательно зьюгит: г? (акономе^нос " 'от'р к
f cгу- ча, жо; :с полис < і^е-агь амыслу еі
^тцего—о Е1.0-гновг jf внимание на данг • та
те тр !полаватель ^гчжен уделит^ чак^чма и "л
» аиит • тивсписноца — выбьаи .-сг
"коном арностей изображения, ? . таю?
ак.г'ченнис-ы оаботь,

HeidcpTbif |.к о(воляе с і m .^ло -1
* аОПИСНЬе законоМеиНое ііll еДС. "J ч ч сі
а KV)рический ложивши V Ч -U) ристическ^.
иш і м л пло- нито подойти к ол • «спир>г- няя> і
к- ♦ о- I • Н і данном laіif дифференпирова!
•ое видение г _eiТа сфчрмиочванз :••»»
образов I —vn I и- » ^ремч перех .і * -к-
LIUW ЧИ ног МОМV РЧ пеник I Incv.HWMt
-іf | п чт ч^н! ^ Ізняге (мм ре- ул^р^ і
, тепень и ПОЛЮТ f -ягтнчаиии ТV или ЧН>ч, лъ
вописных згъ »н дернослей й может ппедвидет)
іуnviіМ» резу ьтЯ- своет • «-ИР-ПИГ.ВГ» і -ро»
4(>пк-я t" -РНОУНР ПЯНОП чга.....у— I '1' Т
•Р Ір< 'ИВОПЙ'И) РРЧОП ГГ • 'О ч-AMUv I Г,
. рн^ - ЧР - . t -Xf-f 1 с UnM-i V

—РЯГ р ютянр™<vmго ПЯШ ПЯ>
тре лстчвление О р~э-'и',ят,rx1< чг іqyouг
Р "ІКЯ ой 'Ч' ^»' V"oni.i >1 •
рчктерч чепотлоиячи чедатош^ "ягор і-
ностей ппедметный иве-т. вет^тен' ч иветовт •
рсф .ексы Предметный цве- видоизменяете п'

воздействием светотени и цветовых рефлексов. Но цветовые рефлексы изображаются не в прямую, отдельными пятнами, а полностью изменяют цветовую характеристику локально закрашенной плоскости. В качестве примера произведений, выполненных в локальной системе колорита, можно рассмотреть Джотто ди Бондоне, Мазаччо, Микеланджело, Рафаэля.

Выполнение данного задания позволяет сформировать у студента представление о том, что даже использование всего трех закономерностей в изображении дает возможность добиться большого разнообразия в живописном изображении. Принцип работы отношениями с этого момента в истории развития живописи становится основным для создания гармоничного изображения. Во втором задании четвертого этапа студент выполняет этюд в светотеневой системе колорита. Студент использует светотень как средство создания объема фигур и предметов в этюде. Здесь светотень создает эмоциональное напряжение и смысловое прочтение картины. Наиболее ярким представителем данной системы колорита является Рембрандт Ван Рейн. Выполнение этого задания позволяет студенту понять, каким образом доминирование одного средства изменяет весь цветовой и тоновой строй живописной работы. В третьем задании студент выполняет живописный этюд в оптической системе колорита. В ней используются практически все живописные закономерности: предметный цвет, светотень, цветовые рефлексы, контраст по теплостудности, воздушная перспектива, цвет освещения, цветовая доминанта как средство создания цветовой гаммы, контраст по дополнительному цвету с ахроматической гармонизацией. Все эти средства создают оптические эффекты и нацелены на создания у зрителя определенного эмоционального впечатления. По данному заданию необходимо выполнить не менее двух этюдов. Первый этюд выполняется студентами на основе оптического смешения цветовых тонов и оттенков (работа ведется пуантилистической техникой или техникой небольшого мазка). Второй этюд выполняется с акцентировкой на создание световоздушной среды в изображении.

Выполнив эти три задания на освоение наиболее существенных признаков трех систем колорита, большинство студентов усваивает, что в основе колористической целостности изображения лежит выбор одной из закономерностей в ка-

честве доминирующей. При этом остальные закономерности играют подчиненную роль. Кроме того, в данных работах внимание студента обращается на технические приемы изображения, способы смешения красок на палитре, поскольку каждая из колористических систем диктует свои правила написания этюда.

Этап пятый посвящен процессу формирования авторского подхода к процессу живописного изображения и характеризуется определенной степенью самостоятельности студента в отборе живописных закономерностей и средств для создания художественно выразительного изображения. Этот этап занимает по времени два с половиной года, начиная с пятого семестра и до конца обучения. В процессе этого этапа студент осваивает живопись головы, портрета, обнаженной и одетой фигуры. На данном этапе студент осознанно реализует приобретенные знания и умения, предыдущих двух лет обучения. При этом он стремится, не только познать натуру, но и собственные параметры личности, которые, безусловно, отражаются в каждой работе студента. Основное внимание нацелено на выявление взаимосвязи закономерностей изображения, наблюдения натуры и расширения диапазона объектов окружающего мира. Изобразительные и выразительные средства изображения на данном этапе становятся достаточно важным объектом исследования студента в процессе живописной работы. Постепенно складывается приоритеты в отборе живописных средств, глубокое понимание взаимосвязи понимания натуры и взаимосвязи живописных закономерностей в создании художественного образа.

Для того, чтобы данные пять этапов формирования живописного видения были осуществлены, на протяжении всех лет обучения при выполнении каждого учебного задания студент должен глубоко понимать, что каждая закономерность или живописное средство отбирается в соответствии с наблюдаемой натурой и является составной частью создаваемого им живописного художественного образа.

Таким образом, формирование живописного видения осуществляется в процессе пяти этапов освоения живописных закономерностей и средств на основе наблюдения натуры. При этом процесс наблюдения натуры изменяется в зависимости от задач каждого этапа.

О СОЗДАНИИ И ВНЕДРЕНИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КУРСА ИСТОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследована история становления и развития художественного и художественно-педагогического образования на Кубани, дан анализ современного состояния эстетического воспитания и образования молодежи, изучен вклад ведущих ученых и педагогов края в историю, теорию и методику обучения изобразительному искусству.

Ключевые слова: региональный компонент; история художественного и художественно-педагогического образования; ведущие художники-педагоги Кубани.

Целью нашего исследования является изучение истории зарождения, становления и развития системы профессионального, художественного и художественно-педагогического образования Кубани, вклада в это дело ведущих художников-педагогов нашего региона и внедрение полученных результатов в учебный процесс ХГФ Кубанского Государственного Университета. Тот факт, что до настоящего времени научных работ по этой проблеме нет, а необходимость ее для практики обучения будущих художников-педагогов не вызывает сомнения определил актуальность и необходимость нашего исследования. Исходя из кардинальной реформы современного художественно-педагогического и художественного образования, значимость разработки и внедрения регионального компонента учебной дисциплины «История и теория развития художественного образования» неизмеримо возрастет.

Новизна исследования заключается в том, что впервые изучены истоки зарождения и становления художественного и художественно-педагогического образования региона, выявлены факторы влияния на методы преподавания в разные исторические периоды, осуществлен системный анализ современного состояния художественного, художественно-педагогического образования и эстетического воспитания молодежи Кубани.

Методика нашего исследования базируется на принципах: понимания художественно-педагогического наследия Кубани как необходимого регионального компонента России; безусловной связи искусства и педагогики и появления на этой основе новых методик преподавания; изучения

авторских методик на примере преподавания изобразительных дисциплин отдельными художниками-педагогами. С этой целью нами использовался метод структурно-функционального анализа и системного подхода к рассмотрению проблемы. На основе такого подхода в исследовании построена модель применения регионального компонента на различных уровнях художественного и художественно-педагогического образования.

Изучение публикаций и опыта реализации регионального компонента в системе высшего и среднего специального художественно-педагогического образования России показало, что усилия ученых и практиков направлены в основном на культурологический аспект этой проблемы. Это привело к введению в учебный процесс различных спецкурсов, факультативов, в основном краеведческого характера, ориентированных на изучение специфики экономических, этнокультурных, географических, национальных условий регионов. Периодически происходит обмен опытом работы, обсуждение материалов педагогических исследований на уровне региональных, всероссийских и международных конференций (Ижевск, Краснодар, Магнитогорск, Москва, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Уфа и др.)

Мы солидарны с мнением В.М. Белого, который определяет одной из важнейших целей становления регионального компонента в парадигме российского художественного и художественно-педагогического образования «... формирование природосообразной гармонически развитой личности, вносящей своеобразие традиционной

для нее культуры в палитру современной единой российской жизни» [1, с. 31].

Отмечая вклад художников-педагогов Уральского региона в решение этой проблемы, выделим прежде организующую, координирующую и направляющую деятельность Регионального центра развития художественного образования (РЦРХО, 1996 г.). Созданный на базе художественно-графического факультета Магнитогорского государственного университета (ХГФ МаГУ), этот центр под руководством В.И. Колякиной провел большую работу, направленную на совершенствование системы непрерывного художественно-педагогического образования Башкортостана, Оренбургской, Челябинской и др. областей России. Усилия художников-педагогов направлены на решение двух взаимосвязанных проблем - адаптацию для учителей ИЗО школы материалов по краеведению, этно-художественной культуре и искусству региона, а также разработку и апробацию методик и технологий ведения уроков по ИЗО [3, с. 38]. В.И. Колякина обосновывает «различные способы реализации регионального компонента:

- полипредметный, предлагающий включение регионального содержания в базовое образование во всех предметных программах;
- монопредметный, требующий разработки программы специальных учебных дисциплин (факультетов) для углубленного изучения краеведческих, этнокультурологических сведений;
- интегративный, предусматривающий разработку комплекса занятий и мероприятий национально-регионального содержания, основанных на межпредметных связях интеграции различных краеведческих знаний, полученных учащимися при изучении разных предметов» [4, с. 305].

Изучение региональной культуры на ХГФ МаГУ стало не только целью этнохудожественного образования студентов, но и фактором их эстетического воспитания средствами народной культуры и искусства. Это позволило активизировать все средства и формы подготовки будущего учителя к работе в общеобразовательной школе. В рамках предмета «Методика преподавания изобразительного искусства в школе» реализуется тематический цикл занятий «Учет особенностей художественной культуры и народных традиций при разработке регионального компонента и типовых программ по изобразительному искусству», разработан и внедрен спецкурс «Ис-

кусство и народная культура Южного Урала» [4, с. 306].

Интересный и продуктивный опыт деятельности учебно-исследовательской лаборатории народного и декоративно-прикладного искусства Новгородского государственного университета по изучению, сохранению и развитию художественных традиций Русского Севера и Новгородского края в курсовых, дипломных работах, диссертациях молодых ученых содержится в статье Г.А. Поровской [5].

Региональный компонент программы «Человек и искусство», разработанный на основе идеи Т.Я. Шпикаловой, направляет учителей ИЗО на использование неисчерпаемых образовательно-воспитательных возможностей традиций декоративно-прикладного искусства народов Севера. Для подготовки художников-педагогов на факультете в качестве регионального компонента внедрена специализация «Художественная обработка материалов», которая дает ощутимые результаты [5, с. 334].

В.И. Филиппова, исследуя роль национально-регионального компонента в повышении профессионального уровня будущего специалиста, утверждает, что «успех разработки регионального компонента школьных программ по изобразительному искусству во многом будет зависеть от знаний самим педагогом национально-региональной культуры и искусства края». Для решения этой проблемы она предлагает введение национально-регионального компонента в содержание и процессе выполнения выпускной квалификационной работы студентам специальности «Изобразительное искусство», которое будет иметь большое воспитательное значение для самого студента [6, с. 54].

Особый интерес, с точки зрения нашего исследования, вызывают работы видного ученого, художника и педагога В.Ф. Канева. Методологию регионального компонента в подготовке учителя изобразительного искусства, по его мнению, должны определять нижеследующие основные принципы:

1. Исторический подход к изучению взглядов на этнокультуру региона, разработанных отечественными и зарубежными учеными;
2. Интеграция древнейших и новейших знаний об этнокультуре.
3. Воссоздание тех идей, мыслей, чувств, которые переживали предки в процессе создания

Профессиональное образование

памятников культуры.

4. Межпоколенная трансмиссия основных элементов этнокультуры, сохранившихся, в частности, в традиционных ремеслах, благодаря которой сохраняется ее самобытность.

5. Деятельность учения - познавательная деятельность, а не преподавание. Именно в процессе приобщения детей с юного возраста к этнической культуре, в процессе социализации молодые люди становятся носителями этих культур и восстановителями нарушенной преемственности традиции поколений. Преподаватель же создаст необходимые предпосылки для этого процесса» [2, с. 412].

При этом В.Ф. Канев включает в содержание подготовки учителя следующие направления:

а) изучение этно-теоретического и практического материала (в лекционных курсах «Основы методологии научного творчества», этнографии, этнологии, культурологии) и в овладении будущим учителем хотя бы одним видом традиционного ремесла данного региона и т.д.

б) этно-гуманитарную подготовку, предусматривающую: повышение эрудиции студента в области этнокультуры; понимание творчества народных умельцев и мастеров различных видов традиционных ремесел, знание искусствоведческих проблем, рассматривающих раскрытие тем этноискусства и т.д.

в) технологическую подготовку, направленную на включение непосредственной деятельности студентов в технологию традиционных ремесел, особенно связанных с обработкой традиционных материалов (технология резьбы по дереву и кости, технология пластовой бересты, технология плетения лозы, и т.п.) [2, с. 413].

Как следует из публикаций и изучения опыта реализации регионального компонента на ХГФ педвузов и педучилищ из поля зрения исследователей выпал важнейший системообразующий элемент - история, теория и методика обучения и воспитания изобразительной деятельности. Вместе с тем, помимо изучения российского и зарубежного опыта художественного образования студентам ХГФ необходимо знать историю развития этой сферы культуры своего региона - родной Кубани, как необходимой составной части регионального компонента.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта второго поколения, выпускник ХГФ, завершивший изучение

истории, теории и методики обучения изобразительному искусству должен:

- владеть системой знаний об истории и закономерностях развития методов преподавания изобразительного искусства;

- знать методы, приемы, формы и средства обучения изобразительному искусству в историческом аспекте, уметь использовать их передовой методический опыт в своей профессиональной деятельности [7, с. 404].

Достижение нашей цели было бы невозможным без изучения и определения роли и места в системе эстетического воспитания молодежи различных образовательных учреждений края на всех исторических этапах.

Зарождение художественного образования на Кубани начинается с открытия в Екатеринодаре, в 1901 году художником и меценатом Е.И. Посполитак частной школы рисования. На ее основе, в 1911 году, благодаря стараниям Ф.А. Коваленко - коллекционера и создателя Екатеринодарской картинной галереи и И.Е. Репина - выдающегося русского художника, была открыта Екатеринодарская школа живописи и рисования. Они смогли привлечь к этому делу не только Государственную Думу, но и Российскую Академию художеств, которая кроме финансовой оказала большую методическую помощь и способствовала преобразованию ее в художественное училище.

За годы существования, несмотря на неоднократное его закрытие, на плохие условия содержания, училище подготовило более двух тысяч профессиональных художников. Многие его выпускники внесли большой вклад в развитие художественного и художественно-педагогического образования не только в крае, но и в других регионах России. Большое количество специалистов, подготовленных в художественном училище, составляют основу педагогических коллективов широко развитой сети детских художественных школ и школ искусств современной Кубани.

До сентября 1959 года художественное училище было единственным средним учебным заведением профессионального образования. Именно этот год стал поворотным в системе художественно-педагогического образования Кубани и всего Юга России. Молодой, энергичный ученый и замечательный художник-педагог Г.В. Беда, обладавший прекрасными организаторскими способностями и человеческими качествами, за незначительный период времени сумел создать

О создании и внедрении в учебный процесс курса истории художественного... образования

дружный педагогический коллектив художественно-графического факультета. Усилиями его коллег Р.Г. Ломоносова, Д.Н. Святогорской, Ю.Н. - Шальнова, В. А. Нукало, А. А. Боголюбова, О.М. - Гаврилова, А.Е. Галича, А.А. Васильева, Г.М. - Кошельникова, Г.У. Кравченко, Е.А. Кузьменко, Ю.В. Новоселова, И.Т. Луниной, Л.И. Лунина, Л.Д. Синченко, Т.С. Трубниковой и др., был создан фундамент нашего факультета и началась подготовка учителей ИЗО и черчения для средних школ страны. Органичное соединение творческой педагогической и научной работы способствовало тому, что все педагоги принимали активное участие в художественных выставках, научных конференциях, общественных мероприятиях.

В нашем исследовании дается анализ вклада в теорию и методику обучения изобразительному искусству профессора, доктора педагогических наук долгое время возглавлявшего кафедру живописи Г.В. Беда. Его теория метода работы отношениями в реалистической живописи, изложенная в нескольких учебных пособиях, учебниках, монографиях и докторской диссертации (1972) до сих пор не потеряла своего значения и является основой специальной подготовки будущего художника-педагога.

Из созданной им научной школы мы выделяем, прежде всего: А.Е. Галича, первого аспиранта, защитившего диссертацию по проблемам наглядности в обучении живописи; А.А. Васильева, защитившего диссертацию по пленэрной живописи; Ю.В. Коробко, развившего идеи своего учителя и ставшего доктором педагогических наук и профессором кафедры живописи; В.И. - Денисенко, защитившего кандидатскую диссертацию по проблемам пропедевтического обучения и завершающего работу над докторской диссертацией. В последние годы научные исследования по различным проблемам теории и методики обучения и воспитания на разных уровнях художественного и художественно-педагогического образования провели уже их ученики: Е.И. Саяпина, Н.С. Савкина, Г.П. Луканова, М.В. - Одарьев, С.А. Чалый, Л.В. Мальцева и другие.

Завершается подготовка электронного учебного пособия по изучению регионального компонента истории и теории развития художественного образования для последующего внедрения его в учебный процесс.

Библиографический список

1. *Белый В.М.* К вопросу об идее природосообразной гармонически развитой личности как основы регионального компонента // Совершенствование непрерывного художественно-педагогического образования в регионе: содержание, проблемы, перспективы развития. Тезисы докл. Всерос. науч.-практ. конф. (9-10 января 2002 г.). - Магнитогорск, 2002. - С. 30-31.
2. *Камее В. Ф.* Методологические аспекты подготовки учителя изобразительного искусства к решению проблем национально-регионального компонента // Художественно-педагогическое образование: история, современное состояние, перспективы развития. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. - М., 2002. - С. 411-414.
3. *Колякина В.И.* Роль регионального компонента художественного образования в воспитании чувства толерантности // Совершенствование непрерывного художественно-педагогического образования в регионе: содержание, проблемы, перспективы развития. Тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конф. (9-18 января 2002 г.) - Магнитогорск, 2002.
4. *Колякина В.И.* Региональный компонент в подготовке будущих учителей изобразительного искусства // Художественно-педагогическое образование: содержание, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практич. конф. - Ростов-на-Дону, 2001. - С. 305-307.
5. *Поровская Г.А.* Региональный компонент подготовки художников-педагогов в Новгородском университете // Художественно-педагогическое образование: история, современное состояние, перспективы развития. Материалы Всерос. науч.-практич. конф. - М., 2002. - С. 333-335.
6. *Филиппова В.И.* Роль национально-регионального компонента в повышении профессионального уровня будущего специалиста // Современные проблемы художественно-педагогического образования. Болонский процесс и сохранение традиций в художественно-педагогическом образовании. Выпуск 2: Сб. науч. трудов под ред. В.А. Кузмичева, Е.Н. Соколовой. - СПб., 2008. - С. 52-55.
7. Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 030800 - Изобразительное искусство и черчение: Для педагогических университетов и институтов. - М., 2000. - С. 416.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЧЕРЧЕНИЯ

В статье раскрывается методика обучения техническому рисованию студентов ИПФ в процессе графической подготовки. Выделены группы важных педагогических умений, успешно развиваемые у будущих учителей черчения на базе технического рисования.

Улучшение качества подготовки будущих учителей черчения в вузе предполагает решение ряда актуальных проблем профессионально-педагогического образования, одной из которых является недостаточный уровень развития профессионально-педагогических умений будущих учителей черчения. Развивать эти умения возможно на базе графических дисциплин, придавая им профессиональную направленность.

Анализируя графическую подготовку в вузе, мы пришли к выводу о том, что наиболее значимой базой развития профессионально-педагогических умений может стать техническое рисование.

Недостаточное развитие профессионально-педагогических умений студентов является причиной многих проблем, возникающих у выпускников, работающих в школе. Это связано, прежде всего, с неумением лаконично и последовательно излагать свои мысли, профессионально выполнять педагогический и технический рисунок при изложении теоретического материала, с неумением работать мелом и другими материалами на классной доске. Молодые учителя зачастую не имеют должного представления о специфике технического рисования, предполагающего максимальную простоту изображения формы, смысловую точность и лаконичность. Техническое рисование по заложенным в нем возможностям выражения технической мысли является прекрасным средством развития пространственного представления и творческого воображения.

Использование технического рисунка в обучении черчению значительно облегчает изложение учебного материала. Рисунок на классной доске имеет преимущества перед готовыми таб-

лицами и схемами: иллюстрируя рассказ учителя, он становится подвижным - возникает, дополняется и завершается на глазах учащихся; здесь каждая деталь приобретает значение, каждый штрих и линия получают смысловую нагрузку.

Его значимость, как важнейшего метода изображения от руки для технических и производственных целей, как иллюстрации к чертежам, а также как первичной формы фиксации творческой идеи, как средства развивающего воображение, глазомер, чувство пропорций, тренирующего глаз и руку учащегося, признавалась издавна, со времени зарождения и первых шагов развития педагогической мысли. Однако в вузе на его изучение отводится всего 6 часов. К тому же отсутствует четкая методика преподавания технического рисования. Да и развитие профессионально-педагогических умений в процессе выполнения технического рисования не стало еще предметом современных методических исследований.

Указанные недостатки существенно снижают уровень профессиональной подготовки будущих учителей черчения, и как следствие не обеспечивается должный уровень развития графических способностей школьников.

Преподаватель черчения сам должен обладать комплексом профессионально-педагогических умений, который позволил бы ему развивать соответствующие знания и умения у студента на протяжении всего процесса обучения. Профессионально-педагогические умения определяются нами, как способность на высоком уровне выполнять графические работы, в том числе и технический рисунок, а также быть готовым к одновременному решению педагогических задач. К профессионально-педагогическим умениям,

чо Lurp, KOOL>IMO utjiSK... I I ДДДСВ<JY> ICл
IIOV<U I ури^оания, и Iи Iе*

I IMI'II^III'. Ymbhr) H—т — DbllUJhMu
eOmcl KrtHclKHt b4 i.j.)ttiM) I^r11 i 'iipii/лис
in» Bbiii-.aHp^e dc- I iKfiu,— < н.р il Hl.Ulh
н^л (apdj нель i* le^нсплиб^лярных тмин,
IUOch-III •, . OKЭ-1ч, i

tit им-•А на paaHbn ч< (• hp Ведение HFT-i, HГ-I
• IK flcj-f-Hf-P Vj II-Mr ->акныfHd™™i ЗHaHиB

закономерностей построение осей; умение ри-
совать плоские геометрические фигуры рисун-
РА на , -га I o 1 VПНННН^ ре (ПНН ka, <ls
оужности, овалов, эллипсов, умение висов'т.
объемные тела; умение выполнять светотеневую
молелиповку ^ни " ВЪЮЛНН! гехничм-ч-ие ри

вн л t-ичниск"ч т И-VH- п- чертеж* пш (•
гурр рисунок зловесно у описанию
преобразованием умелое владение ра: шчнь,
11 терчалами (мелом , левыми ру в, л,
чаркерал л г д., / i;ние :очетать выполнение
г нического рису! ка на доске ил* С у о е од
повременным* коммент аии>™™, Ъ .., i э-
нию,

11 КС ЧСРЖ ИБНН, Мбн^ V. >Л*: О 1.
му заданий для учащихся, умение определять
ошибки в раОоте и объяснить их происхождение,
объективно оценивать р л .• ащил^и

Л) организаторские, умение организовать по-
знавательную деятельность учащихся умение
контролировать последовательность работы над
аланием кс i и.ровать цсятельжчль учапн-1
ся, ОИ анизовываг и корректиговать собствен-
1 /ю texre-fbciv'i.in л i оведенис умспи- шгапи-
чывывать и uelii i KiBhnu инДИВид\альн\м И •ами
ii Jbr-vb ЮЯГельНОС! V -ииИлО г ллкх
- МС -|| РЧНИ I

л i коммУииlcat iitihi.il у пение чы ъжтк ин
к техническому рисованию (доступно и интерес-
к.1 ,! пьмалериял) умени-г речевые « i-шие
нылашт^ьнп оравииьногочорит и п- i НН- пун-

i- ппг-эн< икой i" пса П| i обьчсне
териала, умение правильно выбрат^ интонации
пои разъяснении ошиоок и т ,), умение находить
и устанавливать межтфедметные связи в образо-
HtiTc.il—,iv рн<винатнlkx ii в спигываюпп-* -еля*
доступно и доброжелательно объяснить их ошиб-
ки |прямотно лю-чносдепят! замвчяни^ поппа-
ЧИ. ум"IMt 1 ЯР life ЧО-р- ы И ппт ' 44 чи
оги^чя Г-

Лп I гочку то •тничесьтииу р"->Ba"Мv-i но
> ЦМО | Тк"Я чаНЯПЯ*, ч^тиРНИ^, \т-го

п. 1 Н Р^V П I. и -till.. ПА liw mCTOA"»
шеподаван л черч.ли» J Le^oxe д. А доПилЬ^
I c one. -I mV I ibivc Mb. О^ниванпъ Л it i
ми-лл. . . . и г.лничсскм оисункол являь-щи/
ся наиболее подходящей базой для развит ия про-
фесоионч. льно-педшотических умениР и навыков-
будущих учителей черчения Для этого нами раз-
работана специальная I исгecho упражнений лог-
ично интирииованнаа в с^уКТурv основное
|оразонаг> ihmfl -чн gf им - ы г.) чепчену-Ki v-^r-
•Ли iveM в "чебно-аудиторной самостоятель-
ной индивидуальной и других формах деятель-
на 11

Б предложенном нами методической модели
обучения техническому рисованию как средств^
ра:™™i професси чал1 но-пе дагогических¹
ниг геж I телт, геммология поучения истем-
аданий ч^ рал... иий. iaut енны: ¹ ра iвmт
педагс i ических умения иазр зботанные нам
уровни разв^ти "ПМ умений пор.. ¹ JS И за
,ап>i. л геализаия данной мч I ^дичиской
л^дели uujBojibc I -ujupiYinpvJb.viD i-удента це
лостное ирсi I-.. ление о системе трофесси^
нальных и педагогических знании, умений и на-
выков, необходимых для осуществления функций
слслл черчен iJ.

Предложенная нами методическая модел
предусматривает последовательное освоение
принципнш, приемов и с.юсобов |ехнического
рисллтнтя

(Iсновная работа цолжна проводиться в на-
lioaBji ни>s

I) систематическое выполнение ступенгамь
разнооб]базных тренировочных упражнений, на-
целенных на приобретение навыков. овладени>
приемами и I но. ООaiv. I я ническо! L' рп^чвлиИ*
лод руководством преподавателя,

2) т -> п — <с- выполнение «— >я-
т. -jчц, ™™.-ни*-.-ч^фI лажчений чне ^диго|
•ии

I ,ж<вити* рофег ^к-ональ! о-нелаго^миес
ки у'ении реол/ичпчч ч >со—i ч™™
навк t | г^ц -иие к | рисован- j :осpor ohw-
Ть>»>пеоедячат ЧНН i < меня своим t упущи>
учРЧИ Н

«ка ia" Ъ. i направления рачпити цмчри <о-
г г- >>опания и отэедипят- , г. :с , ж -.огтпоени-
яняти^

I f азвятие нав! iкор лвиженч> nw i nvw-очо
Iимой т пазом ч радпити> чя^"1 ^errp

2 3' шолнение ТРКНИПРСКЧ" nMvHKO-

Профессиональное образование

3) задания и упражнения, способствующие развитию профессионально-педагогических умений.

Результатом обучения должно явиться развитие профессионально-педагогических умений, а так же навыка технического рисования. В этом и состоит рациональность использования технического рисования как средства развития педагогических умений.

В основу методики развития профессионально-педагогических умений были положены система заданий и упражнений по техническому рисованию.

Задание 1. Упражнения в проведении вертикальных, горизонтальных, наклонных, параллельных линий и дуг окружностей.

Цель задания - развитие умений навыков в проведении различных линий от руки без чертежных инструментов.

Умения: умения работать от руки без инструментов (приемы проведения параллельных, горизонтальных и наклонных линий, окружностей, деление отрезков и углов на равные части).

Тренировка глаза и руки в проведении вертикальных, горизонтальных, параллельных, перпендикулярных линий, проведении дуг окружностей; делении отрезка прямой на равные части, проведение перпендикуляров, деления угла на равные части. Это задание направлено на выработку и закрепление навыков в проведении различных линий от руки.

Задание 2. Рисование плоскостных изображений.

Цель задания - закрепление навыков в проведении линий и упражнение в восприятии и передаче на рисунке пропорций фронтально расположенных плоских (линейных) фигур.

Умения: умение от руки без инструментов рисовать многоугольники, плоские фигуры.

После упражнений в проведении линий, «постановки руки» при рисовании, студенты переходят к рисованию плоских фигур. Это задание направлено на закрепление умений и навыков в проведении линий и упражнение в восприятии и передаче на рисунке пропорций фронтально расположенных плоских (линейных) фигур.

Задание 3. Рисование плоских фигур, расположенных в аксонометрических координатных плоскостях.

Цель задания - закрепление навыков рисовать плоские фигуры и упражнения в построении ак-

сонометрических осей о руки.

Умение правильно от руки изображать плоские фигуры поможет быстро строить их в аксонометрических координатных плоскостях.

Задание 4. Рисование гранных геометрических тел, цилиндра и конуса по правилам аксонометрии.

Усвоив рисование плоских фигур по правилам аксонометрии, легко перейти к изображению геометрических тел.

Задание 5. Аксонометрические рисунки группы геометрических тел с нанесением светотени.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; развитие педагогических умений - сочетать выполнение технического рисунка на доске или бумаге с одновременными комментариями к его построению.

Умения: умения рисовать от руки на бумаге или классной доске.

Основные задачи этих заданий - восприятие и передача на плоскости объемных форм, применение в рисовании правил построения аксонометрических изображений и развитие пространственных представлений.

В данном случае мы останавливались на задачах пространственного решения группы геометрических тел, рассматривали одновременно и композиционное решение формата.

Большое значение для успешного развития у студентов профессионально-педагогических умений и навыков имеет выполнение технического рисунка на классной доске с одновременным комментарием к его построению. Например, это могут быть упражнения, в которых студент выполняет технический рисунок (рисунок по чертежу или группы геометрических тел) на доске на основе указаний порядка выполнения. При этом и сами указания и действия по выполнению чертежа осмысливаются и контролируются всей группой студентов.

Осуществляя профессиональную направленность в обучении студентов педвуза по черчению, целесообразно на этом занятии дать некоторые сведения о работе мелом на классной доске. Нужно остановиться на вопросах глазомерного масштаба будущего изображения, верной компоновки. Следует отметить, что, мастерство работы учителя на классной доске вызывает восхищение у учащихся, повышает их интерес к черчению и активизирует графическую деятельность.

Методика развития профессионально-педагогических умений будущих учителей черчения

От студентов требуется педагогически грамотная демонстрация приемов работы на классной доске. Студенты должны хорошо овладеть теорией геометрических построений и практикой демонстрации приемов работы при проведении параллельных и перпендикулярных прямых, при построении и делении углов, делении отрезка на равные части от руки. Одним из требований такого вида работы является и одновременное комментирование последовательного ведения построений на доске. Четкость, быстрота и методическая грамотность графического изображения на классной доске зависит от многих умений в том числе: от умения верно компоновать на поле доски предполагаемый графический материал, от выбора его масштабности, от верного последовательного и поэтапного выполнения рисунка; от верно выбранного темпа ведения работы, от синхронного сопровождения речью каждого этапа построения. Задание для таких упражнений не должно быть слишком сложным, например, для этой цели на доске можно рисовать не группу геометрических тел, а взять одну какую-то фигуру. Содержание работы, выполняемой на классной доске, не должно расходиться с содержанием работы, выполняемой группой.

Наряду с графическими умениями студенты приобретают не менее важные педагогические умения профессиональной постановки голоса, владения интонацией, работой на классной доске, получает умения сочетать выполнение рисунка с одновременным объяснением его построения; развивает речевые умения, умение компоновать изображения на доске, умение правильно стоять относительно доски, не закрывая собой изображаемое.

Задание 6. Аксонометрические рисунки по чертежу.

Цель задания - установление связи между ортогональными и аксонометрическими чертежами, развитие пространственного представления, закрепление навыков рисовать от руки, развитие техники рисования.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; развитие педагогических умений - определять ошибки в работе учащихся и пояснять их происхождение, объективно оценивать работы учащихся и их исправлять.

Умения: умения рисовать от руки, умение тактично исправлять ошибки в работах товари-

щей.

Перед тем как студенты приступят к выполнению технического рисунка по чертежу, необходимо напомнить, о таком важном педагогическом умении учителя - оценивании работ учащихся. И предупредить, что эту работу им предстоит оценить самим, а также работу своего однокурсника.

После выполнения рисунка они сообщают оценку своей работы, пытаются обосновать ее объективность, затем студенты обмениваются работами для проверки и оценивают работу своего однокурсника.

Полученная установка перед выполнением практического задания оказывает влияние на качество работы. Предстоящее оценивание стимулирует студентов к аккуратности, точности графических построений.

Одновременное развитие педагогических и графических умений является процессом взаимообогащающим. Педагогическое умение развивается на базе графического умения. А графическое умение решается более успешно, т.к. мотивом является важное педагогическое умение - оценивание работы.

Приобретая графические умения в рисовании от руки, студенты развивают одновременно и педагогическое умение - умение оценивать графические работы.

Задание 7. Аксонометрические рисунки с натуры.

Цель задания - закрепление навыков рисовать от руки, развитие техники рисования.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; научиться выполнять рисунки различными графическими материалами.

Умения: умения рисовать от руки, умение выполнять рисунки различными графическими материалами.

Неотъемлемым умением в работе школьного учителя должно стать умение использовать различные графические материалы. Это относится к таким изобразительным материалам как белый и цветной мел, цветные карандаши, гелевые ручки, которые, в силу своих специфических свойств, наиболее применимы в быстрых, наглядных изображениях (особенно крупного размера), позволяющих работать оперативно, быстро, свободно и широко, на больших классных досках, малогабаритной доске, либо на больших листах бумаги

Профессиональное образование

(или в тетрадах ученика).

Преподаватель говорит, что выполнение технического рисунка они сделают несколько иначе, чем выполняли раньше, заменив карандаш другим графическим материалом по их желанию.

Задание 8. Выполнение рисунка по памяти и представлению, по чертежу с мысленным поворотом предмета.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; научить студентов выполнять рисунки по памяти и представлению, преобразовывать форму объекта и выполнять по видоизмененному объекту рисунок.

Умения: умения рисовать от руки, умение оперировать пространственными образами, умение выполнять рисунки по памяти и представлению, умение мысленно преобразовывать форму объекта и выполнять по видоизмененному объекту рисунок.

Эти задания представляют собой решение творческой графической задачи. Оно требует напряжения пространственного мышления и активно влияет на его развитие. Задания, требующие преобразования формы предмета имеют занимательную и творческую основу их выполнения. Научившись этому, студенты обязательно будут использовать их в своей будущей деятельности.

На занятии, приведенном выше, успешно реализуются графические умения, развивается пространственное мышление.

Приобретенные графические знания, получают целенаправленное их использование и становятся для студента профессионально значимыми.

Выполнение программных заданий, направленных на развитие профессионально-педагогических умений, позволит студентам не только добиться более высоких результатов в техническом рисунке, но и повысит их профессионально-педагогическое мастерство. При этом они будут развивать свое зрительное восприятие, пространственное мышление, усовершенствуют практические навыки в быстром выполнении рисунков, обогатят устную речь, выработают артикуляцию и дикцию, умение уверенно держаться у классной доски.

Таким образом, качество профессионально-педагогической подготовки будущих учителей черчения будет обеспечено в процессе овладения техническим рисованием, как средством развития профессионально-педагогических умений в контексте его профессиональной направленности.

В этом контексте овладение техническим рисунком для студента становится профессионально значимым, а развиваемые педагогические умения в процессе его выполнения органично включаются в педагогический процесс и становятся базой развития основ методического мастерства будущего учителя черчения.

**УДК 372.8
3 913**

А.Ю. ЗУБКО

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье раскрывается сущность композиционной культуры. Автор приводит основные этапы формирования композиционной культуры будущего учителя изобразительного искусства. В качестве примера приводится построение алгоритма разработки эскиза композиции на первом этапе.

Содержание обучения композиции определено Госстандартом и типовыми программами. Однако практическая реализация программных материалов показывает, что наименее разрабо-

танным звеном данной дисциплины является формирование композиционной культуры как одной из основных составляющих профессионально-художественной подготовки будущего

Формирование композиционной культуры у будущих учителей изобразительного искусства

учителя изобразительного искусства. В связи с этим в статье рассматривается сущность процесса формирования композиционной культуры. В основе методики разработаны этапы формирования композиционной культуры.

Дисциплины изобразительного цикла, включенные в систему подготовки учителя изобразительного искусства, позволяют в сумме сформировать не только теоретические представления о сущности изобразительной деятельности, но и развить профессионально-художественные способности самого студента. Развитие собственных способностей в области изобразительного искусства в конечном итоге является определяющим фактором успешности будущего учителя изобразительного искусства в профессионально-педагогической деятельности. Учитель может научить только тому, что глубоко и всесторонне понимает и умеет сам.

Особое место в цикле художественных дисциплин занимает композиция. Фактически композиция - это единственный предмет, целями и задачами которого является формирование творческих способностей студентов, будущих учителей изобразительного искусства. Другие дисциплины, такие как живопись, рисунок, скульптура, декоративно-прикладное искусство, также включают в себя задачи формирования творческих способностей, однако только на композиции студент непосредственно нацелен на постижение законов и закономерностей создания творческого продукта. Если в Госстандарте определено содержание данной дисциплины, как познание законов и закономерностей композиции, то в типовой программе основной целью прописано развитие художественно-творческих способностей студентов. Но достижение этой цели проблематично в силу того, что освоение законов композиции происходит в основном на базе анализа готовых произведений мастеров. И в сознании студентов эти законы и закономерности откладываются как основное правило для составления собственных эскизов композиции. Парадоксальность ситуации заключается в том, что студент, в лучшем случае, проводит сравнительный анализ произведений и создает вариации работ мастера. А в худшем варианте, выполняет эскиз на уровне комбинаторики, то есть подбирает подходящие к заданной теме готовые произведения художников и комбинирует различные их части между собой. И в том и другом случае процесс освоения

законов и закономерностей композиции осуществляется стихийно и несистематично. В связи с этим единственной возможностью в какой-то мере освоить законы и закономерности композиции, а также предостеречь студента от плагиата является изображение с натуры. Именно поэтому типовые программы и учебники активно рекомендуют обращаться к натуре на всех этапах разработки эскизов. Данная система работает и приносит свои плоды, формирует у студента наиболее важные представления и умения в области создания композиции. Однако освоение закономерностей и законов, в процессе их «утилитарного» использования в конкретной разработке эскиза, не формируют у студента самого главного - композиционной культуры.

Под композиционной культурой мы понимаем:

- 1) глубокое понимание основных тенденций развития изобразительного искусства в историческом и современном аспектах, глубокое осмысление и освоение системы художественных ценностей;
- 2) способность мыслить и свободно оперировать законами и закономерностями композиции с опорой на традиции отечественного и лучших образцов зарубежного изобразительного искусства;
- 3) способность преодолевать стереотипы, находить оригинальные и разнообразные варианты в решении композиции;
- 4) способность самостоятельно определить этапы работы по созданию творческой композиции внутри полученного итогового задания;
- 5) умение последовательно и систематично объяснить основные принципы работы над созданием эскиза композиции.

Первый параметр композиционной культуры предполагает, что в процессе освоения учебной дисциплины «Композиция» студент будет достаточно глубоко познавать основные направления развития изобразительного искусства. При этом кроме изучения стилей, течений, направлений в искусстве необходимо осваивать историческое развитие конкретных закономерностей. Например, светотень как выразительное композиционное средство в процессе своего развития приобретало различное значение. От средства создания некоторой объемности фигур у Джотто ди Бондоне светотень «сделала переход» в средство создания целостности композиции в творчестве

Профессиональное образование

Мазаччо. Далее светотень выражается в творчестве Караваджо и Рубенса как средство создания ритма в композиции. А в работах Рембрандта ван Рейна это средство является выразительной основой мысли произведения. Эти метаморфозы одного и того же выразительного средства композиции должны быть усвоены студентом в процессе теоретической и практической работы. Именно на этой основе происходит глубокое осмысление и освоение системы художественных ценностей искусства прошлого и настоящего. Этот компонент композиционной культуры создает основную профессиональную составляющую будущего учителя изобразительного искусства.

Второй параметр композиционной культуры нацеливает нас на формирование у студента способности мыслить и свободно оперировать законами и закономерностями композиции с опорой на традиции отечественного и лучших образцов зарубежного изобразительного искусства. Этот параметр в методике преподавания композиции разработан лучше всего. Материалы исследований Е.В. Шорохова, Н.Н. Волкова достаточно полно ориентируют студента в этой области. На долю преподавателя композиции выпадает только необходимость построения учебного процесса освоения этих законов и закономерностей на первом этапе обучения.

Третий параметр композиционной культуры обязательно должен учитываться преподавателем при построении учебного материала. В процессе обучения студент получает определенные понятия, законы, закономерности, схемы, усваивает способы композиционных решений в различных тенденциях изобразительного искусства. В сознании студентов постепенно складывается некоторая сумма относительно одинаковых, достаточно устоявшихся знаний и умений. То есть формируется стереотипы. Но творческий процесс не терпит стереотипов и шаблонов. Поэтому на занятиях композицией преподаватель должен не только обеспечить формирование у студента определенных устоявшихся понятий и знаний, но и умение преодолевать сложившиеся стереотипы. Способность находить оригинальные и разнообразные варианты в решении композиции является основой формирования творческих способностей студента.

Четвертый параметр композиционной культуры предполагает наличие у студента достаточно-

го уровня теоретических знаний и на этой основе умения планировать процесс достижения творческого результата. С этой целью мы предлагаем особое внимание обратить на разработку алгоритмов работы над эскизами композиции. Например, разработка алгоритма выполнения эскиза натюрморта на каждом своем этапе позволяет получить несколько вариантов решения композиции. При этом студент, последовательно двигаясь по алгоритму, имеет возможность на каждом этапе выполнения упражнений выйти на творческое решение. Для примера мы можем привести здесь алгоритм решения композиции натюрморта, который включает в себя:

освоение композиционных закономерностей создания изображения (упражнения на масштабирование, комбинаторику, композиционную инверсию, категории композиции и т.п.);

познавательные задачи, которые студент должен выполнить в процессе разработки эскизов композиции (поиск композиции, отбор предметов по смыслу, комбинации предметов, использование разных форматов, создание акцента в изображении и т.п.);

задачи на преодоление сложившихся стереотипов (упражнения, которые позволяют эффективно выполнить поставленные задачи и формируют композиционные способности студента: построение эскизов композиций на основе комбинирования схем организации плоскости или пространства, поиск соразмерности величины форм и расстояний между ними, применение в одном изображении нескольких категорий композиции и т.п.).

Научившись пользоваться предлагаемым преподавателем алгоритмом разработки эскиза композиции натюрморта, студент в дальнейшем должен перенести эти знания на другие жанры изображения. Поэтому уже при разработке композиции натюрморта в интерьере студент делает попытки самостоятельно планировать упражнения, которые могут привести его к желаемому результату. При этом закладывается очень четкое понимание того факта, что спонтанное «на вдохновении» решение композиции приходит очень редко, а упражнения, выполненные в определенном порядке всегда приводят к положительному результату. Более того, в процессе выполнения упражнений накапливаются знания и умения, процесс сочинения композиции становится действительно поисковым, а, следовательно, готовится

К вопросу о формировании информационно-графической культуры студентов

почва для будущего полета вдохновения.

Пятый параметр композиционной культуры характеризует в какой-то мере собственно педагогические и методические способности и умения будущего учителя изобразительного искусства. Умение последовательно и систематично объяснить основные принципы работы над созданием эскиза композиции строится на основе всех предыдущих параметров композиционной культуры, но имеет свои особенности. Вербализация процесса поиска композиционного решения сложная задача. Она требует от преподавателя и студента понимания того, что каждая учебная дисциплина изобразительного цикла осваивается в контексте будущей специальности (А.А. Вербицкий). Для овладения данным параметром композиционной культуры можно давать студенту задания на анализ разработанного другим студентом алгоритма. Кроме того, можно использовать принципы деловой игры. Но особенно важно использовать знания и умения, полученные на композиции в процессе педагогической практики студента.

Овладение параметрами композиционной культуры осуществляется в процессе обучения последовательно. Поэтому очень важно выделить определенные этапы формирования композиционной культуры студента. Они условны и циклично повторяются. Каждый этап формирования композиционной культуры студента тесно связан с осваиваемым жанром: натюрмортом, пейза-

жем, портретом и многократно повторяется.

1. На первом этапе студент осваивает основные композиционные закономерности создания творческой композиции по заданному алгоритму.

2. На втором он использует композиционные закономерности создания творческой композиции для разработки индивидуальной, своеобразной композиции.

3. На третьем этапе студент переходит уже в стадию самостоятельной творческой деятельности. Активность и самостоятельность мышления студента должна быть направлена на самостоятельную разработку пошаговых алгоритмических линеек внутри полученного итогового задания.

4. На четвертом этапе студент свободно оперирует сформированными знаниями о законах композиции и практическими навыками творческой деятельности на интуитивном уровне.

Суть разработанной системы состоит в том, что в процессе целенаправленной, алгоритмизированной деятельности происходит закономерностей создания эскиза и формируется целостное представление о системе работы над композицией. Таким образом, данная система уже на первых этапах обучения позволяет сформировать у студента все необходимые композиционные знания и умения в создании творческой работы. И считаем, в дальнейшем она позволит в целом сформировать композиционную культуру будущего учителя изобразительного искусства

**УДК 378
К 522**

В.В. КЛЮЙКОВ

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены виды деятельности будущих учителей технологии при проведении занятий по предмету «Мультимедийные средства обучения», определены цели, задачи и принципы образовательного процесса в процессе формирования информационно-графической культуры, рассмотрен социальный контекст формирования информационно-графической культуры как воспитание будущего специалиста в процессе коммуникаций с одноклассниками при моделировании профессиональных ситуаций.

«Интенсивный переход к новой образовательной парадигме за исторически короткое время, получающий название перестройки, реформы, модернизации, требует от государства и общества огромных затрат - интеллектуальных, психологических, материальных».

Вербицкий А.А.

Автор теории контекстного обучения говорил о множестве противоречий возникающих перед новаторами в образовании, которые им предстоит решать. Разрешение противоречия между стандартами подготовки и индивидуальным развитием личности лежит на пути гуманизации воспитания, которая является сложным, открытым и динамичным процессом, создающим возможности каждому студенту развиваться как индивидуальности на основе выбора своих личностно значимых целей и задач самовоспитания из совокупности заданных обществом различных образов [4, с. 34-35]. Решить данное противоречие в подготовке будущих специалистов можно в процессе применения модели динамического движения

деятельности предложенной Вербицким [3, с. 43-45]. Таким образом, в процессе формирования информационно-графических знаний, умений и качеств личности студентов специальности «Технология и предпринимательство» Брянского государственного университета, на занятиях по созданию мультимедийных средств обучения мы выявили движение их деятельности. Это необходимо для того, чтобы показать постепенный переход деятельности студентов от учебной к профессиональной, т.е. увидеть процесс реализации нашей модели обучения [3, с. 43-45]. Рассмотрим виды деятельности будущих учителей технологии при проведении занятий по предмету «Мультимедийные средства обучения» (таблица 1).

Лист 1

Характеристика движения деятельности студентов по формированию навыков, умений, качеств личности

Модель	Формирования информационно-графических знаний	Развития информационно-графических (ИГ) умений	Воспитания качеств личности
Цель	ИГ знания	ИГ умения	Качества личности ИГ грамотного специалиста
Организационная форма занятий	Лекция	Лабораторно-практическое занятие	Лекция, лабораторно-практическое занятие, зачет
Деятельность обучаемых	<ul style="list-style-type: none"> - Конспектирование; - Диалог с преподавателем; - Теоретическое моделирование педагогических ситуаций по применению мультимедийных средств (МС) на уроках технологии; - Выявление целей и условий применения МС; - Ответы на вопросы и тестовые задания; - Сообщение докладов по специальным вопросам 	<ul style="list-style-type: none"> - Работа с компьютером; - Самостоятельная работа, управляемая преподавателем; - Создание тестовых заданий; - Моделирование алгоритмов разработки и применения МС на уроках; - Инсценировка фрагментов занятий с применением МС на занятиях; - Разработка МС 	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование групп контроля результатов разработки и применения МС; - Оценивание результатов разработки и применения МС; - Инсценировка деятельности учителя на уроке технологии с применением МС; - Отстаивание своей точки зрения; - Взаимодействие в коллективе

1 писанные 1идь. деятельн i \ . :enpf =з
П [1-з практики проведения занят-Ч П^ ПС I .m
11 пьтимедийные т _жс обучения, ^ юпь
лизировав Л1 деятельное i м^жн. опи 4. . ць,ре
ч л эт ичеонпй , льпос.л к деягеЛопиС1й у im
геля технологии. 1 Переход осуществляется от фор-
мирован..., Л, фор ,аОИОНпи 4 i i>H4ctvH -- • ЧИК
j »ich>. 1 — здание мультимсыйный соедсл
v>уЧН. i J. dhdj й -пичвали. йОЛЬПИРиБ"Н4. >
тм<tl/v)uv I uiu¹ <utll J' jbjvJLbl t (dlOlб- I
оси 1 чени- С а- rvis 4 • в . (чичв
I.SnujiU - i unt tiK v(y тмННh
(j-ju- Б t) (if • |t..iif>..i I ogдсгавленИЯ
, , . -It.,- -лл I моL"i. «i It/'ИТИМейИНЫ
НЕФ IE (М" • I иг>ую I *У .. "тонн" '1Э
пМНt к n- k-iei на иичнпс-1 и будужи (' ^че-iei
СсхНЖ U 11 яппи P

Л нашей модели обучения мы воспользова-
И t 1 -сс фчкаиеси чидчв -е I' а ЛЬ ногти -Пг'
ч з Пр less ОучениПЛ • р-чш« гу i ас
➤ рыс«а йлаННff г г ршессе ' «яни (то но
ОИ Процесс оасс 1 ривнется К?« его coopsiBKНv
•ОСКОJ fcy t гаюг'-я «еизчест шчи т' т* ixhoz
чое состояние, ни конечный результат [1 о. .jJ
I-i ij. В изложенной и реализованной нами моде
пи процесс формирования информационно-гра-
фической культуры (ИГ К I студентов ? курса фа-
культета «¹ ехнологич И, [изайна» специальности
«(ехнология и предпринимательство» представ-
лен системой взаимосвязанных мероприятий п<
формированию ;элементов В процессе гоцге
товки студентов реапизованы следующие формы
чечательности студентов: «учебная деятельность
академического типа», «квазипроФессионалнал
деятельность» и чуче^но профессиональная те
стельность» л "акже. г(. ., тавлет ip «б^е -
ДНХ МОд еМ IC I 'fcvjvai iHidUHOHNB i 1. -
ла ть тав

f OHЦe yJLb.o> ^ тированг I (^
Орианион V граф < сеieoti КУльур I . 1, Б t . -6
В¹ Ic .азоаб.-анг- ч 11 еализоваьна 1 t-atuti
лсСЛ-Доаний 8b(1>JCM I :Д /... и й I браЗчМ
•СжI г

f л IXshJ Б out 1)пены КОМ ЧиНcН I Ы I И лк
оаи УОС л П -iLji^uimii [I ИНИ. / У I ip-к 1
J, Ipv к Ован! ч

Формирчкач с к I лиационнол -4НI "г- -и
омлонеш 3 ИГК" «яч^нае ч-ММii
нирчиан 4 КНИ -ни- t ФИНИИП -обязовагсль
чо О lip Mii - П- I.-1 Ч, qmn) .рщтгч^тм;
иншиимапионн'- •/→ж>> ••it if<IF /pm " j лче

0 специалиста Дтядо .а - ihv <гон пели
сдимо со'дани» гл анизационно- - агоги -
ких условий¹ контекстная организация процесса
обучения 1 непрерывкoc^ обучения, моделиро
„а. ль .itAai 01 ь четких ситуац .ь се тудептамк
ULuj.dunOfc npimicncllil. И каЗра00'Б^ v () laЮ
ИХ «I jimbIM СЛИЫИЛ I-JiД-1Г. ^ДьНВ I JCT
JUOF. я^юдиь I wuwг I i>.ihu ..б.
• -дйческое ооеспеченис .[...мити. f шшй,
1 finut i i (p- I <т> обеспечение, .ф'Ji^vn
ПЦП I» I p III-таи. I Jin nil: л MdLHuи. il'l
вождение>

Б- Н i' оа^облсепье.- НФ011иса Di Нк
.ие мег('Iики ко 4 i^i ин) niv-ения i> -1 i
курсу < информационно-] pa(())пческой направ-
ленностью; тбучение информационно-графи-
-си, < 1 о !| г I] 1.ии и] именовне mv •
тимедийных средсп (бучения, формирование
информационно-графически развитой личности
[ущ.. о г-пепиалце)

Принципы формирования информационно
оафической культуры студентов являются тра-
диционными для [любого обучения ^непрерыв-
1. ^чечи ii | 1 11 - I ЮI п ич(>ормг)l'l
т тедоват^ ч чог >т тг ого г f тожн--
ест)ei IP г-нени- знании i и специфичес
- ' t принцип на) тядно, t . F ц,уч^нич • г-чуали
апич ияриятивногтц ЯЮ |и" У Ч НИИЧНОСП

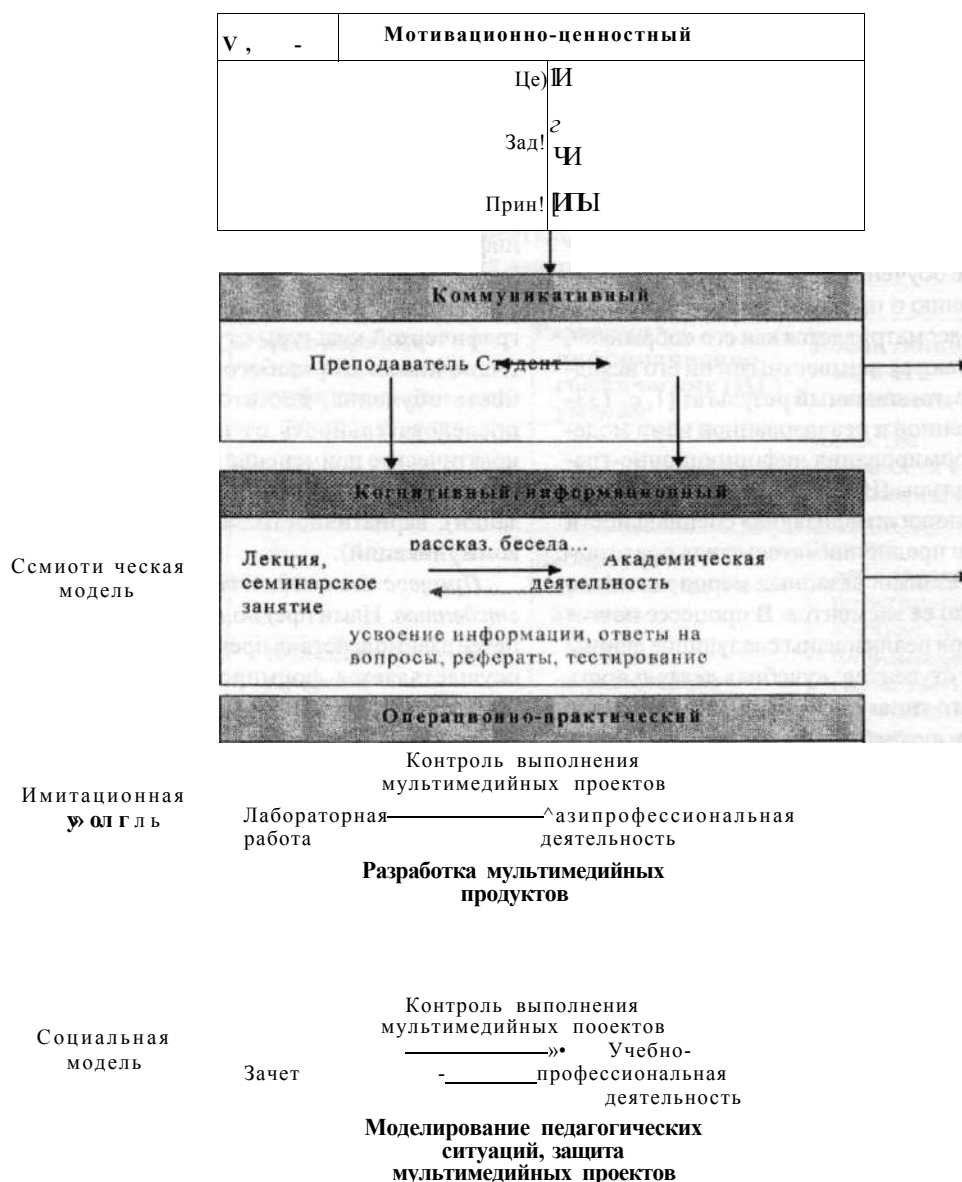
inoiirr' чзаимоденг-таяя с рр1"Ппянто •
wieumna йя>И ЧПРДЮЛaraeT Я « • f 'p
дрессе взаимодей! тг"" лавя'^'01, т "-htoи
-существляет z? ф , v г 'вание <с • <«никатир
ного :омпоне i ИIb .JonacHc <Ohl 1 юм
"onxv. г, \ -, Б зобицкого шерормаии энно-гп?
тсче^кая кул ула i чнтог формию' i :я гак
лс...рг ., t лС ,v ппе иоделиоованк 'об
-жде idi *. i i ii-тменени'
В- -Ли. "Mv-urtHioiA LucuLib на vpi>.а> ехнОЛОГии
I а,- ^мечено ш> >рим I ;орло <Нь <-«.но л.-п,
•vj<-h jaocI ;пециалис11 ь <« -оивс i аудио
яибо аел i-.iv-- гаполлекарсМ юдиг ге
нем ннлчене. . . . I. l'ier Я •• •сниПЧил.
Достаточно последовательн^ мсотелировать ь
форма v [еочоб утягедьнш ш iveni ie-юофс.
сиональн^то деятельное ть специалистов со сто-
iHEji pp Преимгтно-р]-о]йчп;кйX1| "лмегми
К -I2KCTI С T4EJ-SK>fl4« Iч J»
^T'enit; ипычечет I • idrifHb.MmmT- ^o>
г.» мо>епм я'-х i i осочнение — нтами <е
, -ПЯ те.-ип И ф. рияииг IЧЮпаГТИ

Профессиональное образование

ческой культурой. На первом лабораторном занятии «Использование средств новых информационных технологий для целей обучения технологии создания изделий из конструкционных материалов» мы показываем им примеры мультимедийных проектов, которые необходимо выполнить к зачету. Раскрываем возможности компьютерных и мультимедийных технологий, предупреждаем, что они могут достигнуть большего, для чего им требуется спланировать свою деятельность - создать сценарий использования мультимедийных продуктов на уроке технологии. Осознание проблемы будет способствовать эффективности процесса ее формирования. Моделируя процесс формирования ИГК, мы учитывали его сложность, многоаспектность и непрерывность.

реждаем, что они могут достигнуть большего, для чего им требуется спланировать свою деятельность - создать сценарий использования мультимедийных продуктов на уроке технологии. Осознание проблемы будет способствовать эффективности процесса ее формирования. Моделируя процесс формирования ИГК, мы учитывали его сложность, многоаспектность и непрерывность.

Схема 1. Концептуальная модель формирования информационно-графической культуры студентов в ВУЗе



i t (-мг → 13MHPUUA пудуцл X
/чигклс i " "хяологич азчесте : • : ^ i Бопмит- •
•а^ие ко иитионпп чф'-р«ашОННО!- О if •
1 <юнно-практическоп и креативного компонс
*Б ни К> можно проследи г. юсг гдство\ р <w
' in з^вых моделей ко чтзкотнп i Юу чи?
емиот l1екои, лмитационной и социально»
Год у .ализацией :ем .тг" ск >• додели мы
^ имаем о^черое цеиствие .тудснтг а lt iiv .
> ча лекционных и лл.чаиски? ан
•ия:, учтение \-lныл au-nnv- .l. i i ipat i .суи.
^арие. [уЧы чмсдийн. 4 I pi пион оклаль
l а > TV- I I примеро i (рименения > t h- г) **де-и
ЙИТСЯ t iur. mOot I OONO-lφαK [ЧС. «fir. <-4i •
•t Paipa6oiK; иенария 4* л^медийчс*

i - C iv-.еыь- j • р «-и планирование -р •
s свейся i nivliii, 4 муть l 4 mHh- J> Ipi jv ! -ч в
f a M<с урока •) е* чолol ии • ift i гаen-
->| v tt- l14 -и знакомы CO C TpvKTVOoff (-H l >-
h Jjiiv ИИ l1 IM 4 ! <елийнме
средства nf) умения» должен H3V4aT ЫСЯ В шестом
гре I >! 4 MПУ"-."У It l qn I TV v
(р актив 4l'i чпот 4 iamiTirv г эа ИИ ИИ
•чи! гзческоы моде."

^пч!апч-? -траионнсь l оде -и 'я^почает
разработку мультимедийных продуктов на заня-
••V 4ульт MP TMm и г^здгтв*
как г ни l '«И' TEN I -.-г" п П.КОАЕ ПРИ ПС ГО
«е * /pny-4i| t с ?пых нервы ^п< оазр-
^ v KKMvm I епичн"" ер^ i тг jO^"en»ii. л >
4то« -ЯПП l -туден-гов должны быть факт"";,
сч • ?нячимог-1 х проектов ттобы оазр ю
I <ге *i l1 г- -ур можно оыг той фея-, в '
овил [^эльне нм техноло ии i ^ки> »
лем свидетельствует тематика занятий, например
(Разработка собственной оО учающей анимации
по технологии» четвер РЕ лаборагорно-практг-
теское занятие нредме га «Мультимедийные сред-
-Вл Об

Моделирование си!уаций применения мультимедийных средств и обучения техноЛОЮ ии проведение и анализ фраг мен га урока технологии с применением собс геенны к культи медийных средств обучения всей J руипой (т уде что в на зяттии включает реализованная социальная обу-Глнш!" <л дель l -ч «акреиля- ^-гач^-l'-е [редназначе^ие И» гимедийбы «i и-ч. i з С.буче- . «я разработанных булуши^ ^ учитпими ^ех: :-ог^и }лепосгласстенног «-иу-гнир --инце ni^:-l1l и .ты кч> : г -inn I -• v -г 4l -и 40 it-riat ae .i [тельни <5аня i 4 (а» ни f 4 лътатп и<ра-

боты ' » р. лирова l 4' ч 4 ог з чонно-граш¹
ческой культуры личности оi ущ- твляетт з рi
ках разлг тны> социальных лнститу а, з данный
пооеесв .ножст б'-б¹ травляемь л л^и Неупраi
ляемым. Процесс формирования Hi K является
У .уапл! . Ам . . с». I И I 3Di l-1 . G i HUbUchrie
I UMLAUT, F ^ди., Илл ^у > l -nib и ао\штани
I 'rt-OCKIV. фОИелидИГ Ъ .щицсш V
yiuoofr. i i i. tl i j.) л. .цднпый "w u
сiвлж l1>i> по-l1 ihnv, <av i -т. l 'лом i«tip
- доверяв амосыггельной иод)t -вк. • -г
• И ИИ И • X 4 — Я ИИ 4

dH l 16 -l I (л)риваем ' <••
3 bH't- t 4 l Kf ф IpMhpi * 4>1 "h por^l 140-
чо-граал-4ч«ск--l ч- туг ' -i i чи ани^ L"ав-
ц.р.т) (и^циа ти' l4 с ппои -е «мм i-й
'Щногруппникам!- при мс тепировании професси-
ональных ситуаций Уровень сформированное-
• ч пч шиваемогп "ячест пя ^цущегп спеииапи^тя
(with~ непогрелственнс зявигет- nm4^RCNэ-
"тпзм- преп""авател°

Ноедме-чи' контекст д)ормиз< зания ч га'
рчтка чфзомапионьо , • тической ул твр.
оарс - еляет чепол-редствснное солезжани. -6PГ
овательного гг JUL : са в i ?т т-т и т iвт^р
кой пиограммой учеоноп тредмета " слерж;
F4i. [разовэтртноп процесса входит • ел]
г звание гелаго^^^ее ю: ситуап Т н^ занятм⁰^
'ехнолг-чи для того оы п , ~> v .«ообань. при'
- ип л юрм .i I)ды и I ДСIВl -азвити» И]

Цщ l l I »Ch..t И^нииео^ч l ВЫНОГС. t Mi) ШЬ
I iUi-4-а преподавания K Spta Myjib i
-исд. it-.. Ofc>V4ttt - Л ai.uivHDObaH-o. l'
i)OuMitl-4lurin(It ашИЧилаЯ- КУЛЫПра \ г. | p».>
ровлясф чнииг твании! IT инцюр\la>даннио-грг
jlmilK- и - ты 'If lBOДИИ-Я t l>ласно п а-
Пстинны- л lримененных Ъа^и критепиен t ^
iiiiuc 2¹

По даньым критерья^ бим^ ллив _» я ан-
-- результатов тазраб ч к. у грнме^сн!-4 ть-
i-.nie-ii- ч ч кеч""l" пны бы «
гг"т!дх слет4

К рса СПРЧИДЛНОСТЧ ' -нпл^ -цяппр^ппии-
419 i-e цс'во» Ifyi leu' i> lГимен44 4 vi-
СЧИ K. iC^BRH«v,io г.,PH1 V l4L.,; CT' CH1^ HHHp-
14II- 14. ИИ МЧИИ V ф
имл> .v i . птулен ПГ. 3 ЗМК< .чрпа' I T П .л I fij
I I о>" 4; i 4 I 'фор ЧИОННО l ,< I 4IJ', til
Гсх [i l I I in PP MI^, —I -Orf nipyunv
j-iRuf- i- 'i^e пГ>4чсн-) юбшениче л». .
i 'т гаты И' СтДШВИИ приведет l тчппине

Таблица 2.

Критерии сформированное™ ИГК студентов по уровням усвоения

Компоненты информационно- графической культуры	Уровни усвоения		
	<i>Первый уровень усвоения</i>	<i>Второй уровень усвоения</i>	<i>Третий уровень усвоения</i>
Информационный	Общее представление об информации и ее использовании при помощи компьютерной техники	Умение искать информацию и использовать источники информации рекомендованные преподавателем Владение совокупностью знаний по компьютерной графике	Знание и владение способами поиска источников необходимой информации Умение анализировать и визуализировать информацию Владение компьютером от ощущений, восприятий, представлений до понятий, учений и теорий
Операционно-практический	Не полное представление и владение разработкой и применением мультимедийных средств обучения	Знание и владение программным обеспечением по разработке мультимедийных средств и способов их применения на уровне выполнения алгоритмов информационно-графических заданий преподавателя	Знание и владение средствами и продуктивными способами информационно-графической деятельности для решения профессиональных задач, их применения на уровне создания алгоритмов информационно-графических заданий
Когнитивный	Владение основными терминами и понятиями	Владение основными терминами и понятиями, наличие суждений, фактов, умозаключений, позволяющих понимать основные условия информационно-графической деятельности	Владение особенностями мышления в информационно-графической области, основных терминов и понятий, наличие суждений, фактов, умозаключений, методов научного познания в предметной деятельности, умения сравнить, наблюдать, планировать, позволяющих понимать контролировать, оценивать процесс и результаты и основные

К вопросу сформировании информационно-графической культуры студентов

			условия информационно-графической деятельности Развитие пространственных представлений и логического мышления на уровне самоконтроля и саморазвития
Коммуникативный	Представление о способах коммуникации в будущей профессиональной деятельности	Владение способами информационно-графической коммуникации, восприятие информационно-графической культуры	Владение способами информационно-графической коммуникации в области профессионального контакта, осознание способности к восприятию информационно-графической культуры и её дальнейшему воспроизводству
Креативный	Выполнение информационно-графической деятельности по алгоритмам преподавателя	Способность порождать новые шаблоны оформления мультимедийных средств обучения применительно к области технология	Способность порождать новые идеи о разработке, применении и оформлении мультимедийных средств обучения и решение профессиональных проблем путем применения информационно-графических знаний
Мотивационно-ценностный	Отсутствие интересов к изучаемому предмету	Интерес к изучению предмета в рамках содержания занятий и работы с преподавателем	Потребность в углублении знаний и умений по учебному предмету Потребность в саморазвитии системы основных ценностей и ориентиров поведения в деятельности; качества личности: трудолюбие, целеустремленность, дисциплинированность, усердие, сознательность

Таблица 3.

Результаты оценки уровня сформированности информационно-графических умений студентов в контрольных и экспериментальных группах на формирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни усвоения		
	Репродуктивный (1 уровень)	Продуктивный (2 уровень)	творческий (3 уровень)
1. Экспериментальные	19%	30%	51%
2. Контрольные	27%	45%	28%

Результаты распределения студентов по уровням усвоения информационно-графических действий позволяет сделать вывод о том, что основная масса студентов контрольных групп находится на репродуктивном уровне обучения, а в экспериментальных группах - на творческом уровне усвоения.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Педагогика: Проективная педагогика [Текст]. - Екатеринбург: Изд-во ЕИПУ, 1996.-344 с.

2. Виноградове., СинюкА. Подготовка специалиста как человека культуры [Текст] / Высшее образование в России. - 2000. - № 2. - С. 41—42.

3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. [Текст]. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.-84 с.

4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст]. - М.: Высшая школа, 1990,-142 с.

УДК 378
К 647

О.В. КОНОВАЛОВА

**РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ "ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА")**

Данная статья посвящена актуальности применения аксиологического подхода и способам его реализации в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка (на примере преподавания дисциплины "Зарубежная литература и культура").

В современном высшем образовании аксиологическому подходу уделяется огромное значение. Актуальность ряда исследований в педагогической аксиологии обусловлена необходимос-

тью модернизировать образование и разработать новые стратегии его развития.

Образование - это бесценный кладёзь общества, благодаря которому формируется интеллек-

туальный генофонд нации. Но процесс получения образования - это не просто приобретение интеллектуального потенциала, а сложный и многоступенчатый процесс развития личности. Одной из важнейших задач современной педагогики является гуманизация образования, которая предполагает создание системы, способной обеспечить "единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности" [4]. Несмотря на происходящие в нашей стране реформы образования, симбиоз получения высокопрофессиональной подготовки и духовного развития личности так и остается главной, но все еще недостижимой целью для существующей высшей школы. В связи с вышеперечисленными факторами, аксиологии и аксиологическому подходу в образовании отводится особая и чрезвычайно существенная роль.

Аксиологический подход присущ таким гуманитарным наукам, как философия, психология, педагогика, эстетика, этика, социология, культурология, но в данной работе нас интересует прежде всего синтез аксиологии и иноязычного образования, принципы реализации аксиологического подхода в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка (на примере преподавания дисциплины "Зарубежная литература и культура"). Для рассмотрения данной проблемы нами были выделены следующие задачи:

- рассмотреть сущность и содержание понятия "аксиологический подход";
- обосновать актуальность применения аксиологического подхода при подготовке будущих учителей иностранного языка на занятиях по дисциплине "Зарубежная литература и культура";
- проанализировать основные тенденции реализации аксиологического подхода в профессиональном образовании учителя иностранного языка на занятиях по дисциплине "Зарубежная литература и культура";
- разработать теоретическую модель реализации аксиологического подхода на занятиях по дисциплине "Зарубежная литература и культура" для будущих учителей иностранного языка.

Аксиология - философская дисциплина, исследующая категорию "ценность", характеристики, структуры и иерархии ценностного мира, способы его познания и его онтологический статус, природу и специфику ценностных суждений [7].

Аксиологический подход - имеющий ценностное основание, подход к образованию на осно-

ве общечеловеческих ценностей и самоценности личности. В основе аксиологического подхода лежит гуманная концепция взаимодействующего мира, согласно которой наш мир - это мир целостного человека, и именно человек является высшей ценностью общества, смыслом и целью его развития [4].

Ценности - это обособившиеся в ходе развития самой истории благодаря разделению труда в сфере духовного производства интересы. Система ценностей - это внутренний стержень культуры, объединяющее звено всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания [1].

Аксиология как научное направление существует на стыке многих отраслей знания и способствует интеграцию во многие науки.

Так, в философии аксиология изучает вопросы, связанные с природой ценностей, их месте в реальности и о структуре целостного мира, т.е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. Среди философов, занимавшихся проблемой ценности, были Сократ, Т. Лотце, М. Хайдеггер, Ф. Ницше, В. Виндельбант, Э. Фромм, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, Л.Н. Столович и многие другие выдающиеся представители философской мысли.

В психологии аксиологический подход представлен изучением механизма схватывания ценностей сознанием. Данной проблемой в психологии занимались Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, В.А. Ядов, Л.С. Выготский и другие деятели психологии.

В педагогике аксиологический подход является неотъемлемым компонентом, позволяющим рассмотреть образование как социально-педагогический феномен, который находит отражение в основных его идеях: универсальности и фундаментальности гуманистических ценностей, единстве целей и средств, приоритете идее свободы [6]. Аксиологический подход в педагогике направлен на выявление механизмов присвоения ценностей учащимися в учебно-воспитательном процессе. Среди ученых, занимающимися проблемами педагогической аксиологии, - М.С. Каган, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, Н.Д. Никандров и другие представители аксиологической педагогики.

Несмотря на возросший интерес к аксиологии и интеграции аксиологии во многие отрасли

Профессиональное образование

знания, применение аксиологического подхода в иноязычном образовании остается в настоящее время не разработанной областью, что, безусловно, мешает реализовывать задачи аксиологического воспитания в современном иноязычном образовании. Подготовка учителя иностранного языка должна осуществляться на основе принципов гуманистического и поликультурного образования, так как невозможно изучать языки, не познав общечеловеческие ценности, мировую культуру и неповторимые культурные ценности страны изучаемого языка. Учитель иностранного языка должен быть не просто профессионалом, прекрасно владеющим своим предметом, он в первую очередь является педагогом, воспитывающим в своих учениках гуманистические идеалы, а также носителем иноязычной культуры, которая отражает ценности страны изучаемого языка.

Среди предметов, изучаемых будущим учителем иностранного языка в плане получения поликультурного образования, особое место занимает дисциплина "Зарубежная литература и культура". Вряд ли кто-либо станет спорить, что мировая литература воплотила в себе ценности всех эпох и всех народов и что невозможно говорить о гуманистическом воспитании духовно развитой личности, не привив человеку любви к удивительному миру литературы. Согласно образовательному стандарту, изучение дисциплины "Зарубежная литература и культура" будущими учителями иностранного языка направлено на реализацию следующих целей и задач:

- расширение и углубление знаний по изучаемой зарубежной литературе на основе практического владения соответствующим иностранным языком;
- углубленное изучение законов и основных этапов литературного процесса в контексте истории и культуры;
- приобретение фундаментальных знаний о природе, структуре и функциях литературного творчества, включая знакомство со школами и концепциями зарубежной науки о литературе;
- научное осмысление литературных текстов, принадлежащих к различным художественным системам, изучение связей с русской литературой;
- освоение методологии, методики и практи-

ки научно-исследовательской деятельности в области зарубежных литератур.

Тем не менее, ценностный потенциал зарубежной художественной литературы остается не достаточно изученным и влияние иноязычных художественных произведений на формирование ценностного сознания будущего учителя так же остается не исследованной областью. В связи с этим, возникает вопрос - как преподавание зарубежной литературы влияет на формирование духовного облика будущего учителя иностранных языков и какие ценности может привить данная дисциплина?

Ценность литературы как предмета неоспорима и воспета многими выдающимися мыслителями. Каждое классическое произведение - это особое, значимое слово в языке национальной культуры, и оно "обязательно должно говорить об авторском отношении к ценностям, о том, что автор считает добром или злом, красотой или безобразием, правдой или ложью..." [5].

Изучение классической зарубежной литературы будущим учителем иностранного языка обязательно, так как классическая литература - высшая форма бытования языка, и "овладевая языком, человек начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сжимается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры..." [6].

Один из ведущих представителей отечественной мысли в аксиологии М.С. Каган утверждает, что именно "художественное творчество можно рассматривать как непосредственный язык ценностей" [2]. Литература - это мир ценностей, и так как согласно аксиологии, человек живет в мире ценностей и сам является высшей ценностью, то логичным было бы предположить, что гармоничное развитие гуманистически направленной личности абсолютно невозможно без обращения к литературным шедеврам мировой классики. Произведение зарубежной литературы является носителем всех видов воспитательных ценностей (рис. 1). Для рассмотрения процесса трансляции воспитательных ценностей литературного произведения на сознание будущего учителя иностранного языка, мы используем классификацию воспитательных ценностей, предложенную Б.Т. Лихачевым.

Актуальные ценности в контексте литературного произведения

Воспитательные ценности	Литературное произведение
Вечные общечеловеческие (любовь, добро, истина, свобода и др.)	Те или иные общечеловеческие ценности отражаются в любом литературном произведении и являются теми базисами, на которых держится духовность человека. Для учителя иностранного языка данные ценности важны как для педагога, носителя идей гуманизма.
Конкретно-исторические (идеологические и политические приоритеты, ориентации в моде, этикете, манерах и штампах поведения и др.)	Конкретно-исторические ценности присущи каждому литературному произведению, так как непосредственно само произведение является продуктом той или иной эпохи и исторического этапа развития. Для учителя иностранного языка осознание конкретно-исторических ценностей является необходимым с точки зрения формирования целостной картины мира в ее историческом контексте.
Устойчивые ментально-этнические (традиции, обычаи, черты национального характера, образовательная традиция, национальное искусство, в том числе и литература)	Зарубежное литературное произведение само по себе уже представляет ментально-этническую ценность, а также помогает создать представление о культуре, национальных ценностях и самобытности народа страны изучаемого языка. Данные ценности чрезвычайно важны для учителя иностранного языка как для носителя иноязычной культуры
Индивидуально-личностные (справедливость, мужество, честность, милосердность, верность и др.)	Индивидуально-личностные ценности в основном отражены в образе героев литературных произведений. Чем выше шкала индивидуально-личностных ценностей человека, тем более духовной и гуманистически направленной является его личность, что, безусловно, важно для будущего педагога.

Однако, очевидный аксиологический аспект преподавания зарубежной литературы не является залогом его успешной реализации в прочее: подготовит: учителя иностранного языка В связи с тем, нами была разработана теоретическая модель реализации аксиологического подхода в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка (на примере преподавания дисциплины "Зарубежная литература и культуры").

Цели и задачи:

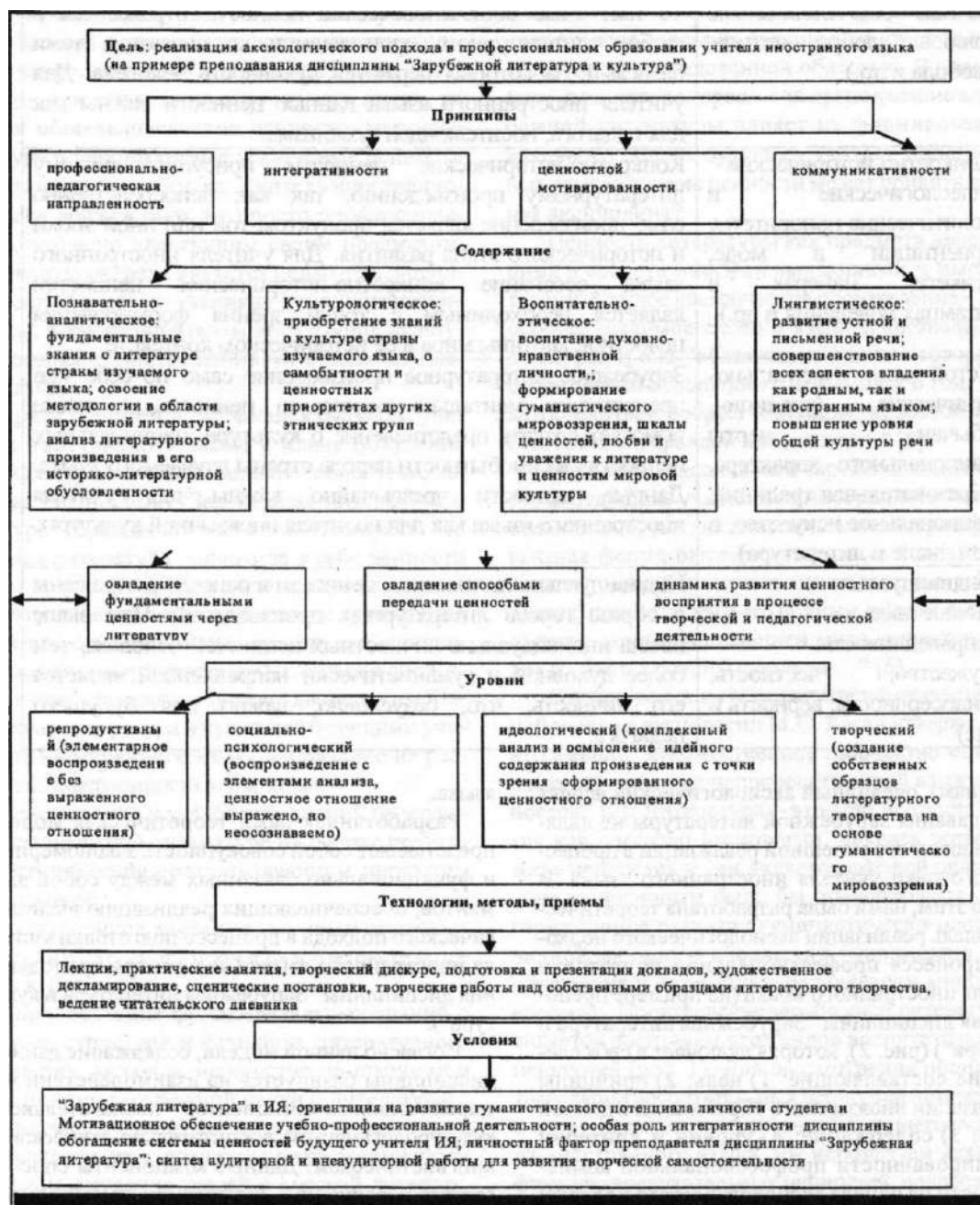
- 1) цель
- 2) принципы организации иноязычного образования
- 3) условия реализации аксиологического подхода;
- 4) технологии, методы и приемы преподавания «зарубежной литературы и культуры»;
- 5) условия реализации аксиологического подхода в профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Методика

Разработанная нами модель представляет собой совокупность (закономерных и функционально связанных между собой элементов), обеспечивающих реализацию аксиологического подхода в процессе подготовки учителя иностранного языка (на примере преподавания дисциплины "Зарубежная литература и культуры").

Содержание дисциплины "Зарубежная литература и культуры" включает в себя изучение произведений зарубежных авторов, анализ их творчества, а также изучение истории литературы и культуры. В процессе изучения дисциплины учащиеся должны усвоить основные понятия, термины и методы исследования литературы и культуры, а также научиться применять полученные знания на практике.

Теоретическая модель реализации аксиологического подхода
в профессиональной подготовке учителя иностранного языка
(на примере преподавания дисциплины
"Зарубежная литература и культура")



Беали >allЫл dKi.nujiut дческою

л .ijji-ф

ш . л ^ . п лш < 'Лгийкь студентов .

Vo"PHi ^ормированногтч ценностного
ношени- репродуктивный содиальпс-психол -
И ический, идеологический и творческий) опре-
мсл^ л я !ледующим! К iн^днмн !владениџ
\\j б ^ментальным» уснностум! ,соез литера гу-
ру владение :пос обаи ерсдачи ценнс-тей
^лнамика саз ~п деннс г*..го восприятия -
псоцесс гвсрчслой л педа! ической деятель
с.

'сализалья Далиой <водсЛИ бссш ч -
lb.средств V .l ntovtfcf>4 ш-j...fi I Ой b MCl
КНН 4 fl nviVun I V II П p i "V^Hnit
rt'-RVtCb1, СНН ийкичв! Ji/i Нув I dHOB

• I iWvrlH- in ill iijIKOI О длРВтКи И iр>J iit ip-
ai Особ i tLiіі iV"p. i ib ь реализации'ikchotc
i т е ш hi Др>!la HI рает тзорческий аспект ^ак
^л имепно он iіі тедгплет i t (сапти ст- Г . нь с (≡>р
fi L-^aHNOi I ценности! ГО чоспричтия (И-
и

I>езультгтивностг, преподавания зарубежной
ИИГ2ра"Упы й (о/лы i'ri I шччлшаеп я счет со-
здания опоеделенных условий: мотивааионное
бе спечение учебно-профессиональной деятель-
ности: ориентация на развитие i уманистическо-
го потенциала личности студента и обогащение
системы ценностей будущего учителя иностран-
ного языка; личностный фактор преподавателя
йси п. гчны "" }ару^ежная п i-rii т i и ю - ^
ра" синтез аудиторной и внеаудит фной работы
для развития творческой самост оя телп ности

Данная теоретическая модель нозполяет реа-
иювать аксиологичеок-ий подхог при подготов-
ке оут>шего учителя иностранно! о языка и спо-
способствует формированию не толт ко професа-
нальной компетенций учителя иностранного чзы-
ка, но и развитию •^манистического потенциала
его личности и совершенствованию его ценност
НОГ- • Г п ЧП И ч

Н 48L ГОЯП -f -pf-Лі ЯСЮЛЦ Ц!^ . КИГ ПСІІ-<)
ад"«п'1 • ч-тоне т н іт> и .цс

елГНО і роуессф- І>е к. > ювремент ІГ) обр.
ования является, прежде всего, воспитание гv
^анистически направленной личности облада-
ющей высокой шкалом нравственных ценностей
С этой позиции учитель иностранного языка дол-
жен быть не просто профессионалом, владею-
щим своим предметом, он в первую очередь дол-
жен обладать высокой нравственной культурой:
/азвивать в евоих асипи.плшкал стремлени! i
идеалам i уманаз.уи '•'ли ель инооранж» и язы-
ка является также г сснте.чем никальныл ценно
left кулыуры l.l раны преподаваемое я^ька. i
iіі iv лр. I -t ' оубежной ль l1 j ri l1 ii уль
^п, преде I I—>.' vvjfptf III ' O e-liv D1' r yffHo. >
К- 41.УЬ» 3 It V I.M. * ЦИГО 1 "i ICJXb W I -I-
i" ei-^>М • - I i m щем [-•-" тнии - (Ь IV} Ы1 ч оа г
I I и- - ІОН - if I П. u - -г ІКЧІ -

ГИППИГ лф| КИЙ v-mon.
I if 4 i П vipettH Г7 /ПН-^'СІ-
П-ННІК 4. 14. 19*6 (. оа- МІ
• /•,--- " Ф-УОv. ->СКа> I •-* (SHf -I
7 1 7
uxwjf- t Т Мвсиение h?с р,- i ри .
К "'If I.— ЯНЮСТ Й. I Теории ОИС" рь
l a* a- ЧГ Во .ГЬ) l Те в Poi
К \ I » V'x и) I -uan> jо7 . С i-l1
i с 'Пгтеини -> 4 Ьче -ни> f -еда i i"-2Kv)
(ЮЮЮ ч >ЦІ І ->
7 'Г' у. Н к] -оре) оч' иь
1 чедс^ч= ч кл [i-t - < ч. о
2- If I щ, I К ?ская языковая -ле - л •
I л > -Г,- 1 л , ОР | V - I 1
' Философия чнциклопедический< довар' '
по. р,И • I и - П:

ОТБОР ТЕКСТОВ ПО ЭКОНОМИКЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПИСЬМЕННУМУ ПЕРЕВОДУ

Данная статья посвящена исследованию лингводидактических факторов, которые способны оказать влияние на проведение процедуры отбора экономических текстов для обучения студентов специальному письменному переводу.

Ключевые слова: отбор, процедура, специальный письменный перевод, экономический текст, фактор.

Успешность подготовки специалистов в области письменного перевода специальных текстов во многом зависит от качественного отбора учебного материала. Все возрастающее количество информации, представленное на различных носителях, значительно затрудняет процедуру такого отбора. Опора преподавателя на собственный опыт, на интуицию не всегда помогает определить из бесконечного множества текстовых продуктов ту совокупность, которая наибольшим образом способствовала бы эффективности подготовки переводчиков в области письменного специального перевода.

Возникает, следовательно, проблема определения тех научных положений, которые могут быть положены в основу процедуры отбора текстов по специальности (например, по экономике) для подготовки письменных переводчиков. Для проведения успешной процедуры отбора экономических текстов для обучения студентов специальному письменному переводу необходимо, прежде всего, учитывать лингводидактические факторы, которые могут оказать на нее непосредственное влияние. Именно рассмотрению таких факторов посвящена данная статья.

Первый фактор касается необходимости учета специфики специального письменного перевода. Данный фактор реализует себя в ряде положений, обуславливающих эффективность отбора текстов, предназначенных для обучения письменному переводу студентов неязыкового вуза.

Первое положение предопределяет необходимость концентрации внимания на том, что перевод представляет собой профессиональную деятельность. Ее специфика предполагает умение

работать с текстами, типичными для профессиональной деятельности переводчика, поскольку именно текст в совокупности с историческими, социокультурными, ситуативными факторами, влияющими на его создание, является предметом названного вида деятельности [2]. Следовательно, использование профессионально значимых текстов при обучении студентов специальному письменному переводу будет способствовать формированию умения понимать и адекватно интерпретировать тексты, типичные для деятельности переводчика в определенной профессиональной сфере [там же], а значит, обеспечит формирование переводческой компетенции. Это означает, что тексты, подлежащие отбору и организации должны, прежде всего, иметь профессионально направленный характер.

Второе положение, продиктованное спецификой специального письменного перевода, связано с учетом того факта, что тексты, с которыми связана профессиональная деятельность письменного переводчика-экономиста, как правило, созданы носителями языка в условиях акта реальной профессиональной коммуникации, а потому они отражают все его особенности [4]. Использование таких материалов обеспечит студентов знаниями социально-культурных фактов и реалий, имеющих место в профессиональной сфере переводческой деятельности и иллюстрирующих речевое поведение специалистов в рамках определенного лингвосоциума [там же]. Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности отбора текстов, *отражающих специфику реального профессионального общения.*

Не менее важным является третье положение

Отбор текстов по экономике для обучения студентов специальному письменному переводу

ние, свидетельствующее о том, что профессиональная деятельность письменного переводчика-экономиста может быть сопряжена с переводом экономических текстов в разных сферах экономики, а, следовательно, с текстами, разными по тематической направленности. Это объясняется самой спецификой деятельности экономиста. Она может иметь место в таких направлениях как международный менеджмент и бизнес, межкультурный туризм, банковское и страховое дело и т.д. [3]. С помощью таких материалов студенты, прежде всего, смогут овладеть в достаточной степени необходимым «тезаурус-словарем переводчика» (Н.Н. Гавриленко), необходимым для перевода текстов по экономике. На основе изложенного можно сделать вывод о необходимости отбора тех текстов, тематика которых будет соответствовать разным сферам деятельности экономиста.

Кроме того, фактор учета специфики специального письменного перевода реализуется в виде четвертого положения, значимого для отбора текстов. Это положение диктует необходимость учета нацеленности специального письменного перевода на адекватную передачу специальной информации. Как свидетельствуют ученые, в содержании текстов, типичных для деятельности переводчика-экономиста, преобладает информация специального характера. Более того, содержание текстов по экономике в целом информационно насыщено. Эти особенности способны оказать непосредственное влияние на отбор содержания текстового материала для обучения данному виду перевода.

Использование данного материала в процессе обучения позволит улучшить предметные знания студентов, приобретенные в ходе изучения основных дисциплин. Следует отметить, что наличие данных знаний при переводе специальных текстов является необходимым условием для осуществления адекватного специального перевода [6; 7; 9]. Следовательно, с помощью текстов, насыщенных специальной информацией, студенты будут учиться анализировать поступающую информацию с учетом предметных знаний, а значит, смогут научиться наиболее точно понимать смысл ИТ. Сказанное позволяет сделать вывод о целесообразности применения в процессе обучения а) информационно насыщенных текстов и б) текстов, содержащих информацию специального характера.

Помимо сказанного, следует принять во внимание

пятое положение, обуславливающее специфику отбора текстов для обучения письменному переводу. Это положение гласит о том, что адекватная передача специальной информации невозможна без учета ситуативно и культурологически обусловленных экстралингвистических факторов, обусловивших появление текста. Учеными доказано, что экономический текст является компонентом специального (экономического) дискурса, и он обладает рядом экстралингвистических параметров: социальными, культурными, ситуационными.

Как указывает Н.Н. Гавриленко, профессиональная компетентность переводчика предполагает «... обладание человеком способностью, знаниями и умениями передавать (как в письменной, так и в устной формах) научную и техническую мысль с одного языка на другой, с учетом различия между двумя текстами, коммуникативными ситуациями и двумя культурами» (выделено нами-И.З.) [2, с. 92]. Согласно этому суждению, переводчик должен уметь не только точно передавать информацию, но и учитывать культурные факторы, адекватность ситуации общения. Сказанное означает, что для максимально точной передачи смысла с ИТ на ПЯ письменному переводчику важно а) понимание специального дискурса на ИЯ и б) создание дискурса с учетом социокультурных характеристик получателя сообщения и специфики норм ПЯ. Иными словами, переводчику необходимо понимание и перевод определенных жанров специального дискурса, которые созданы в определенных ситуациях общения [там же].

Практика свидетельствует о том, что профессиональная деятельность письменного переводчика-экономиста может быть связана с достаточным количеством таких ситуаций, каждая из которых будет сопряжена с переводом экономических текстов разных жанровых параметров. Следовательно, в процессе обучения студентов специальному письменному переводу необходимо применение текстов, соответствующих коммуникативной ситуации в профессиональной сфере общения, в частности в сфере экономики. Это позволит студентам овладеть основным набором жанров, типичных для деятельности переводчика-экономиста, а значит, обеспечит успешное формирование профессиональной компетентности такого специалиста.

Помимо сказанного, переводчику для выпол-

Профессиональное образование

нения адекватного специального письменного перевода необходимо учитывать культурные факторы. Это объясняется самой спецификой такого перевода, которая, как удалось установить, заключена в том, что он является актом и способом / средством не только межкультурной, но и межкультурной коммуникации. Необходимо отметить, что социокультурные особенности иностранного и родного языков ярко проявляются в ИТ и ПТ, что может представлять определенные трудности при осуществлении письменного перевода. Об этом свидетельствует анализ примеров проявления национально-культурных различий русских и англичан в экономической сфере общения, описываемых в работах лингвистического характера (О.И. Омоле, С.В. Власенко, З.И. Гурьева, В.С. Слепович, Т.В. Дроздова).

Шестое положение, определяющее специфику отбора текстов для обучения письменному переводу, связано с учетом особых черт, присущих письменному переводу. Как показывает анализ, письменный перевод характеризуется письменной формой языка оригинала и языка перевода, высоким уровнем эквивалентности текста перевода, особенностью объекта перевода - исходным текстом сложного характера*. Данные особенности не могут не оказать влияния на а) форму и б) характер учебных материалов. Сказанное означает, что тексты, предназначенные для целей обучения, должны 1) представлять собой письменный текст; 2) иметь сложный характер, предполагающий высокую степень эквивалентности.

Применение таких материалов будет способствовать становлению у студентов умения работать с текстами, типичными для деятельности письменного переводчика.

Итак, согласно первому фактору, лежащему в основе построения и выполнения процедуры отбора текстов для обучения студентов письменному переводу, необходимо принять во внимание следующие положения:

1.1. необходимость учета профессионально направленного характера специального письменного перевода;

1.2. необходимость учета способности экономического текста отражать все особенности акта реальной профессиональной коммуникации;

1.3. необходимость учета специфики тематической направленности экономических текстов, с которыми связана профессиональная деятель-

ность письменного переводчика-экономиста;

1.4. необходимость учета нацеленности данного вида перевода на адекватную передачу специальной информации;

1.5. необходимость учета ситуативно и культурологически обусловленных экстралингвистических факторов, обуславливающих появление экономического текста;

1.6. необходимость учета особых черт, присущих письменному переводу.

Второй фактор касается учета специфики лингвистических и функциональных особенностей текста по экономике. Этот фактор, в свою очередь, предопределяет необходимость выявления еще одной совокупности положений, влияющих на отбор текстов для обучения будущих экономистов письменному переводу специальных текстов.

Первое из этих положений предопределяет необходимость учета в экономических текстах традиционных лингвистических параметров, а именно: заданный порядок подачи информации, цельность, связность и логичность и др. С помощью таких материалов студенты смогут познать специфику представления специальной информации в ИТ, научатся понимать логику и последовательность изложения данной информации, а, следовательно, главную мысль автора. Таким образом, тексты, подлежащие отбору, должны обладать заданным порядком подачи информации, цельностью, связностью и логичностью.

Для целей отбора следует учесть особенности содержательного аспекта текста по экономике. В этом суть второго положения. Необходимо, в частности, принимать во внимание такую характерную черту экономического текста как разнобразие его стилевой и жанровой принадлежности. Анализ научной литературы показывает, что данный текст может принадлежать к официально-деловому, газетно-публицистическому и научно-техническому стилям, которым, в свою очередь, присущи разные типы экономических текстов. К таким типам относятся официальные коммерческие документы, деловое письмо, газетно-журнальные тексты экономической тематики, статью, доклад, монографию. Сказанное должно повлиять на отбор стилевого и жанрового характера учебного текстового материала. Применение таких материалов в процессе обучения позволит студентам овладеть особенностями того или иного стиля и жанра экономического

кого текста, а значит научиться вырабатывать правильную переводческую стратегию. Таким образом, можно заключить о необходимости отбора текстов, отличающихся разнообразием их стилиевой и жанровой принадлежности.

Говоря об учете особенностей содержательного аспекта текста по экономике, следует иметь в виду и такую его характеристику как терминологически выраженный характер отраслевой (специальной) информации (третье положение). Данная терминология определяется сложными для восприятия неспециалистами терминами и их сочетаниями [1]. Примерами узкоспециальных терминов, представленных в сфере экономики, могут служить слова: *deposited funds* (размещенные в банке денежные средства), *contract term* (срок действия контракта), *account* (банковский счет).

Сказанное позволяет сделать вывод о целесообразности отбора *терминологически насыщенных учебных материалов* в процессе обучения студентов специальному письменному переводу. С помощью таких материалов студенты смогут научиться видеть не только затекстовую информацию, которая отражена в экстралингвистических особенностях экономического дискурса, но и собственно текстовую, отраслевую информацию, опредмеченную в терминах. Это позволит студентам понимать текст по экономике на уровне «глубинного смысла» (по Е.С. Кубряковой), а, следовательно, достичь высокого уровня эквивалентности текста перевода тексту оригинала.

Наконец, четвертое положение, продиктованное спецификой лингвистических и функциональных особенностей текста по экономике, касается полифункциональной природы данного текста. Важность учета функциональной стороны текста по экономике обусловлена тем, что выбор стратегии переводчика во многом зависит от функции специального дискурса [10]. Как показывает анализ научных работ, текст по экономике способен выполнять коммуникативную, когнитивную и эмоциональную функции. Использование такого полифункционального материала в процессе обучения студентов данному виду перевода будет способствовать тому, что студенты научатся понимать целевую установку, заложенную адресантом в ИТ. Т.М. Дридзе пишет: «если реципиент усвоил, для какой цели (задачи) порожден данный текст, что именно (главным образом,

в первую очередь) хотел сказать его автор с помощью всех использованных средств, мы можем сказать, что он интерпретировал текст адекватно» [5, с. 48]. Следовательно, для целей обучения письменному переводу необходимо отобрать тексты, имеющие *полифункциональный характер*.

Итак, второй фактор, обуславливающий специфику отбора текстов по специальности для обучения студентов письменному переводу, основывается на следующих четырех положениях:

2.1. Целесообразность учета традиционных для текста лингвистических параметров;

2.2. Целесообразность учета разнообразия стилиевой и жанровой принадлежности экономического текста;

2.3. Целесообразность учета терминологически выраженного характера отраслевой (специальной) информации, содержащейся в экономическом тексте;

2.4. Целесообразность учета полифункциональной природы данного текста.

Итак, в данной статье были рассмотрены лингводидактические факторы, способные повлиять на процедуру отбора экономических текстов для обучения студентов специальному письменному переводу. В целом выявлено десять положений, использование которых в их совокупности и во взаимной интеграции позволит обеспечить научный характер деятельности по отбору таких текстов. Адекватность этого отбора, в свою очередь, определит эффективность подготовки студентов неязыкового вуза к качественной деятельности в сфере их дополнительной квалификации - деятельности письменного перевода специальных текстов по экономике.

Библиографический список

1. Власенко С.В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский = Contract Law: Professional Translation practices in the English-Russian Language Pair: учеб. для юрид. и лингвист. вузов по специальностям «Переводчик в сфере проф. коммуникации» и «Юрист-переводчик» / Светлана Власенко = Svetlana Vlasenko. - М.: Волтерс Клувер, 2006. - 320 с.
2. Гавриленко Н.Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов: Монография. - М.: Изд-во РУДН, 2004. - 269 с.

Профессиональное образование

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности — 060600 «Мировая экономика» / Сост.: учебно-методическое объединение по специальностям: 060400 "Финансы и кредит", 060500 "Бухгалтерский учет, анализ и аудит", 060600 "Мировая экономика". - М., 2002. - 29 с.

4. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе: Продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2004. - 172 с.

5. Дридзе Т.М. Семиотический уровень как существенная характеристика реципиента // Смысловое восприятие речевого сообщения. - М.: Изд-во «Наука», 1976. - С. 200-203.

6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. - М.: ЭТС, 2004. - 424 с.

7. Копанев П.И., Беер Ф. Теория и практика письменного перевода. Часть 1. Перевод с немецкого языка на русский. - Минск: Высш. шк., 1986. - 180 с.

8. Трофимова С.В. Методика обучения обществу-политическому письменному переводу на языковом факультете (на материале французского языка): Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 2004. - 16 с.

9. Delisle J. Les manuels de traduction: essai de classification // TTR. - V (1). - 1992. - P. 17-47.

10. Larose R. Theories contemporaines de la traduction. - Presses de l'Universite de Quebec, 1989. - 256 p.

УДК 378
В 199

Н.В. ВАСЬКИНА

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ УЧЕТА СПЕЦИФИКИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются некоторые из причин непонимания студентами читаемого. В качестве основной причины отсутствия умений зрелого чтения на иностранном языке у обучаемых выдвигается положение об отсутствии навыков ориентации в композиционно-смысловой структуре специализированного текста.

В век стремительного прироста научно-технической мысли и рождения революционных нанотехнологий язык науки и техники в силу возрастания его социокультурной значимости в обществе становится приоритетным и самостоятельным объектом изучения. Интерес к научному тексту, языку науки и техники обусловлен новыми задачами, поставленными современным научно-техническим бумом перед прикладным и научным языкознанием (реферирование научных статей, стандартизация терминологии, создание терминологических словарей по различным специальностям, научно-технический перевод и т.д.). В основе решения комплекса данных задач, связанных с изучением языка науки в неязыковом вузе, лежит работа над аутентичным научно-техническим текстом по специальности. Ее целью

является освоение профессионально-ориентированной лексики, обучение продуктивной ориентации в композиционно-смысловой структуре специализированного текста и формирование умения оценивать информацию с точки зрения ее ценности для специалиста.

Общеизвестно, что создание любого сообщения подвергается четырем ступеням обработки: мотивационной, когда выбирается его основа, отвечающая общему замыслу; семантической, на которой проводится разграничение возможных значений; рядоустанавливающей, где подбираются слова и интегрирующей, где происходит ментальное оформление подготовленного сообщения. При создании устного и письменного сообщения эти этапы различаются по времени. В устном сообщении к информативному каналу пе-

редачи информации добавляется также вокально-аудиторный, жестикулярно-визуальный и манипуляционно-ситуативный. Кроме того, есть еще одна стадия создания сообщения, общая как для устного, так и для письменного сообщения - внешний контекст.

Словом «контекст» принято обозначать все то, что находится вокруг изучаемого текста, как в прямом, так и в переносном смысле. А.Н. Соколов считает, что именно контекст, а также слова, выступающие в качестве ориентиров, или «смысловые вехи» помогают читающим на иностранном языке воспринимать и понимать печатное сообщение [Соколов, 2007]. Термин «внешний контекст» можно определить как совокупность всех знаний отдельного человека по определенной теме в рамках той или иной специализации.

Общеизвестно, что трудности для читающего научно-техническую литературу на родном и иностранном языке различны, и далеко не всегда то, что облегчает чтение текста на родном языке, облегчит чтение и на иностранном языке. Исследование, проведенное нами, показывает, что для студента неязыкового вуза особенно трудны тексты с вкраплением эмоционально-образных средств, представляющих собой в основном метафоры, сравнения, эпитеты и другие стилистические явления. Причем читающему на иностранном языке трудно не только понять текст с выражениями такого рода, но и найти, что в некоторых случаях еще труднее, соответствующие эквиваленты на родном языке.

Средства, нестандартно выражающие субъективную оценку, также представляют определенные трудности при чтении на иностранном языке. Вообще, любое отклонение от стандарта, любое проявление индивидуального стиля автора трудно для студентов-нефилологов. Выражения и даже отдельные слова, представляющие собой некое отклонение от привычного стандарта, вызывают стопор и нежелание продолжать чтение текста даже в том случае, если они представляют собой клише, имеющие соответствия в родном языке обучающихся. И связано это, прежде всего с тем, что частотность таких выражений не велика, и к тому же они не входят в активный словарь студентов.

Неизвестное является неотъемлемой трудностью при чтении текста на иностранном языке. Трудность связана с перцепцией незнакомых слов и непривычных значений знакомых лексических

единиц, фразеологических и идеоматических выражений, а также грамматических средств выражения, которые обладают многозначностью и полифункциональностью. Трудность может быть связана и с предметным содержанием текста, отражающего непривычную культуру страны изучаемого языка, новые для обучающихся факты из области науки и техники. Огромное влияние на процесс понимания читаемого оказывает и способ изложения содержания. Трудности, возникающие при чтении иноязычного печатного материала, могут быть связаны с недостатком у студентов лингвистических и экстралингвистических знаний, бедностью кругозора, ограниченностью жизненного опыта.

Проблемными считаются и сугубо лингвистические или лексико-грамматические трудности, связанные с грамматической структурой научно-технического текста или особенностями употребления частотной для данного рода текстового материала лексики. Выявлено, что при чтении на иностранном языке тексты со значительным превалированием общеупотребительной лексики, а также и тексты с одинаковым или близким количеством специальной и общеупотребительной лексики вызывают у специалистов-нефилологов трудности понимания и соответственно продуктивной переработки содержащейся в них информации. Наиболее трудными аспектами грамматической стороны читаемого материала на иностранном языке для студентов неязыкового вуза являются такие грамматические явления, как сопоставление герундия и причастия I и определение их функций в тексте, и, соответственно, адекватность понимания, а также страдательный залог. Менее трудными для понимания обучающихся являются конструкции с инфинитивами. Знание формальных признаков основных функций инфинитива позволяет студентам быстро сориентироваться и правильно понять читаемое. Из вышесказанного следует, что научно-техническая литература отличается не особыми лингвистическими и синтаксическими средствами, отсутствующими в других стилях речи, а специфическим выбором и концентрацией этих средств. Набор лексики и грамматики в научно-технических текстах узок, однако, и время, отведенное в техническом вузе для овладения студентами зрелым чтением на иностранном языке несопоставимо мало по сравнению с языковыми вузами.

Итак, при работе со специализированными

Профессиональное образование

иноязычными текстами в неязыковом вузе педагог, как правило, сталкивается с двумя основными проблемами: а) в неязыковом вузе специализация зачастую начинается с третьего курса, а иностранный язык преподается с первого, б) у студентов недостаточно либо вовсе нет информации по теме. Во избежание вышеупомянутых проблем работу целесообразнее начинать с создания «внешнего контекста», а именно побудить студентов собрать информацию и сделать мини-сообщения по теме, как на иностранном, так и на родном языке; выбрать основную, с их точки зрения, лексику по теме; проработать те грамматические явления, которые играют приоритетную роль в том или ином «внешнем контексте». Отсюда следует, что предтекстовая работа с точки зрения подготовки различных видов внешнего контекста является объектом пристального внимания педагога, обучающего студентов-нефилологов.

Многие исследователи отмечают, что процесс понимания при чтении на иностранном языке развивается от низшего уровня к высшему и носит многоступенчатый характер (Клычникова, Егоров, Смирнов, Ярбус и др.). Такой взгляд на понимание печатной информации дает возможность определить следующую классификацию умений, необходимых для зрелого чтения и выступающих в качестве объектов контроля:

- 1) умения, предполагающие оперирование лексическими и грамматическими явлениями того или иного текста, а также понимание его композиционно-смысловой структуры;
- 2) умения, предполагающие восприятие средств межфразовой связи и выделение сильных позиций текста с целью установления читающим общего плана изложения;
- 3) умения, предполагающие восприятие и понимание имплицитного содержания текста (реорганизация фактов и положений в определенной последовательности, определение главной идеи текста и т.д.).

Поднимая вопрос о композиционно-смысловой структуре текста, следует отметить, что композиция понимается психологами как модификация текстовых суждений различного порядка [Доблаев, 1982]. Текстовое суждение первого порядка — это весь текст, причем в его «субъекте» представлен предмет мысли всего текста, а предикат раскрывается всем его содержанием. Текстовые субъект и предикат — это логическое

единство, без которого нет текста. Оно может быть представлено в соотношениях темы и ремы текста, которые и составляют сущность его композиции. Н.И. Жинкин по этому вопросу пишет «Если исходить из того, что субъектом высказывания является реальный предмет действительности, еще не известный в каких-то качествах читающему, то всякая речь может быть сведена к системе предикатов, которые последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета действительности» [Жинкин, 1958]. В каждом последующем предложении сообщается нечто новое о предмете сообщения предыдущего предложения, тема последующего предложения раскрывается через ремю предыдущего предложения. Такая структурная связь компонентов абзаца отражает развитие и сцепление мыслей, когда одно суждение последовательно соединяется с предыдущим, дополняя и уточняя его, и в то же время, давая начало последующему суждению. Данный вид связи является характерным признаком логически правильно построенной речи и, как отмечает Г.Я. Солганик, используется в «рассуждающей речи» делового и научно-технического стилей [Солганик, 2006].

Особого внимания заслуживает заголовок текста, который чаще всего выражает тему, а иногда и идею текста. Заголовок как бы вбирает в себя концентрированную смысловую информацию, намеченную автором, и следовательно, доносит до читателя главный смысл сообщения. Роль заголовка заключается также и в том, что он создает направленность мышления на понимание объектов суждений низших порядков. Формулировка основной темы текста, как правило, дается в начале текста в форме общего положения, а основная идея представлена выводом в конце. При работе над текстом в неязыковом вузе студентам дается задание найти сформулированную автором тему и идею текста. Возможны и такие ситуации, когда тему и идею сообщения студентам требуется сформулировать самим.

Для разработки заданий, контролирующих охват общего содержания читаемого, следует подробнее рассмотреть текст и его внутреннюю структуру. Мы полагаем, что структура соответствует природе понимания как особого вида когнитивной деятельности, которая заключается в раскрытии связей и отношений предметов и явлений. Рассматривая научно-технический текст

как объект понимания, мы считаем важным выделить две его характерные особенности, а именно: логическую организацию (способ изложения мыслей) и внутреннюю структуру. Основными способами подачи информации являются дедуктивный и индуктивный. При дедуктивном способе изложения автор дает обобщение как исходное общее положение, а при индуктивном он обобщает изложенное в качестве итогового вывода. Здесь следует отметить, что иногда автор предоставляет читателю возможность самому сделать обобщение. Психолингвистические данные указывают на то, что выявление основной мысли «смыслового ряда» свидетельствует о понимании этого ряда, и создает предпосылки для понимания текста как единого целого. Следовательно, задание отыскать обобщение, если оно действительно имеется в тексте, или сформулировать его, если оно только подразумевается, является эффективным способом контроля понимания прочитанного материала.

Как отмечалось выше, внутренняя структура текстового материала является важнейшей характеристикой текста, выступающей в качестве его конституирующего признака. В основе внутренней структуры текста лежит система межфразовых связей. Рассмотрение межфразовых связей дает многое для контроля понимания, так как осознание обучающимися смысловых связей между предложениями входит составной частью в понимание текста. Рассмотрим некоторые типы межфразовых связей и способов их образования, которые можно использовать при контроле понимания прочитанного:

а) семантические повторы (представлены повторами некоторой совокупности значения);

б) синтаксическая связь (представлена союзами и союзными словами, словами-субститутами, вводными словами и предложениями);

в) стилистическая связь (представлена параллельными конструкциями, анафорами, эпифорами и т.д.).

На семантическом повторе строится так называемая «стилистика декодирования» [Арнольд, 1984]. Ее задачей является раскрытие основного содержания текста. В основе декодирования лежит тот факт, что самыми существенными для смысла текста являются повторяющиеся в нем значения, которые составляют его тематическую основу. В тексте выявляются повторяющиеся слова и значения. По лексическим связям определя-

ются семантические повторы. Лексические связи можно проследить между словами, которые обладают каким-либо видом семантической общности в языке. Если тематическое слово распространяется на весь текст, оно раскрывает его тему, а если оно повторяется только в определенном отрезке текста, оно содержит в себе подтему текста. Тематической сеткой при контроле понимания прочитанного можно воспользоваться в том случае, если студенты затрудняются в формулировке обобщения, и как результат не понимают содержание сообщения.

При использовании текстовых источников на иностранном языке специалисты чаще всего преследуют следующие цели:

1) знакомство с публикациями по определенной теме;

2) выяснение основных направлений зарубежных исследований в той или иной области;

3) подбор материала для научной работы, выступления на конференции и т.д.;

4) изучение конструкций новых приборов, систем, машин и т.д.;

5) изучение сопроводительной документации к приборам зарубежного производства.

Перечисленным выше целям при их практической реализации соответствуют следующие выделенные С.К. Фоломкиной виды чтения: ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее. Приведенная последовательность видов чтения отражает степень важности каждого из них по содержащейся в них информации для специалистов соответствующей области. Посредством изучающего вида чтения специалист читает тексты или их отдельные части, информация которых особенно важна или профессионально интересна, поэтому он стремится понять ее не только максимально точно, но и практически осмыслить ее и использовать. Ознакомительное чтение - это чтение «для себя», без какой-либо предварительной специальной установки на последующее использование полученной информации. Полученная информация при этом виде чтения лишь принимается к сведению. Просмотровое чтение используется специалистом для получения общего представления печатном материале в целом, для определения, есть ли в данном материале предмет интереса, на основе чего принимается решение - нужна / не нужна. Поисковое чтение направлено на нахождение в тексте конкретной информации. О том, что содержится в тексте, чита-

Профессиональное образование

ющему известно из других источников, либо в результате предварительного просмотрового чтения.

В отношении просмотрового и поискового видов чтения сложно говорить о каких-либо нормативах степени полноты и точности понимания читаемого. Об их результативности судят на основании выполнения поставленной задачи. При просмотровом чтении считается, что студент справился с поставленной перед ним задачей, если он выбрал из ряда, предложенных ему статей или абзацев именно те, которые охватывают тематику заданной проблемы. При поисковом чтении задача поиска считается выполненной, если студент нашел именно ту информацию, которую рекомендовал найти преподаватель, или которая необходима для решения другой, более общей задачи. Основным требованием к проведению упражнений на поиск является ограничение времени поиска.

Курс обучения чтению на иностранном языке должен удовлетворять потребностям будущего специалиста. Поэтому планомерное развитие преимущественно быстрых видов чтения, на наш взгляд, должно быть главной целью обучения иностранным языкам студентов неязыкового вуза технического профиля. Освоение иностранного языка студентами Сыктывкарского лесного института длится в течение первых двух лет обучения (не считая третьего года, когда студенты изучают иностранный язык факультативно), т.е. в течение четырех семестров. Поэтому вопрос об использовании и преобладании того или иного вида чтения уместно рассматривать по семестрам.

Задачей I семестра в отношении обучения чтению на иностранном языке (ИЯ) является параллельное развитие умений ознакомительного и изучающего видов чтения на сравнительно знакомом языковом материале учебных текстов, который в некоторой степени перекликается с языковым материалом школы. Во II семестре основное внимание в плане обучения чтению на ИЯ мы уделяем развитию скорости ознакомительного чтения и формированию навыков определения значения неизвестных слов по словарю или на основе языковой догадки. При этом студенты продолжают обучаться изучающему виду чтения, но в меньшем объеме, чем ознакомительному. Обучение чтению ведется на текстовом материале, содержащем новый языковой материал. В этом же семестре вводятся элементы поискового

вида чтения. Студенты учатся отделять главные/второстепенные факты содержания. Задача III семестра состоит в развитии умений просмотрового и поискового видов чтения на текстовом материале различного характера. Однако основной акцент в данном семестре ставится на совершенствование навыков работы со специализированной литературой, содержащей терминологические понятия из той области профессиональной действительности, в которой профилируются обучающиеся. Изучающее чтение в этот период направлено на овладение профессионально значимыми реалиями и соответствующим языковым материалом. Ознакомительное чтение в этом семестре также не теряет свою актуальность. С середины III семестра задания на целенаправленный поиск предлагаются студентам чаще. В IV семестре основная задача обучения чтению на ИЯ - научить студентов пользоваться различными комбинациями видов чтения с особым акцентом на поисковый вид чтения.

Следует отметить, что поисковый вид чтения требует обязательного предварительного овладения другими видами чтения и наличия у студентов определенной степени зрелости в самой технике чтения. Как правило, в процессе чтения специалист редко сохраняет один и тот же вид чтения даже при работе с одним достаточно объемным источником. А при работе над какой-либо проблемой, когда специалист изучает ряд источников, использование разных видов чтения является нормой. При этом навыки и умения быстрых видов чтения ускоряют процесс отбора, нахождения и использования необходимой информации.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста [Текст] / И.В. Арнольд // Текст как объект комплексного анализа в ВУЗе. - Л., 1984. - С. 3-11.
2. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания [Текст] / Л.П. Доблаев. - М.: Педагогика, 1982. - С. 75.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. - М., 1958.
4. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление [Текст] / А.Н. Соколов. - М., ЛКИ, 2007. - С. 138.
5. Солганик Г.Я. Стилистика текста [Текст] / Г.Я. Солганик. - М., Флинта-Наука, 2006.

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ - ОСНОВА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье определено методологическое значение принципа как особого гносеологического феномена; рассмотрена сущностная характеристика принципа безопасности образования; проанализирована организация жизнедеятельности образовательного учреждения на основе принципа безопасности.

Развитие профессионального образования в современных условиях сопровождается воздействием целого комплекса средовых факторов (возрастание интенсивности информационного потока, широкое внедрение технических средств и компьютерных технологий в учебный процесс, сильный социально-экономический прессинг, экологическая неблагоприятная обстановка и др.), негативно влияющих на состояние физического, психического и репродуктивного здоровья студентов. Процесс обучения требует от студентов больших умственных, психоэмоциональных и физических затрат. Стало очевидно, что объектами развития личности студента являются ее интегральные характеристики: не только знания, умения, навыки, но и психофизиологические свойства. Личность, развивающаяся в обстановке постоянного социального стресса, ощущающая непрерывный дискомфорт под влиянием негативных факторов, становится морально и физически уязвимой, непредсказуемой в своем поведении. С одной стороны, человек начинает жить «одним днем». С другой стороны, катализирующим эффектом в деградации личности в условиях опасной реальности обладает еще и заимствованный у Запада культ материального успеха, который в условиях нашей страны перерастает в ряд негативных процессов, результатом которых является девальвация ценностных ориентиров молодежи. В российской культуре многие века существовала иная, отличная от западной «модель жизненного успеха» личности. Это всегда был исторически сложившийся культ нравственного начала, благотворительности, патриотизма, патриархальности. В то время как западная модель «жизненного успеха» ориентировала личность на прагматические, утилитарные ценности, материальный успех, жизненный рационализм. Но в условиях рынка в погоне за удачей и

материальным благополучием не всегда приходит успех. Однако ради такого успеха сегодня, зачастую предаваясь забвению нравственное начало личности, постепенно теряет смысл понятие «добросовестный труд», исчезает такое понятие как «патриотизм» и т.д.

Поэтому в систему принципов организации профессионального образования целесообразно включить принцип безопасности. Образование не должно нести опасность: ни через содержание; ни через технологии; ни через управление. Методологическое значение принципа как особого гносеологического феномена состоит в том, что он обобщает существующие знания, синтезируя их в единое целое; выступает фактором построения научной теории и мировоззрения, обеспечивая их обоснованность, доказательность, актуализацию, дальнейшее развитие; отображает объективную реальность, являясь заключительным результатом познания. Принцип безопасности образования - это системная целостность содержания образования, форм, методов, условий жизнедеятельности образовательного учреждения, обеспечивающая субъектам педагогического процесса защищенность жизненно важных интересов; совокупность социально-экономических и правовых гарантий реализации конституционных прав и свобод; формирование целостного интегрального качества личности, влияющего на ее жизнеспособность.

Организация жизнедеятельности образовательного учреждения на основе принципа безопасности предполагает методологически грамотную постановку цели, которая выполняет системообразующую, моделирующую и критериальную функции. Поскольку подготовка современных специалистов - широкопрофильна и имеет свои особенности, то цели профессионального образования должны быть иерархичны по направ-

Профессиональное образование

ленности на результат. В специальной литературе различают цели тактические (ориентация на реальную систему подготовки специалистов) и стратегические (прогноз развития производства (отрасли) и сферы труда).

О достижении стратегических целей свидетельствует формирование единого образовательного пространства втуза (ссуза), науки и производства, на основе объединения информационных пространств; переноса (трансфера) и продуктивного использования представлений, идей, принципов, знаний, методов и технологий из одних областей в другие; формирования новых форм коллективной деятельности. Определение стратегической цели организации жизнедеятельности втуза (ссуза) должно осуществляться не только на основании прогноза развития производства и сферы труда, но и состояния глобальных проблем. В теории глобальных проблем или глобалистике главным средством решения проблем видится человек, его ценностные ориентиры и установки. Поворот к человеку, духовным основам бытия, происшедший в глобалистике, был не случаен. По сути, он выражает новое понимание глобальной проблематики, которое стало преодолением социологизма и технократизма. Стало ясно, что судьбы мира в конечном итоге зависят от вопросов духовного порядка. Является ли беспредельное потребление смыслом человеческого бытия? Может ли перед лицом глобальной угрозы в мире, разделенном множеством перегородок, быть сформирована эффективная общечеловеческая мораль, одинаково приемлемая для всех? Если да, то каковы пути ее формирования и распространения? Каковы вообще цели человечества, взятого как единое целое? От ответа на эти и аналогичные вопросы во многом зависят стратегия и тактика подхода к глобальным проблемам. Конечно, простой ответ на эти вопросы едва ли возможен. Один из наиболее продуктивных путей предложен учеными Римского клуба, которые обратились к такому известному и устоявшемуся общественному институту, как система образования. Было обращено внимание на то, что именно система образования во многом формирует человеческие качества и именно в ней закладывается тот ресурс, который реализуется в последующей жизни человека. Следовательно, от качества образования зависит, в частности, то, как будут представлять люди свое место в мире, на какие ценности они

будут ориентироваться. От образования же зависит формирование либо перспективного взгляда на ход мирового развития, либо - ориентация на сиюминутность. Следовательно, в числе прочих образование имеет и глобальную миссию. Поэтому система образования должна быть непрерывной и постоянной, разноуровневой и разнообразной.

Один из активных и самых известных деятелей Римского клуба А. Печчеи, вспоминая начальный этап работы организации, в частности, писал, что как будто глобальные проблемы, к которым мы стремились привлечь всеобщее внимание, касались вовсе не нашей, а какой-то совсем иной, далекой планеты. Создавалось впечатление, отмечает А. Печчеи, что большинство людей, которых мы встречали в наших странствиях, готовы были всячески приветствовать создание Римского клуба - при условии, однако, что он никоим образом не будет вмешиваться в их повседневные дела и не посягнет на их интересы. В общем, пишет А. Печчеи, нам оставалось констатировать, что никто не только не выразил готовности уделить на благо будущего всего человечества хоть какую-то долю своего времени, денег или общественного престижа и влияния, но даже, по-видимому, и не верил, что подобные жертвы с их стороны могут привести хоть к каким - нибудь положительным результатам [1, с. 374]. Это высказывание одно из красноречивых свидетельств того, что глобальная проблематика с трудом осваивается общественным сознанием. Поэтому одна из стратегических целей организации жизнедеятельности втуза должна быть направлена на формирование мировоззрения, адекватного сложившейся ситуации. Ядром такого мировоззрения должно стать глобальное сознание, которое призвано выразить особенности современной цивилизации, обнаружить и учесть корни глобальных проблем. На этой основе станет возможным определение путей их преодоления и перспектив человечества. В рамках глобального сознания необходим пересмотр всех основных видов отношений: человека к природе, между социальными общностями (классами, социальными группами, нациями и др.), человека к человеку, прошлому, истории, предкам. Поэтому глобальное сознание становится неотъемлемой частью культуры нового типа, в которой установка на выживание является доминирующей.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить,

Безопасность образования - основа жизнедеятельности профессиональной школы

что стратегическая цель организации жизнедеятельности профессиональной школы, обусловленная прогнозом развития производства (отрасли), сферы труда и состоянием глобальных проблем, - это формирование единого образовательного пространства учреждения профобразования, науки и производства, обеспечивающего, во-первых, подготовку профессионально компетентных специалистов, востребованных на рынке труда и ориентированных на работу в отрасли; во-вторых, всем субъектам педагогического процесса защищенность жизненно важных интересов, совокупность социально-экономических и правовых гарантий реализации конституционных прав и свобод, формирование целостного интегрального качества личности, влияющего на ее жизнеспособность. В образовательной практике достижение стратегических целей организации жизнедеятельности втуза (ссуза) на основе принципа безопасности может быть достигнуто посредством решения следующих задач: 1) организация устойчивого взаимодействия втуза, науки и производства, направленного на формирование единого образовательного пространства; 2) социальная и психолого-педагогическая поддержка субъектов педагогического процесса; 3) экологизация сознания студентов.

О достижении тактических целей можно судить по тому, насколько успешно протекает процесс профессионального становления личности выпускников втузов и ссузов, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью, и направленный на формирование у профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда. Определение тактических целей организации жизнедеятельности профессиональной школы должно обеспечивать не только качество профессионального образования, но и формирование у студентов разумных потребностей, усвоение знаний, овладение умениями и навыками позитивной жизнеспособности в условиях нынешней реальности.

По нашему мнению, позитивная жизнеспособность - это способность выживать, не деградируя, а развиваясь. Позитивную социализацию выпускника втуза (ссуза) обуславливает не только его профессиональная компетентность, усво-

ение социально-значимых знаний, ценностей, норм поведения, которые позволяют ему успешно взаимодействовать с другими людьми в системе социальных связей, удовлетворять потребности, но и способность ориентироваться в опасных ситуациях, умение защитить себя и своих близких от неблагоприятных воздействий, целеустремленность, высокая духовность. Поэтому важно сформировать у студента потребность в личной безопасности, как основе его самосовершенствования и саморазвития. Человеческое общество должно перестать быть стихийным обществом потребителей, оно должно стать обществом личностей безопасного типа, управляемым разумом. Ради своего выживания человек должен измениться сам - стать человеком ноосферной формации.

Тактические цели должны быть ориентированы на системную целостность содержания образования, форм, методов, условий жизнедеятельностиTM учреждения профобразования, обусловленную уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, учебно-исследовательской и социальной активностью студентов; обеспечивающую всем субъектам педагогического процесса защищенность жизненно важных интересов, совокупность социально-экономических и правовых гарантий реализации конституционных прав и свобод, формирование целостного интегрального качества личности, влияющего на ее жизнеспособность, а студентам формирование профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда. Тактические цели организации жизнедеятельности втуза (ссуза) на основе принципа безопасности в образовательной практике могут быть решены с помощью следующих задач: 1) проектирование и реализация модели здоровьесформирующего образования; 2) организация информационно-образовательного пространства, обеспечивающего информационно-психологическую безопасность личности; 3) научно-методическое обеспечение преподавания основ безопасности жизнедеятельности.

Библиографический список

1 Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 480 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.4
Н 624

Н. Н. НИКИТИНА

СОЦИАЛЬНОЕ И КУЛЬТУРНОЕ: ТОЧКИ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ

В статье рассматривается соотношение социального и культурного в процессе становления личности, обусловленное современной поликультурной реальностью и определяющее необходимость разработки и реализации поликультурного подхода в социальном воспитании. Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 08-06-00552а).

Поликультурный подход в образовании, значимость которого заметно возросла в последние десятилетия, связан с появлением особых, определяющих закономерности развития человечества в начале нового тысячелетия общественных процессов и явлений. К предпосылкам его возникновения зарубежные и отечественные исследователи относят глобализацию, миграцию населения, наличие национальных и социальных меньшинств, европейскую интеграцию, наличие расизма, нетерпимости.

Анализ современного состояния исследований по данной проблеме свидетельствует о том, что в них рассматриваются отдельные аспекты поликультурности (преимущественно связанные с этническим многообразием), наиболее изучены проблемы поликультурного образования. Вместе с тем практически не исследованы специфика и возможности поликультурного подхода в социальном воспитании. Теоретические предпосылки исследования данного аспекта заложены в социально-педагогической концепции А.В. - Мудрика (идея дифференциации и взаимовлияния субкультур, их влияния на процесс социального воспитания личности), в исследованиях, посвященных научному осмыслению воспитательного пространства (Н.М. Боротко, А.В. Гаврилин, И. Д. Демакова, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), позволяющих рассматривать социокультурную среду воспитательной организации как поле пересечения и взаимообогащения множественных этно- и субкультур.

Необходимым условием разработки и реализации поликультурного подхода в социальном воспитании выступает определение соотношения понятий «социальное» и «культурное», «социализация» и «культурация / инкультурация», «социальная группа» и «субкультура», «социальная идентичность» и «культурная идентичность» и соответствующих им феноменов.

В существующих исследованиях можно выделить по крайней мере три точки зрения на соотношение социального и культурного: 1) культура рассматривается как подсистема системы социального целого; 2) социальное и культурное выступают как отдельные, частично пересекающиеся сферы жизнедеятельности человека; 3) социальное и культурное находятся в сложных динамических взаимоотношениях в зависимости от исторических этапов общественного развития и наличия третьего элемента, их объединяющего.

Американский социолог Т. Парсонс считал, что культура (наряду с моралью и факторами социализации - семьей, институтами образования) - подсистема системы социального целого, обеспечивающего воспроизводство его структуры [14, с. 343].

Маргарет Мид одна из первых ввела разграничение понятий «социализация» и «инкультурация». Первое подразумевает универсалии вхождения в систему социальных связей и усвоение социального опыта в целом; второе - конкретизацию этих форм, свойственную данной культуре. М. Мид внесла вклад в развитие концепции

Социальное и культурное: точки пересечения в контексте поликультурного подхода

«базовой личности определенной культуры». Она предлагает свою типологию культур на основании направления и передачи культурного опыта от поколения к поколению, призванную отразить ускоряющиеся темпы научно-технического прогресса. В постфигуративных культурах (традиционных, крайне медленно развивающихся, примитивных обществ) дети учатся у своих предшественников; в конфигуративных - дети и взрослые учатся у сверстников; в префигуративных культурах взрослые учатся, в том числе и у детей [14, с. 306-307].

Рассматривая на основе системного подхода специфику отношений в подсистеме «культура/общество», М.С. Каган отмечает, что общество и культура встречаются в ходе воспитания личности, делая этот процесс двусторонним — одновременно социализацией и культурацией индивида [10, с. 105]. Вместе с тем, он справедливо отмечает, что в эпохи господства традиционных культур (в докапиталистических формациях) социальное и культурное как бы сливались, становились трудно различимыми, поскольку интериоризация индивидом объемов культуры обуславливалась, прежде всего, социально-групповыми факторами. В современных условиях, когда повышается степень свободы выбора и удельный вес индивидуальных особенностей личности в процессе приобщения ее к культуре, влияние общества на личность зависит главным образом от его характера. Общество (в широком смысле) личность, как правило, не выбирает, тогда, как ценности культуры выбираются ею и ее окружением в большей мере свободно.

Таким образом, социализация как стихийный процесс не может обеспечить в полной мере позитивную культурацию личности, следовательно, необходима специальная деятельность, нахождение оптимальных способов включения ребенка в культуру и в систему социальных отношений, гармонизацию процессов индивидуализации и обобществления. А поскольку все современные культуры относятся по классификации М. Мид к префигуративным, возникает проблема готовности взрослых, прежде всего, педагогов, к изменению своего отношения к детству и молодежным субкультурам, к использованию их воспитательного потенциала в самовоспитании и воспитании других.

В контексте поликультурного подхода к социальному воспитанию важно также определить

соответствие между существующими в обществе социальными группами и в культуре - субкультурами.

Группа рассматривается в социологии и социальной психологии как ограниченная в размерах общность людей, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков. Т. - Шибутани определяет социальную группу как объединение людей, действующих совместно как единое целое [21, с. 33]. Данное определение справедливо для контактных интегративных групп (по классификации А.В. Петровского). Согласно классификации М.-А. Роббера и Ф. Тильмана, по временному признаку выделяют постоянные, временные, случайные или спорадические группы; по степени свободы выбора - обязательные, в которых участвуют независимо от желания (этнические, национальные, возрастные, семейные и т.д.) и свободные как с моральной, так и с юридической точки зрения (клубные, спортивные и другие объединения); по организационному признаку - формальные и неформальные [17]. Кроме того, в зависимости от количественного состава существуют группы большие, к которым относятся: а) не ограничиваемые условные общности людей, выделяемые на основе определенных социальных признаков (классовой принадлежности, пола, возраста, национальности, профессии и т.д.; б) реальные, значительные по размерам и сложно организованные общности людей, вовлеченных в ту или иную деятельность (коллектив школы или вуза, предприятия и т.д.); а также малые группы, включающие непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами [16, с. 85]. Человек является одновременно членом многих групп и, в соответствии с этим, выполняет различные социальные роли, которые выступают формой участия человека в социальном взаимодействии, способом вхождения его в различные группы. Т. Парсонс определяет роль как «структурно организованное, т.е. нормативно регулируемое участие лица в конкретном процессе социального взаимодействия с определенными конкретными ролевыми партнерами» [11, с. 67]. Зарубежные психологи, представители символического интеракционизма (Дж. Мид, Т. Шибутани и др.), утверждают, что усвоение социальных норм, правил, ценностей происходит не иначе как в форме ролевых ожиданий и исполнения социальных ролей, формирующих социальное поведение чело-

века. Т. Шибутани рассматривает совокупность норм, лежащих в основе действий какого-либо коллектива, как культуру данной группы. Вслед за Р. Редфилдом, он определяет групповую культуру как совокупность конвенциональных представлений, проявляющихся в действиях и артефактах, которые характеризуют определенные группы, и использует понятие «культура» для обозначения специфических представлений, разделяемых личностями в специфической группе [21, с. 45].

Однако с социально-психологической точки зрения трудно объяснить, откуда берутся те ценности и нормы, которые консолидируют группу и определяют ценностную основу и содержание соответствующей социальной роли личности. В зарубежных и отечественных исследованиях чаще всего прослеживается лишь один аспект пересечения социального и культурного - этнокультурной вариативности исполнения социальной роли и определяемого ею социального поведения [2]. Культурные группы выделяются лишь как отдельные разновидности социальных групп (национальные, этнические, культурные ассоциации и т.д.). А в целом социальные группы рассматриваются как сеть взаимосвязанных групп, принадлежащих к общей культуре, присущей обществу, расположенному в данном географическом ареале [17, с. 128].

Иная трактовка соотношения социального и культурного содержится в концепции многокультурного образования Г.Д. Дмитриева, который выступает за синонимичное использование понятий «социальная группа» и «культурная группа», т.к. всякая социальная группа с присущими ей отличительными чертами может называться культурной группой [9, с. 23].

Возникают вопросы: насколько однородна и целостна любая культура? Что можно считать субкультурами и какое место они занимают в культуре? Как соотносятся существующие социальные группы и роли с субкультурами?

Культура - это сложная, полифункциональная и многомерная система, включающая в себя множество подсистем и субкультур. Существуют несколько подходов к трактовке сущности субкультуры. Она рассматривается как сфера культуры внутри господствующей культуры (Н.Г. Багдасарьян, С.Н. Иконникова, Л.И. Михайлова), как социальная коммуникативная система (В.П. Конечная, Е.Л. Омельченко, В.В. Туев), как система

ценностей и норм (Г. Беккер, А. Коен, А.А. Курбанова, В.Т. Лисовский).

Наиболее полным представляется определение, данное А.В. Мудриком, согласно которому, субкультура (от лат. sub - под и культура) - совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т.д.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличным от «они» (остальных представителей социума) [15, с. 59]. Данное определение позволяет нам рассматривать субкультуру как внутреннее ценностно-смысловое пространство, определяющее специфику образа жизни социальной группы и систему ее отношений с другими группами (субкультурами). По М. Веберу, ценности, наряду с нормами, идеалами, эталонами и т.п. формируют ценностное поле культуры, в котором все, что внутри него, мыслится своим, а все, что вовне, - чужим для данного общества [14, с. 91]. То же самое касается и субкультур. По мнению некоторых исследователей, в основе выделения субкультуры из общей культуры и лежит конфликт норм, ценностей и идеологий. Этот же конфликт становится причиной того, что отдельные люди выбирают для себя ту или иную субкультуру [5].

Г.С. Абрамова считает, что одним из существенных психологических условий формирования в единой культуре относительно независимых друг от друга субкультур выступает вариативность персонификации (понимания) сущностных характеристик человека. Это значит, что отношение человека к человеку имеет разный уровень понимания с точки зрения представленности в их сознании сущностных характеристик и аналогичных характеристик друг друга. Автор выделяет следующие группы субкультур: возрастные (подростковая, юношеская, пожилых людей), профессиональные (педагогическая, медицинская, управленческая и другие), территориальные (городская, сельская и т.п.), предметно-опосредованные (фанаты спортивного клуба или эстрадной звезды, члены клубов по интересам и т.д.) [1, с. 363]. Думается, что данный список далеко не закончен. В частности, любая этнокультура может также рассматриваться как определенная, относительно автономная и целостная субкультура.

Таким образом, любая наиболее устойчивая

Социальное и культурное: точки пересечения в контексте поликультурного подхода..

и постоянная условная и реальная социальная группа порождает особую субкультуру, а человек как исполнитель соответствующей социальной роли становится носителем данной субкультуры. Учитывая, что процесс инкультурации предполагает свободу выбора, самоопределения человека в культуре, он, безусловно, не является «заложником» даже той культурной среды, в которой родился, вырос и существует в данный момент. Тем более это касается субкультур, которые возникают и развиваются в свободных группах.

Среди существующих субкультур наиболее полно и всесторонне описаны в социологической и психолого-педагогической литературе возрастные субкультуры (культура детства, подростковая и молодежная). Особое внимание исследователей приковано к молодежной, или юношеской субкультуре. Это связано с тем, что юношеские субкультуры стали одним из существенных факторов социализации городских школьников. Данные социологических исследований подтверждают, что значительная часть учащихся старших классов идентифицирует себя с той или иной субкультурой, и определенное количество старших школьников испытывает на себе ее осязаемое влияние. В то же время воздействие на учащихся ряда неофициальных юношеских культур таит в себе социальные опасности, так как одни субкультуры транслируют идеи экстремизма, расовой и национальной дискриминации, другие - проповедуют криминальный образ жизни, третьи - пропагандируют употребление психоактивных веществ и т.д. Данные субкультуры создают реальные риски для социализации учащейся молодежи. Действительно, внутри молодежной субкультуры существует множество направлений, групп и толков по самым разным критериям. Среди данных направлений чаще всего возникают так называемые контркультуры.

Контркультура - употребляемое в литературе собирательное название разных по идейной и политической ориентации протестных групп молодежи («новые левые», хиппи, битники, йиппи и др.), сознательно противопоставляющих свои цели, нормы и атрибутику символическим и целям официальной культуры. Субкультура выделяет известную группу людей, отгораживая её от других, позволяет ей теснее сплотиться на основе общих идеалов, целей, атрибутики и ритуалов. Контркультуре всегда свойственен общественный

замах, как минимум - расчистить себе путь, отодвинуть другие группы или субкультуры, занять в обществе доминирующие позиции. Вместе с тем, именно молодежная субкультура - первая и последняя из возрастных разновидностей субкультур, где проявляется настоящее творчество и своеобразие. Взрослые и пожилые люди, даже когда они формируют свои субкультуры, уже не способны создавать ничего, что можно было бы сравнить по страстному накалу и творческой изобретательности с молодежной субкультурой [12]. Многие считают, что молодежные субкультуры (или часть их) стали важным средством эволюционного обновления современного общества и трансформации его в постсовременное. Молодежные субкультуры и молодежная контркультура выявили свое значение как часть механизма культурных инноваций, благодаря которому общество постмодерна может рассматриваться как более толерантное к иным точкам зрения, более плюралистичное, более раскованное и интеллектуальное [18]. Кроме понятия «контркультура» для характеристики негативно воспринимаемых молодежных субкультур часто применяется термин «деструктивная субкультура». Некоторые авторы относят к таким субкультурам группировки самой разной направленности: готов, эмо, панков, гопников, скинхэдов и т.д. Однако следует признать, что деструктивный потенциал данных групп по отношению к их членам весьма различается.

О наличии не только отрицательных, но и положительных аспектов в большинстве молодежных субкультур свидетельствует представленное И. Гетманченко описание субкультуры готов. Автор отмечает, что часть подростков втягиваются в сумрачный мир готики по велению моды, но есть и такие, кто делает это по велению сердца. Мир готики разнообразен: музыка, литература, архитектура, дизайн одежды и многое другое, что вполне может оказаться для ребенка ценным опытом. Для них готическая субкультура - лишь возможность выразить себя и свои чувства. Она помогает решать ряд психологических проблем ее представителей: стремление к индивидуальности, поиск себя, помогает развивать и культивировать эстетические чувства (правда, достаточно своеобразные, гротескные), ценностные ориентации (так как готы испытывают неудовлетворенность общественно-значимыми ценностями и представлениями). Сама по себе субкультура от-

Социальное воспитание

крывает возможности, которые позволят ребенку относительно полноценно развиваться. При благоприятных условиях пребывание в субкультуре может быть сопряжено с полезным и ценным опытом. Именно такое отношение позволит ребенку не закрываться, а лишь прикрываться от мира [4].

Таким образом, практически любая субкультура содержит в себе тот потенциал, который можно и нужно использовать в педагогическом процессе. В связи с этим, одной из наиболее сложных социально-психологических и социально-педагогических проблем является проблема поиска возможных связей и пересечений неформальных субкультур друг с другом, обеспечения их взаимовлияния и преодоления педагогических средств формирования толерантного отношения их представителей друг к другу, а также способов реализации их воспитательного потенциала и нейтрализации негативных воздействий на процесс социального и духовного становления человека.

Один из подходов к нахождению точек пересечения субкультур предлагает Г.С. Абрамова. По ее мнению, все субкультуры относительно не зависимы друг от друга и пересекаются только через соприкосновение с сущностными свойствами идеала человека, представленными в доступной для каждой субкультуры форме. В любой культуре есть люди — персонифицированные носители идеала человека, встреча с которыми становится событием. Носителями этих сущностных свойств могут быть живые (или жившие) люди, общение с которыми и обеспечивает потенциальную возможность связи разных субкультур. Главное, по мнению автора, что происходит во время такой встречи — это обращение к Я человека, которое приводит к изменению в содержании чувства Мы — от конкретной персонифицированной обусловленности оно поднимается на другой уровень обобщения [1, с. 366-369]. Таким образом, нельзя говорить как об обособленности культур и субкультур, так и о невозможности позитивного влияния на процесс инкультурации личности.

Механизмом, обеспечивающим вхождение в ту или иную культуру или субкультуру, становится социокультурная идентификация, обеспечивающая становление социокультурной идентичности личности.

Классическое определение социальной иден-

тичности принадлежит Г. Тэджфелу, который рассматривает ее как часть индивидуальной «Я-концепции», происходящей от знания индивида о собственном групповом членстве в сочетании с ценностными и эмоциональными проявлениями этого членства. Согласно модели Тэджфела — Тернера, человек реализует базовую потребность в самоуважении посредством самоидентификации со «своей» группой, которую, соответственно, стремится оценивать позитивно, в сравнении с «другими» группами. Высокий престиж «своей» группы дает человеку высокий субъективный статус и позитивную социальную идентичность. И наоборот: утрата «своей» группой позитивной определенности формирует негативную идентичность. Итак, социальная идентификация и социальная дифференциация по Тэджфелу и Тернеру строятся на процессе категоризации «мы» и «они». Единый процесс дифференциации / идентификации приводит к формированию социальной идентичности, которая есть результат процесса сравнения «своей» группы с другими социальными объектами. Именно в поисках позитивной социальной идентичности индивид или группа стремятся самоопределяться, обособляться от других, утвердить свою автономию [19].

Проблема идентичности возникает в ситуации выбора, социального и личностного самоопределения. Идентичность, по М.В. Заковоротной, — внутренний духовный потенциал, позволяющий выжить в изменяющих социальных условиях. Главной движущей силой становления идентичности является стремление соотнести внутренний мир с внешним в воспроизводящейся ситуации усложнения, множасьего разнообразия. Становление идентичности заключается в процессе тяжелого выбора между легко приобретаемым Я — заимствованным, скопированным, принудительно приобретенным и Я, которое получают собственными усилиями и стараниями, в результате приспособления внутреннего мира к разбегающейся вселенной внешнего мира. Таким образом, автор определяет идентичность как процесс становления человека на основе выбора и формирования жизненной модели в социальном взаимодействии во имя исторической самореализации [7].

В этих условиях одной из наиболее острых проблем становится проблема соотношения социальной и личной идентичностей. Как в условиях приспособление к ценностям и нормам лю-

•j-i ɹ̥ ɪ ʋɪk -i Kv-imɪ (ни: 'пч-ги че^е^очсия ч контексте г с пику Ытур_ '01 с * -3*

k. [vij.ib • -илоанл!
 Ы jumurluu.i ɪHHU. • fɛ> U-i-4I>R| bCd -d Kʁo I)-
 .UJIOC ɪ » маий ɪ ɪltdHt нɪ I .Щ... -,
 л ау i , 'НТИЧНЫМ и) И (1- т ОС .. (-Ir-
 >ei идентичности? бо чт > шачиг-бъпъауген-
 н™м ɪ •uv всею [ɪH ги -)ir- ɪ. пнн . как
 fChr<ui> ɪ iKUBTOi lb n ɪG -ijibnia- ɪ
 ои00лой зСлипс^д (nap- Kfw Li ^ксилйш
 i -чар tojioi и i>nt иж > :ΔД< ТВ-
 ol., свооолно i • 4t -ы•ь г•-тр ɪ E.Π
 ii Hci наносит t i iH-i ть иногда глубоко
 ɪɪ теловеке. а го ire н тгинимж-
 юО-Д! чшь внеао-1 iir \ —
 —Я -н- itHNCMViinW^ ЛЮКОПЪч оь щ-
 но1чыее < рас* рыт имичиуаль-
 tw *иначальн!ппису!)ɪчи ухоннми * гвиг
 •пи • iɪ -BO -I <ики-,чир -J «и.
 п гичносгг к - еН| чн- | •
 ^овешит —тггу н изоляии (г улыурл
 "зможно (Личнш ɪɪ пи ɪ чн- У ч
 hi и UI '-сижаним • -tar -йвяг [-а ЧО- ɪ
 ' 06 If —? ИЛИ юДР- ɪ 3 "ПЛПНЫХ J. -Г,
 гарной амодельши i amo01 ɪɪ нпстн
 ИНОЙ v < *чидуально- Ти --олмечиваетсɪ i
 ɪHOC ɪ- ɪ ɪ ɪ MЫБУНОГО p .-ni--«с8»mvHfloeɪ
 - МОУКН И -ПЧ rav-^е ʋTЖНО i
 тм п -Г- ɪ P> ɪ ɪ Г. ɪ •ПШЯ RR < ɪ
 ɪɪ пут кзутенгичност- чгатиоре соотн-
 <е шччогтнь(у и социальны? p<z at Hɪp «г
 f „ ^ ʁVT)bi л зыс t и, i ге
 чостного р себе.
 ючем i чарял ɪ с ылелением выше от -
 знных Эиоль , ц ɪ ɪ „•(., ɪ в ʋOUCMCHHЯ
 ^едованиях -зее чаще встречается понятие
 ь{урная идентичность», содержание когоро-
 нтерпрешруется по разному в соответствии
 зными подходами к определению сущности
 ТОГО феномен ɪ ei п -о гцоспения < -оциаг^
 ɪ-ɪ Г ɪ -Hi (f—
 < рамках KiribTɪppnH антропологии и педаго-
 ской культурологии идентичность предстаем
 •обствеяно культурологическое понятие, та
 it- тпд сомнение целесообразность исполь-
 чия дефиниции ((социальная идентичность»
 ультурншг лдентичноетт как бт т-огттоща
 оциальную идентичность. [акН.Б. Крылова
 /льтуонс^ |дектичнос^ью юнимае таки':
 ɪHNOП тичностно^ у чт ...зш.
 ПРИНЯTAS Lauɪɪ индивидуально!. В каче
 "OC ɪ >- Б 4 гьеюп <• .niyf . t t оноед»
 ых Формах 113.1. 131 Идентичное ть как са-

м-v. ɪ -л ɪ с. -D-ю-)ибиция 0003Ha iCt rutuiiui ...i
 разом <» культурно представлено в различных
 •шши 4 ɪш...и м ɪ анмией^ -Вил
 ɪ ɪL>C) ɪ jɪHMij ɪ ш •i^hlh^iuL.lon
 --ииидг- ɪ 'П iɪ-— • < -lb ɪ 'Tɪ ., ɪ
 (U it- 'Jib ɪш ɪш ÷ Б ɪш ɪfɛjiobc ɪɪ] ay
 ю.. л "AP JL-WBI -N UDUMUɪBN- f- 'DNHɪLU'-®
 ноть- ɪ мировоз:речч& шича-чм проиШж-
 ;-чи|. ɪ ' « ɪш» ɪ мк -ДЛОВOV ɪ ли- ɪшNET
 п разонаки^ч ,ɪш •-м LY-^-'IMMN. ɪшмчайк-
 м ык -и ɪ t^ - ОИЗЧЬСК» i «..ɪB. пып» u«
 -tjpt- ^ ɪ100фес t "4 EOI 4M ɪ-Mi-HiShuM- —
 •СдаиВой ɪ -• ..ill" ɪш ПШнаши»!,-. ь- ɪ
 "рц^ляющес < -u н^<н>" ɪ - i t-К^х ланны
 • ɪ ^ - ɪ и иафг-3 ɪLɔ- мшия ни. - ш v.UL
 4. i-141

П социологии культурную иден тичность чаще
 оасс ɪ i-рчвают как | -днь частнь3 а^чяи .и
 ШРЛЫОИ ɪ. Hɪ, м ч. ɪ • у—VJbVDHOɪ ɪ -н-
 "ЧНО' и -и 4Я| В ɪ -'знанно ɪ принятий челове-
 ком соответ. унии ь лк|ур>ы i ip>-и офра i-
 ɪ-он пнведеь-ч- в ɪ юни" ɪ»" свое| о i юзи-
 | -ч mp' s.vt •• | нь> харак ери- ги* i i -ч-
 ɪ Г- ч laNHtM оощес тзе ч нмооточи-- гв-ени-
 сеОя с кутьтурнымч образцами именно зтоу
 лоте- я , - с

нр.оохолиг ><гтмр.тut п фу нрaovrow
 -..viiае чод культурч- и и ц^нтичностью чаще р^t-
 г юнчмаеся ча!мпнально-кул^тупна).. wт,
 турно-чациональная идентичность.

"гг 'юние объедин i гч iBa понятия, по
 .вление одного о юнятия «иоцио. голь та рная идея
 и инол-уваɪтɪнт p ɪ ЧгicHHK" f U lakyl JBUN
 с рядом причин Во-перъыл. ппедпосылочным
 стало признание того факта, i го каждый культ ʁр
 ныйо<гъек(имеегсой социальный масштаб(ко-
 пичн. ɪ ɪ- ɪ | | нымы'и ɪ -иɪ (- }>.,

ТУ ɪP для которых H> ɪ ɪ крает (-сновным ис-
 точником организации и тдает смысл тпвседнеч-
 чой жизни), что и определяет возможность и VMP-
 стность социокультурного дискурса Во-вторы
 сложность социокультурных т словии: нестабиль-
 ность характеристик и положения социальных
 групп, лмитапионный харагстер ыгтия людей и др.,
 повлекшие за собой массово ю социокуль^П'рщ
 гез и зет i к и кпизи гр' чпозɪ ч шентичне
 'ч а, слепг.зательнг т.иск КУЛ >7 -ых ft M KГ
 горые H восстановилг целг гч с | социальной
 ° гсе ы ɪ ланно» с уаци-чаблюлае-
 С оаШИГъ и • " Иш i -ɪ ванш .oi
 ьульгурного подхода к анализу общественных

f ɪɪK" ɪK ɪ шЮ» «Я ли- ая- г j ВСЯ* ɪɪ»Г V Ч • шпкине пия

явлений, сущность которого состоит в рассмотрении общества как единства культуры и социальности [20, с. 36-40].

На наш взгляд, понятие «социокультурная идентичность» позволяет значительно расширить масштаб его применения. В данном случае речь может идти не только о национально-культурной, этнической идентичностях, но и об определении своей тождественности субкультурам тех групп, к которым принадлежит человек, и тем социальным ролям, которые он исполняет.

Поскольку человек одновременно является участником многих социальных групп, его собственная социокультурная идентичность в определенной степени мозаична. У исследователей существует разное отношение к данной неоднородности. М.В. Шакурова считает, что, поскольку социокультурная идентичность есть элемент сознания, стремящийся к целостности, более корректно использовать понятие «субидентичность» как набора индивидуально специфических личностных черт, проявляемых индивидом в каждом конкретном типе отношений, конкретной социальной роли [20, с. 44].

Другие авторы приходят к выводу, что возможна одновременная идентификация индивида с двумя и более социокультурными общностями: несколько идентичностей в сознании одной личности могут существовать вполне независимо друг от друга. Немецкий исследователь Г. Швайцер пишет, что «каждый отдельный человек представляет собою овеществление многих культур» [22, с. 169]. Учёный трактует культурную идентичность как пожизненный процесс научения, в ходе которого происходят изменение и приспособление привнесённого культурного материала в соответствии с жизненными условиями.

А.Н. Джуринский говорит о поликультурной идентичности личности в условиях поликультурного общества, о взаимодействии разных культурных идентичностей [8, с. 14-15]. Г.Д. Дмитриев отмечает, что человек со множеством идентичностей способен к более эффективной социальной адаптации, что, согласно пониманию сущности процесса социализации А.В. Мудриком, обуславливает успешность процесса социализации. В соответствии с методологическим принципом, согласно которому каждый человек есть пересечение многих культур, автор отстаивает идею «мультиидентичности» человека [9, с.

15].

Но вместе с тем в поликультурном обществе, в различных социальных группах, членом которых является индивид, существует множество норм и ценностей, часто противоречащих друг другу. То, что признается нормальным в одной культуре, аномально в другой, и человеку приходится приспосабливаться: подстраиваться, мимикрировать в зависимости от той роли, которую он выполняет. Таким образом, происходит разрушение личности, утрата собственной идентичности - обретения ответа на жизненно важные вопросы: Кто я? Где Я? С кем Я? Как отмечают исследователи, социализация современного человека осуществляется в условиях имитационного характера бытия людей, когда социальный порядок строится на имитационных способах адаптации индивидов. В результате человек может потерять способность распознавать себя не только в коммуникационном поле жизненных ситуаций, но и в качестве самочувствующей, самополагающей сущности [20, с. 38].

В ситуации множественности идентификаций возникает проблема сохранения целостности личности, предупреждения «растаскивания» ее внутреннего мира на отдельные, подчас противоречивые составляющие. Введущими особенностями становления социокультурной идентичности в современных условиях можно считать:

множественность социокультурных идентификаций личности, определяемых многообразием выполняемых ее социальных ролей, социальных групп, в которых она входит, и соответствующих им субкультур;

- интегрирующая роль личностной идентичности, конституирующей и направляющей социокультурную идентификацию личности;

- необходимость становления согласованной, позитивной социокультурной идентичности на основе осознания индивидом своей общечеловеческой сущности и доминантной, смыслообразующей социокультурной идентичности.

Данные особенности предъявляют соответствующие требования к социальному воспитанию, призванному помочь человеку в становлении его социокультурной идентичности, а, следовательно, ставят перед педагогами-исследователями ряд задач. Прежде всего, необходимо разобраться в сложном многообразии тех культур и субкультур, пересечение и взаимопроникновение которых определяют социальное становле-

ние современного подростка и юноши; определить приоритетные задачи, содержание и механизмы воспитания, которое позволило бы, с одной стороны, предотвратить и преодолеть «расщепление», «разложение» внутреннего мира человека на отдельные элементы, разрушение его целостности, а с другой - обеспечить понимание и терпимое отношение к существованию иных культур и к их носителям.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что точки соприкосновения и пересечения социального и культурного находятся в сфере социального воспитания, определяемого А.В. Мудриком как возвращение человека в ходе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного воспитания и духовно-ценностной ориентации. Другими словами говоря, социальное воспитание как особый вид социализации (а именно - социально контролируемой социализации) призвано приобщить растущего человека к пространственно-временной многомерности культуры (т.е. помочь ему стать человеком культуры, обрести свою социокультурную идентичность) и поддержать его осмысленную позитивную самореализацию и самоопределение в данной многомерности — т.е. помочь ему стать культурным человеком. Первая из названных задач соответствует социальной адаптации (приспособлению) воспитанника, вторая - его индивидуализации (конструктивному обособлению): это и есть две стороны одной медали, называемой социализацией.

Библиографический список

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. — 3-е изд. / Г.С. Абрамова. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.-672 с.
2. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.-240 с.
3. *Гессен С.И.* Основы общей педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. - М.: «Школа-Пресс», 1995.-448 с.
4. *Гетманченко И.* На лицо ужасные, добрые внутри [Электронный ресурс] / И. Гетманченко. - Режим доступа: <http://psy.lseptember.ru/articlef.php?ID=200701706>
- Година А.И.* Взаимодействие субкультуры и культуры (на примере движения индеев) [Электронный ресурс 1 / А.И. Година. - Режим

доступа: http://d-astra.chat.ru/news_inde.htm 1

6. *Грушевицкая Т.Г.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.; [Под ред. А.П. Садохина]. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.
7. *Заковоротная М.В.* Идентичность человека. Социально-философские аспекты / Заковоротная М.В. - Ростов-на-Дону: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999.
8. *Джуринский А. Н.* Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А.Н. Джуринский. - М.: Просвещение.
9. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. - М.: Народное образование, 1999.-208 с.
10. *Каган М.С.* Философия культуры / М.С. - Каган. -СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. -416 с.
11. *Кон И.С.* Социологическая психология / И.С. Кон. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 1999.-560 с.
12. *Кравченко А.И.* Социология девиантности [Электронный ресурс] / А.И. Кравченко.-Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/lib/>
13. *Крылова Н.Б.* Культурология образования / Н.Б. Крылова. - М.: Народное образование, 2003. -272 с.
14. *Культурология: люди и идеи.* - М.: Академический проект; РИК, 2006. - 593 с.
15. *Мудрик А.В.* Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. -432 с.
16. *Психология. Словарь* / под общ. ред. А.В.-Петровского, М.Г. Ярошевского. -2-е изд. - М.: Политиздат, 1990.-494 с.
17. *Робер М.-А.* Понятие и классификация групп в социальной психологии / М.-А. Робер, Ф. Тильман // Хрестоматия по социальной психологии: Учебное пособие для студентов / сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.-С. 128-131.
18. *Телятникова Е.* Молодежные субкультуры [Электронный ресурс] / Е. Телятникова. - Режим доступа: <http://philos.omsk.edu/sub/telatnikova.html>
19. *Хабенская Е. О.* Этническая идентичность: подходы к проблеме [Электронный ресурс] / Е.О. Хабенская. - Режим доступа: <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulleten20/page4.htm>
20. *Шакурова М.В.* Социально-педагогичес-

Социальное воспитание

кие условия становления социокультурной идентичности личности: монография/М.В. Шакурова. - Воронеж: ВГПУ, 2006. - 200 с.

21. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В.Б. Олышанского. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1999. - 544 с.

22. Schweitzer H. Der Mythos vom

interkulturellen Lernen: zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland / H. Schweitzer. - Munster; Hamburg: Lit, 1994. - 500 S.

УДК 371.4
С 512

А. А. СМОЛИНА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье автор обращается к истории использования термина «помощь», рассматривает его с позиций различных подходов, анализирует понимания сущности педагогической помощи различными авторами, выделяет концепции содержания данного понятия, существующие в современной педагогической науке, формулирует определение индивидуально-педагогической помощи.

Современное понимание воспитания как процесса субъектного взаимодействия ставит перед педагогом особую задачу по оказанию ребенку помощи в развитии и реализации себя в меняющемся мире.

В отечественной психолого-педагогической науке феномен помощи (наряду с поддержкой, сопровождением, также выражающими идеи гуманистически ориентированной педагогики) стал предметом теоретического освоения лишь в последние десятилетия [1; 3; 4; 6; 10]. Недостаточная разработанность данного понятия, отсутствие точности и однозначности в его трактовке приводит к противоречивому толкованию данного термина и требует его специального рассмотрения и анализа.

Обратимся к истории использования термина «помощь» в различных областях знания с тем, чтобы рассмотреть практику исследования этого термина в педагогике.

В русском языке слово «помощь» определяется как содействие кому-нибудь в чем-нибудь, участие в чем-нибудь, приносящее облегчение [7]. Поиски происхождения данного слова и установление его значения приводят к традиции «помочи», издавна существовавшей на Руси. Помочь

(помочи) представляла собой форму коллективной помощи односельчанам, оказавшимся в трудном положении. Значение традиции помочи заключается в том, что, несмотря на обязательный ее характер для всех членов общества, она осуществлялась не по принуждению, а на нравственной основе. Вместе с тем, в данной традиции заключено два важных содержательных аспекта: с одной стороны, помочь — это совместная практическая деятельность, носящая характер сотрудничества и направленная на преодоление трудностей; с другой стороны, важной ее составляющей являлось психологическое воздействие, сочувственное отношение, облегчающее положение человека.

Таким образом, первоначально помощь возникла как название особого рода деятельности. Со временем такая деятельность стала широко применяться в различных сферах жизнедеятельности человека и получила свое понятийное обозначение. Правовед В.В. Печерский, предлагает общее определение понятия «помощь». Это активная профессиональная деятельность соответствующего специалиста, направленная на предупреждение или минимизацию вредных последствий, способных причинить существенный вред

Теоретические предпосылки индивидуально-педагогической помощи.

элементам жизнедеятельности как отдельного человека, так и группы лиц, общности людей.

Понятие «помощь» используется в теории и практике различных наук. В сфере юриспруденции свое определение понятия «юридическая помощь» предлагает В.В. Печерский - это активная профессиональная деятельность адвоката, направленная на защиту потенциально нарушаемых или реально нарушенных прав, свобод и правоохраняемых интересов физических и юридических лиц. Другое явление - правовая помощь - обеспечивается соответствующими договорами, заключаемыми государствами. В медицине используется термин «медицинская помощь» (скорая, неотложная, первая). Наибольший интерес представляет содержание понятия «первая медицинская помощь», где помощь рассматривается как комплекс срочных лечебно-профилактических мероприятий, оказываемых пострадавшему или внезапно заболевшему. Причем наряду с помощью со стороны медицинского персонала первая помощь включает само- и взаимопомощь, а в практике обычно оказывается в порядке самопомощи или очевидцем происшествия, то есть неспециалистом [9].

С позиций системного подхода (Г. Саймон, П. Дрюкер, А. Чандлер) термин «помощь» можно определить как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Динамическое изменение системы помощи (оказание помощи) осуществляется посредством управления. Управление (фр. management) — действие субъекта, направленное на изменение и манипуляцию объектами и субъектами реальности по заранее продуманной программе. В качестве объектов и субъектов реальности выступают ресурсы.

Впервые ресурсный подход был разработан в экономике Б. Вернефилдом (Wernerfeld, 1984). Суть подхода заключается в том, что если фирма осуществляет выбор и комбинацию ресурсов лучше, оригинальнее, быстрее конкурентов, то ей гарантирован конечный рыночный успех. В общем значении под ресурсами понимают средства, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат. В психологии термин «ресурсы» в узкой трактовке понимается как возможности и средства преодоления стрессов (П.Б. Балтес, В.А. Бодров, Р. Лазарус, С. Хобфолл) и элементы самооргани-

зации, саморегуляции деятельности и поведения (А.Н. Демин, Л.Г. Дикая, Т.Л. Крюкова, В.И. Моросанова, К. Муздыбаев, А.К. Осницкий, С.А. - Шапкин).

Б.В. Куприянов рассматривает социальную помощь как управление использованием ресурсов человека, находящегося в трудной жизненной ситуации. Трудная жизненная ситуация возникает при нарушении жизнедеятельности (социального функционирования) человека. В этом случае, он не может удовлетворить собственные потребности из-за разрыва взаимосвязи с окружающей его социальной средой. Разрыв взаимосвязей с социальной средой автор называет недостатком средств (ресурсов) удовлетворения потребностей. Помощь в данном случае подразумевает внешнее действие, придающее (актуализирующее, компенсирующее и т.д.) отсутствующий ресурс. Ресурс представляет собой запас, источник будущего действия, внутреннюю возможность индивида, перевести ресурс из резервного состояния в актуальное, нужна определенная сила (внутренняя или внешняя) [8].

В концепции социально-педагогического обеспечения А.И. Тимонин (С.В. Кумсков, И.Б. Сазонова) тоже использует понятие ресурса при определении индивидуальной помощи ребенку. Под индивидуальной помощью ребенку здесь понимается создание условий для осознания им собственных проблемных ситуаций, возникающих в ходе решения возрастных задач, и содействие в преодолении связанных с ней затруднений через актуализацию имеющихся у подростков ресурсов.

Вопрос преодоления личностью трудностей в психологической литературе также рассматривается из позиций совладающего поведения или копинг-поведения (Л.И. Анцыферова, А. Бандура, Т.Л. Крюкова, Р.С. Лазарус, М.В. Сапоровская). Копинг-поведение (coping behavior - совладающее поведение) - осознанное поведение субъекта, направленное на психологическое преодоление стресса. Р.С. Лазарус под «копингом» подразумевает постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться [5].

Копинг является стабилизирующим факто-

Социальное воспитание

ром, помогающим человеку осуществить психологическое приспособление во время переживаемого стресса. Смысл совпадающего поведения - овладеть, разрешить или смягчить, привыкнуть, либо уклониться от требований, предъявляемых кризисной ситуацией, а также, возможно, предотвратить, своевременно разгадав ее неразрешимость или опасность.

Стили и стратегии совладания рассматриваются как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которого человек справляется с жизненными трудностями. Различают функциональный или продуктивный копинг и непродуктивный копинг. В рамках концепции совладающего поведения помощь состоит в том, чтобы продуцировать функциональный копинг и предотвращать непродуктивный, осуществлять его профилактику.

Таким образом, обращение к истории использования термина «помощь», рассмотрение его с позиций системного подхода, в концепции совладающего поведения позволило установить, что данное понятие несет воспитательную функцию и подчеркивает, что ее осуществление происходит не столько по внешним предписаниям, сколько по внутренней потребности.

Истоки идей индивидуальной помощи в процессе воспитания обнаруживаются в трудах античных авторов, прослеживаются в ряде педагогических концепций и подходов (Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Сегодня помогающие отношения являются основополагающими для гуманистической психологии, а также психологического консультирования и психотерапии.

В диссертации Н.А. Сенченко осуществлена попытка охарактеризовать различные подходы к пониманию сущности педагогической помощи. Опираясь на эту работу и собственный опыт исследования, мы предполагаем, что в современной педагогической науке можно выделить следующие концепции содержания данного понятия:

- концепция социального воспитания В.Г. Бочаровой, Г.М. Иващенко, М.М. Плоткина, В.А. Фокина;
- концепция социального воспитания, рассматриваемого в контексте социальной работы, Л.Г. Гусликовой и С.И. Григорьева;
- концепция педагогической поддержки и педагогического сопровождения О.С. Газмана

(Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н. Косицина);

- концепция социально-педагогического сопровождения М.И. Рожкова (А.Л. Уманский, О.А. Коряковцева, М. Набатова, М.М. Бостанжогло);

- концепция социально-педагогического обеспечения А.И. Тимонина (С.В. Кумсков, И.Б. Сазонова);

- концепция индивидуализированной помощи Л.Ф. Спирина (Г.Л. Павличков, О.Л. Базарова);

- концепция индивидуальной педагогической помощи в социальном воспитании А.В. Муцрика (Б.В. Куприянов, О.В. Миновская, М.В. Шакурова).

Концепция педагогической поддержки О.С. Газмана основывается на идеях педагогики свободы, которая ставит задачу помощи воспитаннику как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодетельности), свободного выбора (самоопределения). Исходя из этого, педагогическая поддержка состоит в совместном с ребенком определении интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [2].

Индивидуальная педагогическая помощь, по мнению А.В. Мудрика, становится необходимой человеку, когда у него возникают проблемы в решении возрастных задач (естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические) и при столкновении с опасностями возраста. Индивидуальная помощь определяется автором, как «сознательная попытка помочь человеку приобрести знания, установки и навыки, необходимые для удовлетворения своих собственных потребностей и аналогичных потребностей окружающих; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму» [11].

Изучив существующие подходы, под индивидуально-педагогической помощью ребенку мы понимаем содействие воспитаннику в использовании внутренних и внешних ресурсов для преодоления проблем социализации.

Теоретические предпосылки индивидуально-педагогической помощи...

Содержание индивидуально-педагогической помощи заключается в актуализации личностных внешних, либо внутренних ресурсов развития. Задача педагога, осуществляющего индивидуальную помощь, состоит не в том, чтобы решить проблемную ситуацию за ребенка, а в том, чтобы помочь воспитаннику получить опыт собственного преодоления трудностей. Перспективной целью педагога в данном случае является формирование у ребенка субъектной позиции по отношению к собственной жизнедеятельности.

Обращение к истории использования термина «помощь», рассмотрение его с позиций различных подходов, изучение понимания сущности педагогической помощи различными авторами, дало возможность выделить концепции содержания данного понятия, существующие в современной педагогической науке, сформулировать определение индивидуально-педагогической помощи.

Библиографический список

1. *Анохина Т.В.* Педагогическая поддержка как реальность современного общества // Новые ценности образования: Забота - Поддержка - Консультирование. - М.: УВЦИнноватор, 1996. - С. 73-81.
2. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пос. / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. - Ростов/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. - 560 с.
3. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. - Вып. 3. - М.: Инноватор, 1995. — С. 58-63.
4. *Котоев И.Б., Шинное Е.Н.* Идея гуманизации образования в контексте отечественной теории личности. - Ростов/Д, 1995.
5. *Крюкова Т.П., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В.* Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. - Кострома: РЦОИ «Эксперт-ЕГЭ», 2004. — 292 с.
6. *Михайлова Н. Н., Касицина Н. В.* Педагогическая поддержка: гарантия на риск // На стороне подростка. - 2001. - № 2. - С. 23-26.
7. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. - М., 1998. - 749 с.
8. Основы социальной работы: Учеб. пос. для студ. вузов / под ред. Н.Ф. Басова - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - С. 19-33.
9. Психология личности: Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 287 с.
10. *Рожков М.И.* Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции (6-8 декабря 2005 г.). В 2-х тт. - Т. 1. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. - С.233.
11. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 244 с.

Е. А. НИКИТСКАЯ

**ПРАВОСЛАВНАЯ ВОСКРЕСНАЯ ШКОЛА
КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ**

В настоящей статье представлены общие результаты исследования православной воскресной школы как воспитательной организации. В статье указываются признаки Православной Церкви, характеризующие ее как социальный институт, говорится об особенностях религиозного (православного) воспитания. Статья содержит информацию о наиболее эффективных направлениях воспитательно-образовательной деятельности современных воскресных школ, а также о проблемах и социально-педагогических условиях совершенствования функционирования воскресных школ.

Ключевые слова: воскресная школа, Православная Церковь, религиозное воспитание, воспитательная организация, воспитательно-образовательная деятельность.

Одной из характеристик современного этапа развития педагогической науки является устойчивый интерес к изучению новых социально-педагогических факторов, влияющих на воспитание и развитие личности. К таковым можно отнести возрождаемое сегодня религиозное воспитание, реализуемое в том числе такой воспитательной организации как воскресная школа.

В последние годы в педагогике проведен ряд исследований, посвященных изучению тех или иных аспектов феномена воскресной школы. Так, О.П. Янушкявичене исследует воскресные школы в контексте духовного воспитания; Ю.Т. Антипенко анализирует опыт работы воскресной школы с детьми в контексте диалога отечественных светской и церковной образовательных традиций; Л.А. Марченко изучает формирование духовной культуры подростков в воскресной школе; М.В. Попинова проводит исторический анализ развития воскресных школ конца XIX - начала XX веков. Однако весьма затруднительно встретить исследования, в которых православная воскресная школа рассматривалась бы как самостоятельная воспитательная организация.

Очевидно, что изучение православной воскресной школы как воспитательной организации невозможно без рассмотрения Православной Церкви как социального института, а также без раскрытия особенностей религиозного (православного) воспитания. Так, теоретический анализ исследований феномена Церкви в различных областях человекознания позволяет дать институциональную характеристику Церкви, в основу ко-

торой полагается раскрытие ряда объективных признаков, свойственных любому социальному институту, а именно: формальность/неформальность; наличие определенного круга задач; наличие символических культурных признаков; наличие утилитарных культурных черт; исполнение специфических и общих с другими институтами функций; наличие прав и обязанностей. Выделив и проанализировав эти параметры применительно к Православной Церкви, в ходе проведенного нами исследования стало возможным показать Православную Церковь как реально функционирующий социальный институт, обладающий рядом отличительных особенностей. При этом важное место в раскрытии проблематики Церкви как социального института и в целом как фактора социализации человека имеет изучение вопроса о специфике религиозного воспитания. Это становится более ясным, если иметь в виду, что воспитательная функция является одной из главных в перечне тех функций, которые Православная Церковь исполняет как социальный институт.

Религиозное воспитание, осуществляемое в религиозных организациях, можно рассматривать как относительно контролируемую часть социализации человека в рамках конкретной религии (её нравственных принципов и ценностей). В ходе проведенного нами исследования представилось необходимым на основе изученного материала рассмотреть особенности религиозного воспитания в Русской Православной Церкви. Это стало возможным в результате раскрытия категорий

Православная воскресная школа как воспитательная организация

цели, содержание, средства и методы применительно к православному воспитанию.

Исследование показало, что одной из форм осуществления религиозного воспитания и достижения его целей является организация педагогической работы воскресных школ как воспитательных организаций, функционирующих в рамках церковно-приходской деятельности. В связи с этим в проведенном нами исследовании предпринята попытка исторического анализа условий их возникновения. Начавшие организовываться во второй половине XIX века воскресные школы явились принципиально новым педагогическим фактом для России. Положительно оцениваясь специалистами с точки зрения социального предназначения в целом, воскресные школы того времени имели ряд практических недостатков, на которые указывали педагоги, что, в общем, не умаляет их реальный вклад как в построение практики религиозного воспитания, так и обогащения педагогического опыта в целом. Можно сказать, что вторая половина XIX - начало XX вв. для России, кроме прочего, является периодом активизации педагогической деятельности как на государственном, так и на локальном уровнях. Активность касалась и церковной педагогической деятельности. В этот период Церковь выдвинула несколько видных мыслителей и педагогов, для которых вопросы соотношения светского и религиозного обучения и воспитания в образовательных заведениях были одними из приоритетных, причем многие из этих имен широко стало упоминаться в работах по истории отечественной педагогики лишь в самые последние годы (митрополит Макарий (Невский), протоиерей Сергей Булгаков, протоиерей Василий Зеньковский, священник Павел Флоренский и др.).

Известно, что после 1917 года принципы воскресного обучения были использованы в школах по ликвидации безграмотности, затем эти школы были заменены «ликпунктами», а в дальнейшем получили продолжение в качестве рабочих и сельских школ (1943 г.). Что касается церковных воскресных школ, то они на длительный период прекращают свое существование, в связи с чем и в педагогической литературе стало невозможным (за редким исключением - например, некоторые труды русского мыслителя, педагога-психолога В.В.Зеньковского, находившегося после революции за рубежом), найти сколь-нибудь заметных работ по вопросам функционирования воскрес-

ных школ. Все это позволяет констатировать, что в послереволюционное время не только развитие, но и самое существование воскресных школ как института религиозного образования и воспитания в нашей стране по понятным государственно-идеологическим причинам стало невозможным. Религиозное воспитание и образование на долгие десятилетия отбросились, по сути, в небытие: была утрачена материальная база, отобраны здания, ликвидированы учебные пособия, разогнаны или репрессированы кадры церковных преподавателей.

Более или менее реальная возможность возродить традицию церковно-приходских воскресных школ появилась лишь к началу 90-х годов XX века вместе с расширением демократических свобод и прав личности, развернувшимся на фоне деидеологизации государственной политики. Отметим здесь, что понятия «Церковно-приходская школа» и «Воскресная школа» имели, как показывает исторический анализ, существенные различия. Так, церковно-приходская школа, обретая различные содержательные формы в течение отечественной истории, оставалась по смыслу неизменной - это самый распространенный в России институт начального образования (религиозного и общего), организовывающийся при приходе того или иного храма неизменно под руководством священнослужителя (см. подробнее: Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы. - М: ПСТГУ, 2006). Воскресная же школа явилась во второй половине XIX века новой, по отношению к церковно-приходским школам, формой общего и, иногда, религиозного образования для различных возрастных и социальных (средних и нижних) слоев общества, появившейся с целью снижения в стране уровня неграмотности, в т.ч. и религиозной. Воскресные школы не всегда были церковно-приходскими, (были еще общественными и частными), равно как и церковно-приходские школы были не только воскресными, но и ежедневными. В наши дни понятия «Церковно-приходская школа» и «Воскресная школа» часто отождествляются, что не вполне верно с исторической точки зрения, но, по сути верно, в плане сегодняшнего положения дел - воскресная школа образуется исключительно приходом того или иного храма в основном с вероучительной целью и как правило располагается на церковной территории (см. подробнее: Скларова Т.В. Православное воспитание в

контексте социализации. - М: ПСТГУ, 2006. - С. 74). В связи с этим правильным (полным) названием этого института религиозного образования и воспитания в наши дни принято считать следующее: «Церковно-приходская воскресная школа» и эта формулировка используется во всех официальных документах Русской Православной Церкви. Впрочем, в ряде источников можно встретить и тот (церковно-приходская школа), и другой(воскресная школа)варианты.

В осуществленном нами исследовании были выявлены виды современных воскресных школ: воскресные школы для взрослых, семейные воскресные школы и детские воскресные школы. В ходе изучения и анализа построения педагогической деятельности в этих школах было обнаружено, что зачастую базовой ее составляющей являлась система христианского образования второй половины XIX века. Вместе с тем, с учетом современных реалий, руководители и педагоги воскресных школ стремятся использовать адекватные времени формы и направления педагогической деятельности в зависимости от возрастного и социального контингента учащихся. Так, на основе данных, полученных в ходе исследования педагогической деятельности ряда современных воскресных школ г. Москвы и других епархий Русской Православной Церкви, стало возможным представить и проанализировать наиболее эффективные с точки зрения педагогического целеполагания и привлекательности для воспитанников направления воспитательно-образовательной деятельности воскресных школ. Таковыми явились катехизическое (просветительское) направление, социальное служение, культурно-образовательное и военно-спортивное направления. Первое (катехизическое) направление, будучи реализуемым в соответствии с одной из главных задач Православной Церкви как социального института, преследует главную цель - воспитание в вере, включающее в себя прежде всего обучение христианскому вероучению и евангельской нравственности. Позитивными результатами этого направления деятельности можно считать приобретение воспитанниками базовых церковных знаний, вступление в литургическую жизнь, возможность иерархически выстроить свои взгляды и ценности, по существу сравнивать и быть способным компетентно ориентироваться в современных религиозных течениях. Изучение специфики социального служения воспитанников вос-

кресных школ позволило определить, что религиозно-педагогическая и социальная помощь, оказываемая учащимися соответствующим категориям населения, для самих учащихся имеет большое воспитательное значение, поскольку способствует возвращению в себе необходимых христианских качеств. Это естественным образом следует из характера социального служения, в наибольшей мере отвечающего самому духу христианской веры. Изучение культурно-образовательного направления педагогической деятельности воскресных школ во всем многообразии его проявлений дало возможность определить, что творческая деятельность - одна из очень жизненных и важных сторон воспитательной работы в воскресной школе. Изучение же военно-спортивной составляющей педагогической деятельности современных воскресных школ показало, что это направление является особенно востребованным подростками и старшеклассниками, в частности ориентированными на несение воинской службы, а также на положительное морально-волевое и качественное физическое развитие, всегда востребованное и в повседневной жизни.

Изучение конкретных воскресных школ и в целом воскресной школы как феномена педагогической практики позволяет констатировать, что современная церковно-приходская воскресная школа, входя в общую систему образования Российской Федерации в качестве элемента негосударственной системы дополнительного образования, является самостоятельным воспитательно-образовательным учреждением Русской Православной Церкви, имеющим главным целевым предназначением начальную форму духовно-нравственного воспитания и православного религиозного образования. Воскресные школы с большим или меньшим успехом открывают воспитанникам возможности получения систематических духовно-религиозных знаний и умений, необходимых для нравственного и общесоциального становления своей личности.

Вместе с тем, наряду с очевидными положительными педагогическими эффектами, обнаруживающимися при реализации обозначенных приоритетных направлений воспитательно-образовательной деятельности, современные воскресные школы испытывают и ряд проблем, с которыми сталкиваются (или сталкивались в большей мере на стадии становления) практически все изученные нами в ходе исследования воскресные

Формирование готовности подростков к социальному самоопределению

школы. На основании анализа опыта функционирования различных по степени успешности современных воскресных школ, результатов анкетирования, результатов включенного наблюдения, а также экспертных оценок стало возможным выявить ряд проблем социально-педагогического характера, препятствующих эффективно-му развитию педагогической деятельности в воскресных школах: кадровую, контингентную, организационную, материально-техническую.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволили охарактеризовать современную православную воскресную школу как феномен педагогической действительности, представить ее как воспитательную организацию через раскрытие ее социально-педагогических возможностей, а также, выявить возможные способы повышения эффективности педагогической деятельности в воскресных школах, основываясь на анализе опыта воспитательно-образовательной деятельности ряда воскресных школ Московской и других епархий Русской Православной Церкви.

Вместе с тем, изучение проблематики воскресной школы как воспитательной организации не может не иметь широкой перспективы, при этом вполне очевидно, что обозначенные проблемы функционирования, а также выведенные из анализа этих проблем социально-педагогические условия повышения эффективности педагогической деятельности современных воскресных школ, не могут быть исчерпаны теми, что предложены в настоящем исследовании. В ходе изу-

чения возможностей реализации этих условий мы неоднократно сталкивались с рядом иных особенностей, и в связи с этим, трудностей функционирования данного вида воспитательных организаций, к которым можно отнести, например, вопросы взаимодействия со светскими воспитательно-образовательными организациями, вопросы дальнейшего устройства воспитанников воскресных школ, проблематики юношеского и молодежного контингента, особенностей организации педагогического взаимодействия с воспитанниками воскресных школ в каникулярные, в частности, летние периоды и прочее, требующее отдельного и в немалой мере лонгитюдного исследования. Также требует специального научного осмысления разработка социально-педагогических рекомендаций участникам воспитательно-образовательного процесса, связанных с региональными и этноконфессиональными особенностями локализации воскресных школ. Обозначенные проблемы могут лечь в предметную основу дальнейших исследований специфики воскресной школы как воспитательной организации. Однако уже сейчас можно сказать: современная воскресная школа способна решать (и, как показало исследование, в целом ряде случаев положительно решает) сложные задачи духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений, что, в конечном счете, позволяет рассматривать воскресную школу как воспитательную организацию, а построение педагогического процесса в ней в качестве самостоятельного предмета интенсивного педагогического анализа.

**УДК 377
Г 147**

И.Р. ГАЙНУТДИНОВА

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К СОЦИАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Формирование готовности подростков к социальному самоопределению — одна из актуальных проблем современной педагогики. Наше исследование посвящено изучению вопросов формирования готовности учащихся к социализации роли педагогического влияния на этот процесс.

В современной общественной ситуации необходимым является воспитание субъектных качеств личности, одним из которых является ее

готовность к социальному самоопределению. Наше исследование посвящено изучению проблемы формирования готовности подростков к

социальному самоопределению и методики организации педагогического влияния на этот процесс.

Современная общественная ситуация обуславливает новые приоритеты в формировании личности, одним из которых является готовность к реализации права каждого человека быть «субъектом» собственной жизни. Принципиально важными характеристиками субъекта являются его самостоятельность, инициативность и ответственность за свои дела и поступки. Данные качества способствуют успешному самоопределению человека в жизни.

Исследования А.А. Реана показывают, что активное решение задач социализации начинается в подростковом возрасте, который можно назвать «отправным периодом» самоопределения [3].

В Я-концепцию подростка социализация входит как единая смысловая система обобщенных представлений о мире и самом себе, формирующая внутренние субъектные позиции. В этот период задается личностно значимая ориентация на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, то есть социальное самоопределение. Однако в ходе данного процесса могут возникать различного рода осложнения, предупредить которые возможно с помощью формирования готовности подростка к социальному самоопределению [7].

Одним из выражений готовности к социальному самоопределению является наличие активной жизненной позиции и субъектных качеств личности. Но субъектом человеческой деятельности можно стать только при условии осуществления этой деятельности сначала под руководством наставников, а затем самостоятельно. «Растущий человек становится личностью в той мере, в которой у него формируются социальные качества, определяющие его как общественное существо» [2]. Таким образом, обеспечение готовности подростка к социальному самоопределению - это процесс, который может осуществляться в ходе педагогического влияния взрослого. В своем исследовании мы определяем педагогическое влияние на формирование готовности подростка к социальному самоопределению как комплекс действий воспитателя, стимулирующих осознание ребенком своего социального выбора и формирование у него рефлексивной позиции, на основу которой он оценивает свое пове-

дение.

При установлении особенностей организации данного процесса, мы исходили из того факта, что для социального становления большое значение имеет социальная практика, то есть реальное включение ребенка в различные сферы социальных отношений. В каждом из существующих сфер социальных отношений можно выделить те объекты, с которыми вступает в контакт подросток. От включения личности в социальную деятельность зависит как социально-психологический комфорт личности, так и в конечном итоге комфорт и благополучие всего общества. Человек, не нашедший себя в общественной деятельности, ищет способы антиобщественного поведения, пополняет ряды люмпенов и асоциальных группировок, оказывается не способным обеспечить свое существование [4].

Процесс включения учащихся в социальную деятельность состоит из ряда этапов, каждый из которых находится во взаимной зависимости с другими. Сущность зависимости может быть как последовательной, так и возвратной. Последовательная зависимость этапов происходит в случаях сочетания специфики деятельности и специфики личности. В противном случае происходит «возвращение» на начальный этап [8].

Каким же образом можно обеспечить включение подростков в социальную деятельность и сделать педагогически эффективным участие в этой деятельности?

Решение этого вопроса предлагает концепция социальных проб М.И. Рожкова, который считает, что в основе включения учащихся в социальную деятельность лежат так называемые социальные пробы, которые автор определяет как совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах, на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций [6].

В процессе освоения системы социальных ролей, человек определяет содержание этой роли и способ поведения в ней. Социальные пробы дают возможность охватить большой спектр возможных ролей и позиций, попробовать себя в них и оценить свои возможности. Социальные пробы охватывают все сферы индивидуальности че-

Формирование готовности подростков к социальному самоопределению

ловека и большинство его социальных связей [1]. В процессе развития этих сфер у молодых людей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Социальные пробы отличает такая характерная черта как целенаправленность их создания. Они не являются случайным обстоятельством жизни, а представляют собой продуманные ситуации. Даже если социальная проба имеет компонент стихийности, то он тоже является предусмотренным и обдуманым педагогическим элементом. Как следствие этого, необходимым в структуре создания системы социальных проб является взрослый, как ее создатель и источник педагогического влияния на социальное самоопределение подростков. Вступая во взаимодействие с подростком, взрослый организует ситуацию социальной пробы, которая для воспитанника может казаться случайным стечением обстоятельств [5].

Одним из основных средств педагогического влияния в нашей работе выступила методика формирования готовности к социальному самоопределению, которая была разработана в соответствии с приведенной концепцией и решала целый спектр задач:

1. Формирование умения видеть наличие альтернативы и осознавать особенности ситуации социального выбора.
2. Формирование умения выстроить ряд возможных решений, соотнести все варианты с собственной мотивационно-ценностной системой.
3. Формирование психологической готовности к совершению социального выбора.
4. Стимулирование рефлексивной оценки выбранного решения.

В основу нашей разработки легла идея о том, что одной из основных составляющих процесса социального самоопределения является ситуация социального выбора. Именно формирование готовности к совершению социального выбора, снятие страха перед наличием альтернативы, формирование умения самостоятельно принимать решения стали основными задачами нашей работы по формированию готовности подростков к социальному самоопределению.

Данный подход представляет собой систему занятий, способствующих решению изложенных выше задач. Эти занятия проводит воспитатель, который является референтным для данной груп-

пы подростков (эта характеристика выступала как определяющая в работе). Основное содержание методики представляет собой работа по совокупности ситуаций социального выбора.

Систему ситуаций методики можно классифицировать по характеру предлагаемой деятельности:

- ситуации социального выбора, требующие выработки вариантов решений;
- ситуации социального выбора, имеющие решение, которое предлагается оценить в соответствии с личной системой ценностных ориентаций;
- ситуации, имеющие свое решение, о котором сообщается после совершения социального выбора ребятами. Это позволяет сопоставить выбранное решение с готовым и оценить его через сравнение.

Другим основанием для классификации может выступить степень открытости предлагаемой альтернативы:

Явные ситуации социального выбора. Эти ситуации характеризуются тем, что альтернатива сразу становится видимой человеку, который с ней сталкивается. Это дает возможность обдумать возможные варианты решений, оценить их с точки зрения индивидуальной системы ценностных ориентаций. Однако открытый характер альтернативы может вызвать у человека психологические осложнения, связанные со страхом выбора;

Неявные. Подростки совершают социальный выбор, выполняя какую-то деятельность, не подозревая об этом или замечая не сразу. Сложность этого вида ситуаций состоит в том, что человек может совершить выбор, не подозревая о существовании альтернатив в этой ситуации, а, поэтому, не оценив и не обдумав варианты решений.

Следующая классификация заданий связана с реальностью событий, используемых в содержании заданий.

Реальные. Содержание ситуации взято из реальной жизни или характеризует реалистичные события действительности.

Сказочные. Ситуация социального выбора взята из сказок или имеет сказочный характер содержания.

Художественные. Содержание заданий взято из литературных источников или имеет явный художественный характер (содержание события имеет исторический контекст, в ситуации присут-

Социальное воспитание

ствуют литературные герои и т.д.).

После знакомства с содержанием дилеммной ситуации, происходит осознание цели социального выбора. Реализации этой задачи могут способствовать следующие формы работы:

- предвидение результата разрешения ситуации, которое происходит в процессе свободной дискуссии. Осознание возможного результата (особенно, если он может оказаться негативным) актуализирует необходимость совершения осознанного социального выбора и, в первую очередь, выдвижение цели этого выбора;
- актуализация жизненного опыта подростков («со мной был такой случай, и это закончилось...»), «такой случай произошел с моей подругой или мамой...») в свободной беседе, которая может обозначить необходимость выбора цели социального выбора и обдуманное его совершение;
- проведение параллели с художественным произведением или историческим событием в форме рассуждения, которая также может показать значимость решения проблемы и обдумывание ее цели.

На этапе ознакомления с возможными альтернативами в ситуации социального выбора обозначаются варианты, из которых человек может выбрать в соответствии с имеющейся целью. Реализация данного этапа возможна в следующих формах:

- «Мозговой штурм» представляет собой произвольное называние возможных вариантов решения членами группы;
- называние вариантов решений «по цепочке»;
- работа в микрогруппах, каждая из которых предлагает свои варианты решения. Озвученные варианты обобщаются в единый список.

Работа этого этапа направлена на формирование умения видеть альтернативы, превращение неявных дилеммных ситуаций в явные.

Осознание возможных вариантов решения приводит к их произвольной оценке на основе имеющейся системы знаний о системе социальных отношений, условий ситуации и их системы ценностных ориентации. Здесь возможна помощь воспитателя в осуществлении выбора, которая может выражаться в разных формах:

- расширение знаний о системе социальных отношений, о содержании социальных ролей, условиях ситуации в ходе консультационной беседы или рассказа;

- диагностическая беседа или применение исследовательских методик, направленных на выявление склонностей и потребностей подростка, его личностных особенностей (темперамент, индивидуальные склонности, рекомендуемые профессиональные отношения и т.д.) и др.

Более глубокому осознанию содержания возможных альтернатив может способствовать организация их проживания. Это может быть выражено:

- в принятии на себя той или иной социальной роли с определенной содержательной наполненностью и проигрывании ситуации в этой роли.
- в проигрывании возможного решения дилеммной ситуации;
- в проигрывании ситуации с готовым решением, которое помогает осознать, совпадает или не совпадает собственное мнение с предложенным вариантом решения.
- в проговаривании результатов выбора каждой из найденных альтернатив.

Представленная методика с некоторыми изменениями, связанными с возрастными отличиями, была проведена нами в ряде экспериментальных групп. С каждой группой проводилась серия занятий по указанной методике в соответствии с выделенными этапами процесса и особенностями педагогического влияния воспитателя на процесс формирования готовности подростка к социальному самоопределению. Вариативность форм организации этапов методики была связана с объективными и субъективными особенностями ситуации, в которой проходила ее реализация. Правильность вариативного подхода в выборе форм реализации методики подтвердила наша опытно-экспериментальная работа, имеющая несколько исследовательских площадок. В зависимости от объективных условий: характера помещения, погоды, оборудования, количества человек в экспериментальной группе и т.д., а также от особенностей экспериментальной группы: возраста, уровня социальной активности, личностных особенностей детей и т.д., возникала необходимость в использовании разных форм работы для решения поставленных целей и задач.

Успешность разработанной методики подтвердили результаты, полученные нами в результате опытно-экспериментальной работы, которые свидетельствовали о повышении показателей социализации подростков, снятия страха перед наличием альтернативы, умением принять осознан-

ное решение в ситуации социального выбора.

Библиографический список

1. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: учебное пособие. - М.: Академия, 2000.
2. Левитанов Н. Д. Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1961.
3. Михайлова Н. Меж двух огней // Семья и школа, 2000. - №5-6.
4. Натансон Э. Ш. Трудный школьник и пе-

дагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1984.

5. Психология и педагогика / под ред. А. А. Радугина. - М., 1997.
6. Райнпрехт Х. Воспитание без ограничений // Семья и школа. 1997. - №12.
7. Филиппова Г. Ребенок для родителей и родители для ребенка // Семья и школа, 2001. - №7-8.
8. Чернокозов И. Профессиональная этика учителя. - Киев, 1988.

**УДК 378
Г 157**

Э. 3. ГАЛИМОВА

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье освещена проблема формирования конкурентоспособности специалистов в социальном, экономическом, организационном и педагогическом аспектах, рассмотрено студенческое самоуправление как средство подготовки конкурентоспособного специалиста на примере факультета Евразии и Востока Челябинского государственного университета.

Новая Концепция модернизации отечественной системы образования обусловила актуальность разработки инновационных подходов к процессу обучения и воспитания, применение которых способствует созданию оптимальных условий для воспитательного воздействия на процесс становления личности студентов. На смену знаниевоориентированному образованию приходит новая функция образования - становление человека как субъекта преобразования социума, порождения новых форм общественной жизни на основе ценностей саморазвития, самообразования, самовоспитания, самоуправления.

Действенным показателем эффективности воспитательной системы работы в классических вузах, принимающих участие в Болонском процессе по созданию общеевропейского образовательного пространства, является стимулирование процесса самоуправления студентов и их дальнейшее профессиональное самоопределение, что представляет для молодежи современной реальности особую сложность по многим причи-

нам (смещение жизненных приоритетов в сторону престижа материального благополучия и др.).

В настоящее время необходимы новые концептуальные идеи развития студенческого самоуправления, связанные с подготовкой молодых, конкурентоспособных специалистов, уровень образования которых отвечает современным требованиям социально-экономической ситуации на рынке труда, «где востребованными окажутся специалисты с определенным набором личностных качеств, таких как компетентность, инициативность, коммуникабельность, толерантность, креативность, адаптивность, доброжелательность, работоспособность, ответственность», что зафиксировано в резолюции Всероссийской конференции «Будущее России - ответственность молодежи. Самоуправление студентов как фактор развития социальной компетентности молодежи» [2].

В российской педагогике профессионального образования проблема формирования конкурентоспособности специалистов была раскрыта в социальном, экономическом, организационном

и педагогическом аспектах, что нашло свое отражение в трудах С.Я. Батышева, А.П. Беляева, В.М. Демина, Г.И. Ибрагимов, Ю.Н. Петрова, П.Н. Осипова, Л.Г. Семушиной, Н.Г. Ярошенко и др.

Проблема конкурентоспособного специалиста освещается в трудах В.С. Безруковой, Л. Гришиной, Ф.Е. Довжко, В.М. Жураковского, М.А. - Петухова, Л.В. Субботиной и др. Способы оценки качества подготовки и совершенствования процесса управления специалистом нового типа рассматриваются в работах Е.В. Кузьменко, С.Н. - Широкобокова, Е.В. Яковлева и др. Базовые и обобщенные модели личности и деятельности конкурентоспособного студента являлись предметом исследования Н.В. Борисовой, Д.В. Чернилевского, О.К. Филатова и др.

Учеными С.С. Гольдентрихт, Т.В. Кудрявцевым, Я.А. Пономаревым разработана концепция творчества как механизма развития профессиональной компетентности; А.В. Брушлинским, В.А. Лекторским, О.К. Тихомировым, М.Г. Ярошевским установлена творческая природа познавательных процессов; В.И. Андреевым, Д.В. - Вилькеевым, Б.И. Коротяевым, Ю.Н. Кулютиным и другими авторами создана концепция учебно-творческой деятельности.

Структура и содержание конкурентоспособной личности были описаны в монографии Л.М. Митиной, с точки зрения которой, можно выделить три сферы развития конкурентоспособной личности: сферу деятельности, сферу общения и сферу самосознания личности. В результате изучения функционального назначения каждой из этих сфер определены три интегральные характеристики конкурентоспособной личности: направленность, компетентность и гибкость.

По мнению С.Н. Широкобокова, конкурентоспособность специалиста - социально-педагогическая категория, отражающая способности специалиста достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач. Конкурентоспособность обуславливается следующими качествами:

- наличие профессиональных знаний и умений, в том числе и психолого-педагогических;
- уровень коммуникативной культуры;
- стремление к профессиональному росту;
- способность к рефлексии.

Понимание сущности конкурентоспособности специалиста детально рассмотрено Ф.С. Исмаиловой. Конкурентоспособность специалиста - это степень востребованности его на рынке труда как профессионала, на предприятии, фирме, в силу имеющихся у него преимуществ перед другими кандидатами. Конкурентные преимущества обеспечиваются за счет имеющегося у специалиста интегрированного видения профессиональной среды и себя в ней, адекватного требованиям производства (работодателя) и подтвержденного практикой уровня компетентности, а также готовности изменять этот уровень в соответствии с требованиями производства, то есть за счет приспособления к его требованиям своего профессионального опыта, за счет выбора им стратегии управления своими профессиональными ресурсами.

В.И. Андреев определяет конкурентоспособную личность как личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами [4].

Рассмотрим студенческое самоуправление как средство подготовки конкурентоспособного специалиста на примере факультета Евразии и Востока Челябинского государственного университета (специальность - регионовед).

Факультет Евразии и Востока был основан в 1998 году в целях выполнения государственного заказа на подготовку регионоведов-востоковедов (специалистов в области международных отношений со странами Востока). Воспитательная работа на факультете строится на основе концепции евразийства, согласно которой Восток является основным регионом изучения, под «Евразией» подразумевается Россия как особая цивилизация, сочетающая в себе европейские и азиатские начала при доминировании последнего. В настоящее время на факультете выделено 4 специализации: Китай, Япония, Арабский регион, Турция.

Студенческое самоуправление является одной из основополагающих задач организации воспитательной деятельности факультета, цель которой - создание воспитывающей среды, способствующей формированию личности будущего специалиста (регионоведа-востоковеда).

Применение компетентностного подхода к

Студенческое самоуправление в ВУЗе как средство подготовки конкурентноспособ. специал.

подготовке молодых специалистов на факультете Евразии и Востока позволяет представить образовательную деятельность факультета как систему формирования компетенций выпускника, направленную на создание благоприятных условий для самореализации и саморазвития личности обучающегося, одним из условий которого является студенческое самоуправление.

Согласно стратегической карте компетенций МГИМО (У) МИД России, специалист в области международных отношений должен обладать следующим комплексом компетенций:

1. Аналитические компетенции: управление информацией и знаниями; способности к анализу и синтезу; управление проектами; управление изменениями.

2. Системные компетенции: лидерство; способность к самостоятельной работе и обучению; применение знаний на практике.

3. Коммуникационные компетенции: работа в команде; работа в международной среде; знание иностранных языков; взаимодействие со специалистами из других областей.

В соответствии с требованиями Правительства Челябинской области, по мнению Ассоциации работодателей «ПРОМАСС», учебно-воспитательный процесс классического университета должен быть ориентирован на формирование у выпускников таких компетенций как системное мышление; принятие решений; ориентация на результат; гибкость; работа в команде; навыки презентаций, переговоров; умение слышать других, принимать обратную связь; аналитические способности; креативность; способность к обучению, самообучению; организаторские способности; делегирование полномочий; умение управлять временем; способность передавать знания, навыки, умение обучать.

Перечисленные компетенции конкурентоспособного специалиста-региноведа, обучающегося в классическом вузе, можно формировать и в процессе студенческого самоуправления факультета. В данном контексте можно выделить основные задачи самоуправления студентов:

- формирование у студентов ответственного и творческого отношения к учебе и общественно-полезному труду, развитие лидерства;

— содействие овладению студентами навыками продуктивной самостоятельной работы и научной организации труда, поиск и организация эффективных форм самостоятельной работы;

- формирование у студентов активной жизненной позиции, навыков в управлении государственными и общественными делами;

- формирование общественно-значимых и профессионально важных качеств у студентов, содействие формированию компетентности будущих специалистов.

Успешность самоопределения будущих регионоведов зависит от взаимодействия следующих факторов: ориентация образовательного процесса на мотивированное развитие склонностей, способностей и интересов студентов, стимулирование личностных достижений и включение в личностно значимую деятельность.

Студенческое самоуправление на факультете Евразии и Востока выступает в роли свободного пространства для удовлетворения социальных потребностей учащейся молодежи в самоутверждении и самоопределении. Основой самоуправления являются: абсолютная добровольность участия и соучастия, свобода выбора деятельности, свободный выход из деятельности. Участие в органах самоуправления как никакая иная деятельность студентов предоставляет им возможность осознать себя личностью, индивидуальностью, самоутвердиться, развить свои интересы и способности, одновременно осознать себя частью коллектива единомышленников.

Говоря о процессе формирования студенческого самоуправления на факультете Евразии и Востока, следует сказать, что первоначально оно было представлено студенческим активом - группой студентов, которые занимались организацией студенческой жизни на факультете.

По истечении пяти лет существования факультета работа студенческого актива приобрела системный характер, выразившийся в создании органа студенческого самоуправления - Совета студенческого самоуправления - специфической организации коллективной деятельности студентов, которая основана на развитии самостоятельности его членов в принятии решений для достижения общезначимых целей.

Выбор структуры Совета студенческого самоуправления на факультете Евразии и Востока обусловлен наличием профориентационного компонента, согласно которому студенты, входящие в состав Совета, организуют студенческую жизнь на факультете с учетом направленности профессиональных интересов.

Структура Совета студенческого самоуправ-

Социальное воспитание

ления факультета Евразии и Востока, действующего на основе Положения, с учетом профориентационного компонента, с 2008 года, Года Семьи, имеет название «7Я» в связи с количеством приоритетных направлений:

- 1) учебное;
- 2) научное;
- 3) профсоюзное;
- 4) культурно-массовое;
- 5) спортивное;
- 6) информационное;
- 7) общежитие (таблица 1).

Таким образом, выбранные направления работы Совета студенческого самоуправления на факультете Евразии и Востока отражают все основные сферы студенческой жизни и создают среду для самореализации студентов.

Заседания Совета студенческого самоуправления факультета проводятся 2 раза в семестр (в начале и в конце семестра), ежемесячно организуются заседания студенческого актива по направлениям деятельности Совета, еженедельно - заседания студенческого актива курсов.

Формой проявления самоуправления студентов является организация:

- 1) мероприятий, посвященных национальным и государственным праздникам;
- 2) мероприятий факультета:
 - традиционных (День Знаний, Посвящение в студенты-регионоведы, Мисс факультета, Последний Звонок, День факультета, Выпускной вечер);
 - профориентационных (праздники европейской, китайской, японской, арабской, турецкой, евразийской культур; День открытых дверей и др.) и т.д.;
- 3) подготовка участия студентов факультета в мероприятиях университета:
 - традиционных (День Знаний, День рождения университета, Посвящение в студенты, Мисс ЧелГУ, «Вдохновение» и др.);
 - научных (научно-практическая конференция «Студент и НТП», Клуб интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?» и др.);
 - творческих («Весна студенческая», Поэтический конкурс «Духовной жаждою томим», Фестиваль авторской и бардовской песни «По струнам дорог», Рок-Фестиваль «Свободный звук», «Серебряный наперсток» и др.);
 - спортивно-массовых (Спартакиада на Кубок первокурсников, Спартакиада ЧелГУ, Турслет и

др.);

- студенческого общежития (Открытие жилищного сезона, «Под крышей дома моего» и др.);

- студенческого самоуправления («Новая волна» и др.).

Студенческое самоуправление на факультете Евразии и Востока выполняет инновационную функцию, проявляющуюся во внедрении новых, инновационных проектов («Твое будущее в твоих руках», «ProfocНоеа», «Люби жизнь», олимпиады по страноведению и др.) и мероприятий (флеш-мобы, интерактивы, акции и др.).

Руководящую роль в Совете студенческого самоуправления играет президент из числа студентов, отвечающий за внутреннюю (инсайт) и внешнюю (аутсайт) деятельность Совета, избираемый путем открытого голосования.

Инсайт-деятельность - деятельность по организации работы Совета студенческого самоуправления внутри факультета (между органами студенческого самоуправления факультета).

Аутсайт-деятельность — деятельность по организации работы Совета студенческого самоуправления факультета с внешними структурами (с другими подразделениями, организациями университета, города и т.д.).

В общей сложности в самоуправлении факультета принимает участие около 35 % студентов, организующих жизнь оставшейся части студентов. На факультете в целях стимулирования активного участия студентов в самоуправлении предусмотрено поощрение студентов: моральное (похвала, благодарность и др.), материальное (единовременные стипендии, премии, подарки, билеты в театры и др.). С момента введения в университете традиции вручения персональной стипендии за отличную учебу и активное участие в студенческом самоуправлении имени И.Я. Дюрягина студенты факультета ежегодно становились стипендиатами. Кроме того, с 2008 г. на факультете введена традиция вручения именной награды студенту за успехи в организации студенческого самоуправления («хрустальный глобус», денежная премия). Также студенты факультета Евразии и Востока становятся ежегодными призерами различных творческих конкурсов, успешность участия в которых во многом зависит от деятельности студенческого самоуправления.

Эффективность организации студенческого самоуправления в формировании конкурентос-

Студенческое самоуправление в ВУЗе как средство подготовки конкурентноспособ. специал.

пособных специалистов в области регионоведения отражает самооценка студентов, принимавших участие в работе Совета студенческого самоуправления, по выявлению сформированнос-

ти компетенций выпускников классического вуза (по модели Ассоциации работодателей «ПРО-МАСС» с учетом требований Правительства Челябинской области) (См. Табл. 2,3,4).

Таблица 1.

Структура Совета студенческого самоуправления факультета Евразии и Востока «7Я»

№ п/п	Направление ССС	Органы самоуправления	Ответственный	Функциональное назначение
1	Учебное	Старостат	Староста	Организация учебной деятельности группы
2	Научное	Студенческое научное общество	Председатель Студенческого научного общества	Организация научной деятельности
3	Профсоюзное	Профкомитет факультета	Профорг	Организация социальной защиты студентов
4	Культурно-массовое	Совет культоргов	Культорг	Организация культурно-массовых мероприятий факультета
		Совет дизайнеров	Дизайнеров	Дизайнерское оформление этажа факультета, культурно-массовых мероприятий факультета, дизайн костюмов
		КВН	Капитан команды «Сборная Евразии» КВН	Организация выступлений команды КВН факультета
		Театральный коллектив «Host club»	Руководитель театрального коллектива	Организация театральных постановок на факультете
5	Спортивное	Совет спорторгов	Спорторг	Организация спортивной деятельности на факультете
6	Информационное	Совет журналистов	Журналист	Организация информационного освещения событий факультета в СМИ
7	Общежитие	Совет студенческого самоуправления	Член Совета студенческого самоуправления	Организация проживания студентов

Социальное воспитание

Таблица 2.

Результаты самооценки студентов 1-2 курсов, принимающих участие в работе Совета студенческого самоуправления факультета Евразии и Востока, по выявлению уровня сформированности компетенций будущих специалистов (2005 г.).

№ п/п	Название компетенции	Уровень сформированности				
		Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
		%	%	%	%	%
1	Системное мышление	-	-	20	64	16
2	Принятие решений	-	-	4	56	40
3	Ориентация на результат	-	-	20	32	48
4	Гибкость	-	4	28	40	28
5	Работа в команде	-	-	8	52	40
6	Навыки презентаций, переговоров	-	4	12	60	24
7	Умение слышать других, принимать обратную связь	-	-	16	60	24
8	Аналитические способности	-	4	20	48	28
9	Креативность	-	4	24	36	36
10	Способность к обучению, к самообучению	-	-	-	0	6
11	Организаторские способности	-	12	16	44	28
12	Делегирование полномочий	-	4	12	56	28
13	Умение управлять временем	4	16	16	40	24
14	Способность передавать знания, навыки, умение обучать	-	-	28	52	20

Таблица 3.

Результаты самооценки студентов 4-5 курсов, принимавших участие в работе Совета студенческого самоуправления факультета Евразии и Востока, по выявлению уровня сформированности компетенций будущих специалистов (2008 г.).

№ п/п	Название компетенции	Уровень сформированности				
		Низ-кий	Ниже средне-го	Сред-ний	Выше среднего	Высок ий
		%	%	%	%	%
1	Системное мышление				20	80
2	Принятие решений				20	80
3	Ориентация на результат			10	20	70
4	Гибкость			10	30	60
5	Работа в команде				30	70
6	Навыки презентаций, переговоров			-	40	60
7	Умение слышать других, принимать обратную связь			10	20	70
8	Аналитические способности			-	30	70
9	Креативность				30	70
10	Способность к обучению, к самообучению		-	-	10	90
11	Организаторские способности			20	30	50
12	Делегирование полномочий			20	10	70
13	Умение управлять временем		10		30	60
14	Способность передавать знания, навыки, умение обучать		-	-	30	70

Таблица 4.

Динамика высокой сформированное™ компетенций будущих специалистов, принимавших участие в работе Совета студенческого самоуправления факультета Евразии и Востока (2008 г.)

№ п/п	Название компетенции	Высокий уровень развития		Динамика
		ССС (1 курс)	Выпускники (5 курс)	
		%	%	
1	Системное мышление	16	80	64
2	Принятие решений	40	80	40
3	Ориентация на результат	48	70	32
4	Гибкость	28	60	32
5	Работа в команде	40	70	30
6	Навыки презентаций, переговоров	24	60	36
7	Умение слышать других, принимать обратную связь	24	70	46
8	Аналитические способности	28	70	42
9	Креативность	36	70	34
10	Способность к обучению, к самообучению	6	0	4
11	Организаторские способности	28	50	22
12	Делегирование полномочий	28	70	42
13	Умение управлять временем	24	60	36
14	Способность передавать знания, навыки, умение обучать	20	70	50

Следовательно, при тщательном изучении данных анкетирования по выявлению самооценки компетенций будущих специалистов, представленных в таблицах, можно сделать вывод о том, что участие студентов в работе органов студенческого самоуправления, в частности, факультета Евразии и Востока, способствует формированию компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность будущих специалистов на рынке труда.

Таким образом, будущее страны невозможно без серьезного и ответственного отношения государства к студенчеству как к мобильной социальной группе, где по определенной программе формируются будущие специалисты, готовые к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве.

Самоуправление, возникшее как социальное явление в студенческой среде, в сфере управления жизнедеятельностью высшего учебного заведения, охватывает все его сферы и решает важ-

ные задачи по формированию конкурентоспособного специалиста и воспитанию высокообразованной, высоконравственной личности.

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - 245 с.
2. Информационно-аналитический бюллетень РАПОС № 9. - М., 2006. - 40 с.
3. Материалы Международной научно-практической конференции «Профессиональная подготовка выпускников к рынку труда: Проблемы и пути решения». - Тюмень: ТюмГНГУ, 2008.-498 с.
4. Пономарев А.В., Бердников М.А. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного специалиста: монография/А.В. Пономарев, М.А. Бердников. - Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006.-273 с.

**ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ
НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ**

В данной статье дано обоснование модели формирования нравственных качеств будущих офицеров. Выделены основные компоненты модели, определены педагогические условия формирования нравственных качеств будущих офицеров. Данная модель способствует становлению выпускника военного ВУЗа как носителя высоких нравственных качеств офицера российской армии.

Ключевые слова: военный вуз, моделирование, модель формирования нравственных качеств.

Сегодня есть все основания говорить о необходимости как совершенствования всего образовательного процесса в военном ВУЗе, так и совершенствования нравственного воспитания будущих офицеров, выработки и формирования у курсантов наряду с общими качествами, присущими всем специалистам, еще ряда других качеств, обусловленных спецификой их служебной деятельности. Среди этих качеств, как и прежде, основными будут являться нравственные качества, такие, как: воинская честь, достоинство, воинский долг, ответственность, совесть, патриотизм и др. В связи с этим, сегодня становится актуальным создание модели формирования нравственных качеств будущих офицеров. Любое изучение педагогических закономерностей есть моделирование педагогических процессов, явлений или систем путем построения и изучения их моделей.

В научной литературе накоплены определенные представления о процессе моделирования. Так, моделирование - это метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органической и неорганической систем, инженерных устройств, разнообразных процессов: физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т.п. Понятие «моделирование» является гносеологической категорией, характеризующей один из важных путей познания. Возможность моделирования, т.е. переноса результатов, полученных в ходе построения и исследо-

вания моделей, на оригинал, основана на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит, моделирует) какие-либо его стороны; для успешного моделирования этих сторон важно наличие соответствующих теорий или гипотез, которые, будучи достаточно обоснованными, указывали бы на рамки допустимых при моделировании упрощений. Моделирование всегда применяется вместе с другими общенаучными и специальными методами.

Моделирование предусматривает такие действия, как проведение опытов и наблюдений, анализ и сравнение различных сторон и качеств модели, чтобы сделать выводы о явлениях, происходящих в реальных объектах. Для этого в модели выделяют необходимые для изучения стороны объекта, отражают различные связи и взаимосвязи, которые представляются в удобной и наглядной форме, доступной для исследования.

Изучение процесса формирования нравственных качеств будущих офицеров на его модели есть особый вид эксперимента - модельный эксперимент, отличающийся от обычного эксперимента тем, что в процесс познания включается «промежуточное звено» — модель, являющаяся одновременно и средством, и объектом экспериментального исследования, заменяющим оригинал [7, с. 381-382].

Многозначность понятия «моделирование» выявлена такими учеными, как Н.М. Борытко, И.Г. Валиев, Н.В. Горнова, Н.Б. Крылова, А.М. Новиков и др.

Как отмечает Н.М. Борытко, в качестве моделей могут выступать знаковые или материальные, искусственные или естественные системы: а) вое-

Обоснование модели формирования нравственных качеств будущих офицеров

производящие некоторые свойства системы-оригинала; б) способные замещать, представлять изучаемую систему в определенных отношениях; в) позволяющие проверять истинность и полноту представлений об изучаемой системе, получать о ней информацию [2, с. 168].

Термин «модель» является многоплановым понятием и в современной науке применяется в различных значениях. В.А. Штоф дает такое определение модели: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [7, с. 19].

А.И. Уемов определяет модель, как систему, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе [6, с. 48].

В психологии под моделью, в отличие от других средств, понимается, как правило, такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [1, с. 36]. •

Авторы большой современной энциклопедии «Педагогика» определяют модель, как: 1) образец какого-либо изделия для серийного производства; 2) предмет и изображение в искусстве; натурщик (натурщица), позирующие художнику; 3) материальный объект, система математических зависимостей или программа, имитирующие структуру или функционирование исследуемого объекта; основное требование к модели - ее адекватность объекту; 4) система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала; она является обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента [4, с. 322].

По мнению Н.М. Борытко, между моделью и объектом, интересующим исследователя, должно существовать известное подобие. Оно может заключаться в следующих требованиях: либо 1) в сходстве физических характеристик модели и объекта, либо 2) в сходстве функций, осуществляемых моделью и объектом, либо 3) в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели. В любом случае модель может выполнить свою роль тогда, когда степень ее соответствия объекту определена достаточно стро-

го [2, с. 168].

При моделировании процесса формирования нравственных качеств будущих офицеров возрастает значимость данных требований.

Интересно, на наш взгляд мнение В.С. Ильина, который выделяет и другие требования к модели: во-первых, она должна отобразить степень целостности процесса или явления; во-вторых, дать описание условий и средств его протекания; в-третьих, она должна строиться структурно [3, с. 92].

Следовательно, для построения модели формирования нравственных качеств будущих офицеров, необходимо:

а) определить основные компоненты модели формирования нравственных качеств будущих офицеров;

б) описать основные этапы процесса формирования нравственных качеств будущих офицеров;

в) выделить закономерную логику процесса формирования нравственных качеств будущих офицеров (диагностический компонент), его характеристику;

г) определить педагогические условия формирования нравственных качеств будущих офицеров.

Создавая авторскую модель, мы учли наиболее существенные свойства процесса формирования нравственных качеств будущих офицеров с тем, чтобы при минимуме затрат на производство модели можно было воспроизвести наиболее значимые ситуации возможных затруднений и положительных эффектов в функционировании объекта.

Необходимо учесть, однако, что педагогическая теория и практика обладают на данный момент незначительным объемом исследовательского материала по внедрению образовательных моделей. Поэтому предлагаемая авторская модель учитывает особенности военного ВУЗа, для которого она и создавалась.

Основными особенностями учебно-воспитательного процесса в военном ВУЗе являются: непосредственная и многогранная связь с государственными интересами, выполнением государственного заказа; специфичность целей, задач и содержания педагогического процесса, его особая напряженность; специфичность субъектов и объектов; особая регламентация взаимоотношений между участниками педагоги-

Социальное воспитание

ческого процесса; специфичность роли и задач, решаемых начальниками ВУЗов, кафедр, командами курсантских подразделений и преподавателями [5, с. 21].

Формирование как цель учебно-воспитательного процесса заключается в создании и обеспечении оптимальных условий для приобретения курсантом тех или иных знаний, умений, нравственных качеств. Но приобрести все это, усвоить может только сам курсант, только посредством собственной активной деятельности. Тем не менее, нельзя утверждать, что создание тех или иных условий автоматически приведет к приобретению определенных нравственных качеств на длительный срок. Для того, чтобы эти нравственные качества закрепились, стали органичными для курсанта, необходимо, во-первых, осознание значимости этих качеств, во-вторых, их планомерное развитие, эффективность которого непосредственно зависит от собственной мотивации курсанта, осознания потребности личности в развитии тех или иных нравственных качеств.

Формирование нравственных качеств будущих офицеров должно проходить путь от уяснения сущности основных нравственных понятий («воинская честь», «достоинство», «воинский долг», «ответственность», «совесть», «патриотизм» и др.), от знания истории и традиций русской армии, от формирования знаний, навыков и умений товарищеского взаимоотношения до практической реализации нравственных категорий, формирования у курсантов способности самостоятельно формулировать цели учебной, служебной и общественной деятельности, обучения способам разрешения проблемных ситуаций, умения найти наиболее рациональные из них, частично изменять известный способ с учетом особенностей условий его использования, обучения методике анализа эффективности своей работы на основе сопоставления результата работы с поставленной целью, овладения приемами коррекции деятельности и до стимулирования самообразования и самовоспитания курсантов.

Модель позволяет рассматривать процесс формирования нравственных качеств будущих офицеров как целостный деятельно-воспитательный процесс, в котором обеспечиваются объективно востребованные субъект-субъектные отношения и оптимальность воспитательного воздействия.

Так как весь педагогический процесс строит-

ся на основе общественно-государственного заказа, находящего отражение в квалификационной характеристике модели личности специалиста, то можно выделить следующие качественные характеристики выпускника военного ВУЗа: высокий профессионализм и духовность, проявляющиеся в нравственных качествах, в активной творческой деятельности на благо общества, в возможности и способности реализовать потребность в творчестве, в эмпатии и в свободе самореализации своих сущностных сил.

Процесс формирования нравственных качеств будущих офицеров представляет собой сложную систему, имеет место необходимость определить основные компоненты этой системы.

В авторской модели формирования нравственных качеств будущих офицеров мы предлагаем выделить следующие основные компоненты: 1) целевой; 2) содержательно-процессуальный; 3) диагностический; 4) результативный.

Любая задача, как цель определенной деятельности, дается в определенных условиях и требует для своего решения применения адекватных к этим условиям средств, форм организации.

Чтобы процесс формирования нравственных качеств будущих офицеров в военном ВУЗе проходил с максимальной эффективностью, мы считаем, что необходимо создание определенных педагогических условий: во-первых, обеспечение стимулирования мотивации курсантов военного ВУЗа к восприятию нравственных качеств будущих офицеров; во-вторых, использование материалов о героических традициях Российских Вооруженных Сил и общечеловеческих ценностях в учебно-воспитательном процессе; в-третьих, совершенствование педагогического мастерства и высокая педагогическая культура преподавателей военного ВУЗа; в-четвертых, готовность преподавателей к применению педагогических технологий в процессе формирования нравственных качеств будущих офицеров у курсантов военного ВУЗа.

Таким образом, если авторская модель формирования нравственных качеств будущих офицеров будет внедрена в учебно-воспитательный процесс военного ВУЗа, то его выпускники станут обладателями таких высоких нравственных качеств, как: воинская честь, достоинство, воинский долг, ответственность, совесть, патриотизм, которые испокон веков были присущи офицерам русской, советской, российской армий.

Педагогические основы формирования ответственного отношения к обучению у курсантов...

Библиографический список

1. Бархаев Б. Т.. Методическое обеспечение преподавания психологии: Учебное пособие. - М.: ВУ, 1999, —С. 36.
2. Борытко Н.М.. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2000. - С. 168.
3. Ильин В. С.. Формирование личности школьника (целостный процесс).-М., 1984.-С. 92.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия /сост. Е.С. Рапацевич. - Мн.: Современное слово, 2005. - С. 322.
5. Педагогика высшей военной школы / под ред. В.Н. Герасимова. - М., 2001. - С. 21.
6. Уемов А.И.. Логические основы метода моделирования.-М., 1971. -С. 48.
7. Философский энциклопедический словарь. -М.: Советская энциклопедия, 1983.-С. 381-382.
8. Штоф В.А. Моделирование и философия. -М.-Л., 1966.-С. 19.

УДК 378
Г 937

А.Н. ГУЗАНОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматриваются сложившиеся в отечественной педагогике подходы к раскрытию сущности процесса формирования ответственного отношения к обучению у курсантов военного вуза, рассматривается его модель.

Как показывает изучение педагогической теории и практики, недостаточная разработанность данной проблемы приводит нередко к тому, что педагогические средства, направляемые на формирование и развитие у курсантов ответственного отношения к учению, не достигают цели, а сам процесс воспитания оказывается малоэффективным.

Проанализировав содержание базовых понятий ответственность и отношение в различных научных источниках, мы нашли, что ответственное отношение индивида может считаться объективным и универсальным отражением взаимозависимости человека и группы, человека и общества с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к нему требований на основе внутренней мотивации.

Одной из важных задач в исследовании процесса воспитания у курсантов ответственного отношения к учению является раскрытие сущности и структуры этого самого понятия.

Разрабатывая структуру ответственного отно-

шения к учению, исходим из представлений о самом учении как основном виде деятельности курсантов. Учение как деятельность имеет различные по своей форме внешние и внутренние процессы. Причем внешние процессы учения по законам специфической трансформации преобразуются во внутренние процессы познания: обобщаются, вербализуются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию. Они к тому же сохраняют информацию о свойствах и признаках внешних объектов. Одним из результатов такого сложнейшего преобразования процессов учения является возникающее у курсанта отношение к нему.

Условно можно выделить отдельные стороны соответствующего отношения. Прежде всего, речь следует вести о целевой составляющей. Как всякая деятельность, учение характеризуется, прежде всего, наличием цели. Цель учения, значение и смысл этой деятельности выступают у курсантов в качестве, главных мотивов ответственного отношения к учению. Они же определяют

Социальное воспитание

характер и направленность всех связанных с ее достижением процессов деятельности, составляя в своей совокупности ядро отношения. Для курсантов цель учения раскрывается в овладении определенной системой научных знаний и в стремлении их использования в будущей профессии офицера. Поскольку цель учения имеет объективный характер и отражает общественные интересы в подготовке учащейся молодежи к жизни, от курсанта требуется, чтобы он осознал цели учения и ответственно относился к делу. Таким образом, цель учения, как элемент деятельности, необходимо связана с определенным к себе отношением. Возникнув на основе представления о цели учения, отношение требует дополнительной информации: надо знать, какую работу предстоит выполнить, каким объемом знаний овладеть. Безусловно, самостоятельно курсант не может составить полного представления об объеме своего образования, но с элементами содержания деятельности он постоянно сталкивается на занятии. В итоге к занятию за все годы обучения у курсанта формируется полное представление о содержании образования. Под воздействием осознаваемой цели учения вырабатывается определенное отношение к овладению содержанием образования в полном объеме. Если это отношение к цели учения и к содержанию образования формируется как положительное, оно непременно вызовет стремление овладеть знаниями, что в свою очередь, ведет к мобилизации духовных сил, к напряжению морально-волевой активности курсанта. При этом его собственная морально-волевая активность сливается с побуждением к учению извне.

Под руководством каждого преподавателя курсант получает представление о том, почему и чему надо учиться. Именно преподаватель побуждает его напрягать силы и волю при выполнении заданий, одобряет результаты учения. Взаимодействие субъекта и объекта процесса учебной деятельности носит характер отношения ответственной зависимости. Курсант обязан выполнять требования преподавателя, который постоянно регулирует и контролирует его учебную работу. Поэтому отношение к учению включает и отношение к преподавателю, и вообще ко всем тем, кто его обучает и воспитывает, а также к тем требованиям, которые через деятельность педагогов и воспитателей предъявляются к деятельности курсанта. И если у курсанта достаточно

развито чувство долга, обязанности, то основа ответственного отношения к учению, надо полагать, будет надежной. При этом курсант должен быть организованным, знать порядок учебного труда, контролировать самостоятельно ход своей учебы, своевременно заботиться о приобретении новых умений для выполнения новых все более сложных заданий. Только при наличии учебных трудовых умений он может практически осуществить достижение осознанной цели учения, овладеть содержанием образования, реализовать нравственно-активное отношение усвоению знаний. Комплекс умений учиться, приобретаемый за годы обучения в военном ВУЗе, становится предметом забот не только преподавателя, но и самого курсанта, а, следовательно, и к нему должно быть выработано определенное отношение. И, наконец, учение как деятельность имеет свой результат. Фиксация результата учения в отметках (баллах) вызывает курсантов состояние удовлетворенности или неудовлетворенности, переживание успехов и неудач. Эти чувства усиливают или ослабляют отношение ответственности в учении. Таким образом, учение в его целостном представлении, как и любая другая деятельность, характеризуется определенной целью, содержанием, требует нравственно-волевого напряжения сил, соответствующих отношений ими в этой деятельности, анализа и оценки результатов.

Рассматривая учение как специфический труд, можно еще больше детализировать содержание понятия этой деятельности и выявить дополнительно некоторые ее особенности. Ко всем этим сторонам, элементам учения и учения, к организации этого процесса у курсанта возникает отношение, которое в целом может быть представлено как совокупность отношений к различным сторонам учебной деятельности. Поэтому в структуре отношения к учению мы условно выделяем: целевой, содержательный, нравственно-волевой, действенный, чувственно-эмоциональный компоненты и компонент отношения к внешним педагогическим побуждениям.

По своей сущности в отношении к учению выражается позиция личности, ее направленность. Такое отношение может оказаться ответственным или безответственным в зависимости от того, как и насколько полно курсантом осознается общественный и личный смысл учения, как оно воспринимается с точки зрения общественного долга. Благодаря органической связи с ми-

ровоззрением личности, ее волевой сферой оно становится ответственным и служит задачам саморегуляции в учебной деятельности курсанта.

Целевой компонент характеризуется тем как, курсанты понимают цель учения, его общественный и личный смысл. Сочетание общественных и личных целей учения составляет его основу. Развитие идейно-целевого компонента связано в первую очередь с пониманием смысла учения, имеющего много оттенков даже в пределах одной возрастной группы. Отметим, что процесс осознания, несомненно, нарастает по мере того, как курсанты переходят с курса на курс. Уже на первом курсе социальный смысл и цели учения начинают осознаваться, хотя и не всеми учащимися достаточно глубоко. Курсанты младших курсов, среди внутренних мотивов, побуждающих к хорошей учебе, на первое место отчетливо ставят коллективистские мотивы. Мотивы совести, радостного переживания, на что часто полагаются преподаватели, для них неактуальны. По мере развития личности курсанта мотивация учения становится все больше индивидуальной. У курсантов старших курсов существенно важным фактором, определяющим их отношение к учению, выступает проблема будущего, которую они решают все более определенно, конкретно. Отношение к учению наполняется общественным смыслом и значением. Осознание предстоящей в будущем деятельности начинается приблизительно с III курса. В дальнейшем представление о цели учения и отношение к нему сливаются с оформляющимися жизненными целями, с пониманием сущности общественного долга. Это находит конкретное выражение у старшекурсников в выборе своего пути: продолжать служить и стать офицером.

Содержательный компонент характеризует отношение к содержанию образования в целом, к отдельным учебным предметам, а в структуре учебного предмета - к теоретическому, практическому и прикладному аспекту науки. У курсантов младших курсов отношение к содержанию образования чаще всего носит общий характер. Встречающаяся дифференциация отношения к отдельным предметам пока не связывается у них с будущими жизненными планами, ограничивается в пределах любимый - нелюбимый, трудный - легкий предмет. Стремление исследователей найти обоснование такой дифференциации в отношении к предметам учебного плана привело к

выделению пока только одного фундаментального признака, который оказался связанным личностью и педагогическим мастерством преподавателя: позитивное отношение к преподавателю переносится и на предмет его преподавания. У курсантов старших курсов на избирательность интереса к различным предметам влияют качество преподавания и накопившийся к этому времени запас умений учиться. Для некоторых курсантов важными факторами, формирующими направленность интересов, становятся работа в научных кружках и участие во внеучебных занятиях.

С переходом курсантов на более старший курс, на отношение выбора предметов заметно влияет проблема социального будущего, в решение которой все более втягиваются курсанты. На первом курсе лишь часть курсантов (по мнению преподавателей - около 25-30%) стараются работать одинаково ответственно над усвоением каждого предмета. Большинство же курсантов, начиная примерно с III курса, сосредотачивают свое внимание и усилия на какой-либо группе предметов. Значимость учебного предмета для проектируемого будущего все более становится определяющим признаком дифференциации отношения к предметам. Ответственное отношение к учению у таких курсантов распространяется на всю эту группу предметов и приобретает свойство устойчивости.

Компонент отношения к внешним побуждениям характеризует совокупное отношение курсанта к организации усвоения знаний, к требованиям, предъявляемым педагогами и курсантским коллективом к его учебному труду, отношение к личности педагога. Его основным, признаком, является выражение привязанности к военному ВУЗу, преподавателям, командирам подразделений, признание справедливости их требований и соблюдение уставов и правил организации учебного воспитательного процесса в военном ВУЗе. На основании проведенных исследований можно констатировать курсанты младших курсов побуждает хорошо учиться также мнение о них родителей, командиров подразделений и мнение коллектива. Они же представляются для курсантов самыми авторитетными по своим требованиям. При этом влияние курсантского коллектива было наибольшим. Это ставит перед педагогами, во-первых задачу поиска и внедрения в практику действенных форм при работе курсан-

тским коллективом, по воспитанию у курсантов ответственного отношения к учению через курсантский коллектив. Во-вторых пристального внимания и анализа заслуживает и моральная основа требовательности преподавателей. Исходя из специфики нравственного воздействия, одни преподаватели пользуются преимущественно нравственными побуждениями и поощрительными оценками, доброта и внимание распределяются на всех. Подразделение работает интенсивно, ровно, собранно, другие часто прибегают к сдерживающим средствам, осуждающим поведение, действия курсантов, они устают сами и, теряя контроль над собой, допускают бестактности. Положительные эмоциональные переживания курсантов, связанные с хорошими взаимоотношениями с педагогами, благоприятно сказываются на дальнейшей активизации их познавательной деятельности, а затяжные конфликты осложняют труд, учение, делают их неинтересными.

Нравственно-волевой компонент характеризует ответственное отношение к учению с точки зрения нравственно обусловленной активности курсанта в учении. Его основным признаком является оценка и самооценка своих учебных возможностей, морально-волевая активность в учебном труде. У курсантов часто эта оценка не согласуется с реальным состоянием их познавательной активности. У части курсантов уверенность в своих силах довольно устойчива и оценки, выставяемые преподавателями, по их мнению, соответствуют действительным знаниям. Но больше половины курсантов недовольны результатами учебы, а между тем, как это им представляется, они могли бы учиться лучше и без помощи со стороны. Эти данные указывают на имеющиеся существенные резервы повышения качества учебы, которые к сожалению, еще не используются. Многие курсанты, выражают уверенность в своих силах, обосновывая это положительной нравственной мотивацией. Однако у них тоже имеется разрыв между возможностью учения и ее практической реализацией.

У курсантов старших курсов нравственно обусловленная активность в учении приобретает особые формы. У курсантов (около 30% курсантов), обнаруживших глубокие убеждения в необходимости продолжать образование ярко выявились интерес к учению и потребность изучать каждый предмет; соответственно произошел

резкий скачок и в уровне ответственного отношения к учению.

У другой группы курсантов (более 60%), которые к учению относятся положительно и хотят учиться лучше, хотя и не по всем предметам одинаково, моральные побуждения познавательной активности проявились ярко в начале работы, но оказались неустойчивыми. Для этих курсантов характерно, что они не всегда доводят начатое дело до конца.

В третьей группе курсантов (7-8%) активное желание учиться возникает эпизодически, ненадолго, и учатся они преимущественно под влиянием внешних обстоятельств и воздействий. Нравственная обусловленность активности их учения развита слабо, первые трудности вызывают пассивность, желание уклониться от всякого дела. В процессе целенаправленного формирования ответственного отношения к учению происходит перегруппировка курсантов. Первая группа несколько пополняется за счет курсантов второй группы: некоторые старшекурсники предпринимают попытки использовать все внутренние силы и возможности с тем, чтобы хорошо закончить учебу в военном ВУЗе; находится немалое число таких курсантов, у которых только теперь пробуждается моральная активность, стимулирующая их учение. В этих случаях утверждение курсантов о том, что они располагают неиспользованными возможностями и могут учиться лучше, основывается на реалистической самооценке своих сил.

Действенный компонент характеризует деятельную сторону ответственного отношения к учению. Его признаками являются заинтересованность в учебном труде в целом, активное проявление умений и навыков учебного труда, умение организовать свой учебный труд, развитие качеств, без которых невозможен познавательный процесс: трудолюбие, внимательность, наблюдательность, самостоятельность, умение работать с книгой, организованность. По оценкам преподавателей, малая часть курсантов первых курсов располагают достаточно развитыми качествами, необходимыми им в процессе усвоения учебного материала. У курсантов старших курсов положение несколько лучше: у большей части курсантов вполне удовлетворительно сформированы данные качества. И все же у остальных старшекурсников недостаточно воспитаны трудолюбие и умение сделать свой учебный труд продуктивным. Это говорит о недоработках военных

Педагогические основы формирования ответственного отношения к обучению у курсантов

ВУЗов и тех резервах, которые скрыты в учебно-воспитательном процессе.

Чувственно-эмоциональный компонент отношения характеризуется эмоциональными переживаниями результатов собственного учебного труда, а также удовлетворенностью или неудовлетворенностью самим процессом учения. Заметим при этом, что удовлетворенность чаще всего связана с совпадением оценки успехов в учении с неглубокой самооценкой своих возможностей или же недооценкой их. Неудовлетворенность является следствием переоценки своих сил и неспособности объяснить причины неудач в учении. Она еще более усиливается, если затрагивает положение курсанта в коллективе. У старшекурсников переживания, связанные с учением, определяются большей частью совпадением успехов с выбором жизненной перспективы, совпадение желаемой и реальной оценки вызывает острые эмоциональные переживания. Одних курсантов характеризует повышенное желание иметь хорошие, показатели в учебе и не соответствующие этому желанию прилагаемые усилия в учебной работе. Досада и неудовлетворенность возникают при неумении преодолеть собственную инертность. Такие курсанты хоть и уверены в себе и действительно могли бы учиться лучше, но о них говорят, что у них не хватает силы воли, что они несерьезны, ленивы, учатся не в меру сил и ниже своих способностей. Другие курсанты начинают понимать, что запущенность и пробелы в знаниях в школе затрудняют нынешнюю учебу, но выйти самостоятельно из этого состояния курсантам трудно, и если одни из них постепенно смиряются со своим положением, то другие продолжают настойчиво искать выход из него, дополнительно занимаются, стараются наверстать упущенное. Есть курсанты, которые испытывают чувство неудовлетворенности из-за недостатков

общего развития несовершенства навыков учебного труда. Им кажется, что преподаватели задают очень много на самостоятельную подготовку, и потому они не справляются с заданием, как правило, они не успевают писать контрольные работы, у этих курсантов свой темп учебного труда, и ускорить его они не в состоянии. Есть такие курсанты, которые ищут причину неудовлетворенности только во внешних обстоятельствах

Диагностика развития ответственного отношения к учению у курсантов в массовой практике показала некоторые недостатки в развитии идейно-целевого и нравственно-волевого компонентов. Практически это значит, что для многих курсантов улучшение идейного и нравственного воспитания может стать действенным фактором повышения качества их учебы, высоких показателей в обучении.

Если в военных ВУЗах уделяется большое внимание воспитательной работе, если среди ее задач на одно из первых мест ставится воспитание ответственного отношения к учению, то это неизбежно активизирует сам процесс учения и побуждает курсантов ответственно относиться к своим обязанностям.

Библиографический список

1. *Алферов А.Д.* Психология развития школьников / А. Д. Алферов. - Ростов н/Д: Феникс, 2000.
2. *Бабанский Ю.К.* Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1987.
1. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание-Личность. Смысл. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
4. *Образцов П.И., Косухин В.М.* Дидактика высшей военной школы. — Орел: Академия Спецсвязи России, 2004.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧУВАШСКОГО УСТНОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА

В статье исследуются воспитательные возможности чувашского детского фольклора, являющегося одним из мощных средств народной педагогики, предлагаются подходы к активному включению его в сферу современного учебно-воспитательного комплекса.

В условиях переориентации общества на новые культурно-исторические ценности социально-политическая ситуация, сложившаяся в России, обуславливает поиск новых средств и способов повышения эффективности образования. Выдвигается задача увеличения культуроемкости содержания учебных дисциплин, в первую очередь, гуманитарного цикла, направленного на воспитание и формирование человека-личности.

Постановка проблемы воспитания учащихся с учетом этнокультурной специфики особенно актуальна для национальных автономий, в том числе для Чувашской Республики. Отправной точкой в решении этой задачи является признание того, что полноценное становление личности учащихся, раскрытие их эмоционально-нравственного потенциала не может происходить без глубокого приобщения к богатейшему чувашскому устному фольклору. Именно он ярко и полно раскрывает духовность чувашей, выступает как способ реализации исторической преемственности поколений.

Первыми собирателями чувашского детского фольклора в XVIII в. были выдающиеся просветители чувашского народа Н.Я. Бичурин, П.Е. Егоров, Е.И. Рожанский. Чувашские сказки и разговоры, пословицы и поговорки, народные обычаи, детские игры и игрушки и т.п. - все это нашло свое отражение также в наследиях чувашских просветителей XIX в. С.М. Михайлова, И.Я. Яковлева, Н.И. Золотницкого, В.К. Магницкого. Этнопедагогический труд «Записки чувашина о своем воспитании», ставший «лебединой песней» Н.М. Охотникова, талантливейшего из чувашских просветителей, представляет собой исследование историко- и художественно-педагогического характера.

Среди современных исследователей чуваш-

ского фольклора необходимо назвать Г.Н. Волкова. В его «Сказках и рассказах бабушки», «Братишкам и сестренкам», «В дружбе - сила» в доступной форме доводятся до детей младшего возраста идеи воспитания и самовоспитания, заимствованные из чувашских народных педагогических традиций.

За свою многовековую историю чувашский народ создал разнообразный по жанровому составу и самобытный по идейно-тематическому содержанию детский фольклор. В нем переплелись педагогические рекомендации, советы, запреты с общими утверждениями о природе человека, общества, что является характерным для ряда проявлений народной педагогической культуры. Здесь представлены юмах - сказки, ваттисем сгмах - пословицы, каларгш - поговорки, сутмалли юмах - загадки, колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки.

Фольклорные произведения чувашского народа являются богатейшей сокровищницей педагогического наследия. Каждое из них эмоционально-образными средствами способствует сохранению душевного и физического здоровья ребенка и на этой основе способствует его развитию и социализации в среде взрослых и детей. Направленность чувашского детского фольклора на детей разного возраста, учет этнической специфики обуславливает его применение в качестве средства воспитания вообще, национального, в частности, так как он «обладает самобытными особенностями, незаменимым источником сохранения и наследия народного менталитета» [5, с. 307].

Значимость чувашского устного детского фольклора как воспитательного средства состоит в том, что, как и другие средства народной педагогики, он формирует ценностные представ-

Педагогический потенциал чувашского устного детского фольклора

ления и самооценку личности «ненасильственным», естественным путем.

Чувашский детский фольклор изначально природосообразен. Он, представляющий собой свод духовных ценностей и являющийся определенной средой жизни ребенка, оказывает огромное влияние на воспитание природосообразной, культуросообразной, творческой личности, а также устанавливает педагогическую преемственность между разными этапами развития, позволяет эффективно реализовать преемственность семейного, дошкольного и школьного воспитания.

Психологи указывают на то, что чем младше ребенок, тем он более природно тяготеет к фольклору, поэтому использование педагогического потенциала чувашского детского фольклора в дошкольном возрасте является чрезвычайно важным средством воспитания. Именно фольклор на родном языке способствует тому, что у ребенка к началу учебы в школе уже будет складываться определенный этнически окрашенный культурный опыт, на который он сможет опираться при изучении художественно-эстетических дисциплин. Совершенствование этих знаний даст ребенку возможность лучше ориентироваться в культуре своего народа, на основе которой ему будет легче постигать закономерности искусства, включающего в себя национальные и общечеловеческие ценности. Нельзя не учитывать и то, что детское восприятие культурных ценностей опирается на собственный опыт самих детей, поэтому способствует успешному формированию таких значимых качеств личности человека, как доброта, уважение к старшим, родителям, дружелюбное отношение к культурам других народов, честность, отзывчивость, бережное отношение к природе и ко всему живому на Земле.

Колыбельная песня - гениальный сплав мелодии, ритма, плавного движения и слов - всегда отражала оптимальное для каждого возраста соотношение воздействий, необходимых для нормального физического, психического и умственного развития ребенка. Она была рассчитана на целостное, гармоническое восприятие слуховых, зрительных, вибрационных, тактильных раздражителей, «нанизанных» на некий единый ритм. В колыбельной песне отражался и мир матери - ее чувства, переживания, мечты о будущем своего ребенка. Выступая одним из выражений неделимого природного единства матери и ребенка, колыбельная песня стала не только средством раз-

вития и воспитания ребенка, но «психической разрядки» женщины, которая находила в этих несложных напевах выход своим чувствам

В процессе ознакомления с колыбельными песнями необходимо помнить, что во многих колыбельных песнях разных народов перед ребенком разворачивается перспектива его будущей самостоятельной взрослой жизни, где он обретет семью, будет работать, кормить и содержать своих собственных детей и родителей. Здесь ребенку задается структура социального пространства, в котором он находит свое место, а также нравственные категории его взаимоотношений с младшими, со старшими. При этом закладывается система отношений в пространстве мира людей, определяются цели жизни ребенка.

Так, когда малыш просыпается, мама ласковым голосом рассказывает ему пестушки и потешки. Пестушки и потешки - это короткие приговорки или песенки, сопровождающие игровые движения или физические упражнения (потягивание, разведение рук, торможение, подбрасывание, щекотание), в них ребенок воспринимает материнскую речь не как мелодический набор звуков, а как сигналы, имеющие определенное смысловое значение. Например, чувашские матери высказывают пожелание: «Будь большим - при каждом подтягивании по пяди прибавляй в росте». Именно пестушки и потешки помогают установить эмоциональный контакт со взрослым, без чего невозможно нормальное психическое и физическое развитие ребенка, обучают языку и мелодике, дают первые представления о реалиях окружающей действительности [3, с. 58].

Известна особая форма прибауток, в которых непременно элементом являются благопожелания, они встречаются в банных прибаутках чувашского народа. Вода для многих народов всегда считалась некой очистительной силой, дающей жизнеутверждающую энергию. Например:

Стань чистым, стань добрым, Большим стань и крепким.

Прочнее станут твои ноги. Пусть сильнее станут твои руки,

Пусть твое лицо очистится, Стань умным, стань молодцом.

Тело твое очистится,

Прибаутки нацеливают маленького ребенка на здоровую, безболезненную жизнь: без горестей, без страха, без сомнений. В формах благопожеланий дается установка доброты, здоровья,

красоты, становления будущей личности.

Таким образом, колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, благопожелания необходимо преемственно использовать в воспитании дошкольников и младших школьников. Они помогают комплексно и целенаправленно воздействовать на воспитание ребенка, формировать его восприятие и память.

По мере взросления ребенка его словарный запас расширяется, и потребности слушания средств детского фольклора должны преемственно усложняться. Так, 6-7 летний ребенок нуждается в более усложненных и видоизмененных формах - сказках, пословицах, поговорках.

Важнейшим средством этнопедагогики, яркой формулой остроты народного слова являются пословицы, которые у чувашей именуются «ватисем сгмахесем», что означает «поучение старцев». Педагогическая ценность пословиц состоит в том, что в них содержится народная мораль - свод правил, передаваемый из поколения в поколение, уточняясь и обогащаясь. Чувашские пословицы прославляют ум, смекалку человека, они возвышают человека. В них находит отражение национальная история и общественный строй, быт и мировоззрение. Особенно ценным является то, что в пословицах содержится много практического образовательного материала: житейские советы, пожелания в труде, приметы и другие традиционные формы советов, осуждений, благопожеланий и т.п.: «Зынна усал тгвакан зын хгй те усал курать» - «Кто чинит людям зло, тому самому зла не миновать». В пословицах чувашский народ воспевает величие и высокое значение труда, в котором проявляются творческие силы, способности человека, рождаются ценные моральные качества: «Учась работай, работая учись».

В пословицах проявляется народный ум, а конечной целью пословиц является воспитание:

Веренни мулран хаклг теззе. Учение дороже богатства.

Асатте кил хушши тытатъ, Отец порядок во дворе держит,

асанне - пурт гшши. - мать - тепло в доме.

Поговорка-это образный, выразительный по своей форме элемент суждения. Главная роль поговорок в формировании традиционной культуры - придать разговорной речи красочность, образность, эмоциональность, расширить словарный запас речи, развить мышление и т.д. В

них опосредованно звучат поучение, назидание, советы, они уже самой природой воспитательны.

Самым привлекательным и наиболее действенным средством воспитания на самых ранних этапах детского развития являются сказки. В.А. Сухомлинский, отмечая уникальность воздействия сказки на чувства и сознание детей, в дальнейшем формирующей характер, писал: «Сказка - это духовные богатства народной культуры, познавая которые, ребенок познает сердцем родной народ» [6, с. 166]. В сказке лучше, чем в каком-либо жанре устного народного творчества, выражается народная философия со всеми ее национальными особенностями. Поэтому сказка является одним из самых эффективных педагогических средств. В ней дети слышат поговорки и пословицы, загадки и вопросы на смекалку. Общеизвестно, что любая сказка несет в себе «нравственный урок», закладывает в душе и в сознании ребенка моральные нормы, установки, помогает маленькому слушателю понять, что хорошо, а что плохо, синтезируя все средства приобщения детей к прекрасному.

К широко распространенным в чувашском народе волшебным сказкам относятся: «Юман-паттгр» (Дуб-богатырь), «Зил ачисем» (Дети ветра), «Асамзг» (Волшебник) и др. В них говорится о поединках силачей-батыров с многоголовыми змеями, о хитроумных и злых кознях колдунов и чародеев. О традиционной национальной одежде и пище чувашского народа дети узнают из таких сказок, как «Лиса-плясунья», «Пажалу» (Лепешка), «Разборчивая невеста». Так, сказка «Пажалу» рассказывает, как чувашки варят пиво (сгра) и пекут лепешки (икерче). При изучении произведений «Лиса-плясунья» и «Разборчивая невеста» дети знакомятся с чувашским национальным костюмом (хушпу, тухья, хер кепи - девичье платье, ама - нагрудные украшения, масмак - налобная повязка и др.).

Увлечательность сюжета, образность и забавность являются такими особенностями сказок, которые усиливают их эффективность как средства эстетического воспитания. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и привлекает к сказке внимание детей. Поэтому можно сказать, что в сказках учитываются психические особенности детей, прежде всего, неустойчивость и подвижность их вни-

Педагогический потенциал чувашского устного детского фольклора

мания.

Важная роль в воспитании подрастающего поколения на национальных традициях отводится загадкам, которые распространены с глубокой древности как своеобразное состязание в сообразительности, как игра для ума: «Хгй перре зез - петем яла гс парать. - Сам только один, а всю древнюю уму учит» (Шкул - школа); Печек пичи пузне зеклейме. — Маленький братец не сможет голову поднять» (Зер зырли - Земляника). Загадки у чуваш называются трояко: кеске юмах (короткая сказка), тупмалли юмах (сказка с отгадыванием) или сутмалли юмах (сказка с посулом «продать»). Чаще всего употребляется термин «тупмалли юмах». Он наиболее точно передает сущность этих коротеньких, в большинстве своем метафорических произведений, требующих найти (туп, тупма, тупас) ответ на замысловатый вопрос или определить иносказательно описанный предмет.

Загадка заставляет ребенка глубже вникать в суть обозначений мира, проявленных предметов и явлений, увеличивает потенциальный дар воображения. Загадка, разгаданная ребенком, укрепляет в нем чувство собственного достоинства, является очередной ступенькой в развитии его мышления. Педагогическая ценность загадок заключается в том, что они воздействуют на развитие мышления детей, вырабатывают способность размышлять о явлениях природы, окружающих человека предметах.

Таким образом, чувашский устный детский фольклор, обладая мощным педагогическим потенциалом, является серьезной основой для формирования национального самосознания, эффективным средством в поиске путей взаимодействия и понимания между различными народами. В современных условиях есть все предпосылки, чтобы чувашский устный детский фольклор в полной мере служил педагогическим средством в воспитании личности ребенка. Для этого необходимо сделать все, чтобы бесценные народные творения были максимально полно собраны, бережно изданы, всесторонне изучены и введены в образовательный процесс начальной школы.

Библиографический список

1. Аникин В. П. Русское устное народное творчество: учеб.-М.: Высш. шк., 2001. - 726 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашей. - М.: Пресс-сервис, 1997. - 441 с.
3. Капица Ф. С. Русский детский фольклор: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2002. - 320 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М.: Большая российская энциклопедия, 2002. - 528 с.
5. Сироткин М. Я. Чувашский фольклор. - Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1965. - 132 с.
6. Сухомлинский В. А. О воспитании. - М.: Политиздат, 1973. - 272 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 372.8
Т 691

Н. Н. ТРИФОНОВА, И. Н. ПУШКАРЕВА

ПРИМЕНЕНИЕ СИЛОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ СО ШКОЛЬНИЦАМИ 10-11 КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

Проблема организации и проведения занятий со школьниками специальных медицинских групп, особенно старшеклассниками, является актуальной. В статье представлены результаты использования средств атлетической гимнастики на занятиях с девушками, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Наблюдается положительная динамика в состоянии здоровья школьниц 10-11 классов в результате применения экспериментальной методики.

Ключевые слова: специальная медицинская группа, школьницы 10-11 классов, атлетическая гимнастика, здоровье.

Одной из актуальных задач системы школьного образования является сохранение и укрепление здоровья детей. Актуальность этого направления обусловлена данными о состоянии здоровья учащихся. В нашей стране, по данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, более 50% школьников имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья. В одной из школ г. Екатеринбурга в 9-11 классах от 12 до 18% от общего количества школьников отнесены к специальной медицинской группе (СМГ), это дети, имеющие существенные отклонения в состоянии здоровья.

Намечая основные направления развития физической культуры и спорта в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации, в совместном Решении коллегии Минобразования России, Минздрава России, Госкомспорта России и президиума РАО (от 23.05.02. № 11/9/6/5), особое место отводится развитию образовательного процесса по физической культуре с учащимися специальной медицинской группы. Как подчеркивается в данном Решении, именно на этот контингент школьников в первую очередь должны ориентироваться образовательные учреждения при разработке и здоровьесберегающих технологий, и всевозможных оздоровительных мо-

делей учебной деятельности учащихся [6].

Существующая система школьного физического воспитания не предусматривает в полной мере индивидуального подхода к выбору физических нагрузок в соответствии с уровнем физической подготовленности, характера заболевания подростков [8, с. 10]. В немногих общеобразовательных школах г. Екатеринбурга проводятся специальные занятия с такими учащимися, но даже там где они организованы, группы формируются по возрасту, а не по заболеванию [5]. Это дает возможность выполнить требования по наполняемости группы, но ограничивает школьников в получении адекватной, индивидуальной, тренирующей нагрузки.

Опыт, накопленный в спортивной тренировке и массовой физической культуре, показывает, что применение средств атлетической гимнастики способствует повышению интенсивности педагогического процесса [9]. Основываясь на положительном опыте использования атлетической гимнастики с подростками, отнесенными по состоянию здоровья к основной и подготовительной медицинской группе, и выявив преимущества использования этих средств, мы решили применить такую форму проведения занятий с учащимися специальной медицинской группы.

Применение силовых упражнений в коррекционно-оздоровительных занятиях...

Методика. Работа организовывалась следующим образом. Занятия проводились на базе МОУ № 168 и МОУ ДОД ДООЦ Верх-Исетского района г. Екатеринбурга. В сентябре 2007 года был проведен осмотр школьников специальной медицинской группы (СМГ) врачами-специалистами вышеназванного центра. В эксперименте принимали участие 30 девушек 10-11 классов. Экспериментальная группа занималась в тренажерном зале, по разработанной нами методике. Контрольная группа занималась в спортивном, школьном зале по классической методике. Коррекционно-оздоровительные занятия с этими учащимися проводились во внеурочное время 2 раза в неделю по 45 минут.

Уровень двигательной подготовленности учеников оценивался с помощью контрольных нормативов, разработанных в НИИ физиологии детей и подростков АПН. Регистрировались: кистевая и стансовая динамометрия; максимальное количество подтягиваний на перекладине из виса лежа, сгибаний и разгибаний рук в упоре лежа, подъемов туловища из положения, лежа (за 1 минуту), наклон вперед из положения стоя, а также результаты выполнения статического упражнения - удержания туловища на весу в положении, лежа лицом вниз на гимнастической скамейке.

Для исследования функциональной подготовленности проводилось определение: частоты дыхания (ЧД) за 1 минуту, гипоксические пробы с задержкой дыхания на вдохе (проба Штанге) и на выдохе (проба Генчи), определение частоты сердечных сокращений (ЧСС) пальпаторным методом, определение минутного объема крови (МОК) расчетным методом по формуле [3].

Анализируя характер и выраженность заболеваний, опираясь на показания и противопоказания при данном заболевании, для каждого занимающегося экспериментальной группы, были составлены индивидуальные комплексы упражнений. В них включались упражнения, воздействующие на основные мышечные группы (верхних и нижних конечностей, спины, брюшного пресса и др.). Строго регламентировалось количество повторений, подходов и вес отягощений. После освоения девушками первого комплекса в него включались два более сложных упражнения с всевозрастающей нагрузкой. В дальнейшем мы разнообразили комплексы, сохраняя их структу-

ру и принципы построения. У каждого школьника имелась рабочая тетрадь, в которую были записаны индивидуальные комплексы упражнений. Кроме этого, выполнялись общеразвивающие упражнения и упражнения для развития гибкости, проводились игры средней и малой подвижности, особое внимание уделялось дыхательным упражнениям в различных исходных положениях с приемами релаксации [1; 2; 4; 6; 7].

В указанной выше рабочей тетради ученики вели дневник самоконтроля, куда записывались специальные показатели: самочувствие, аппетит, сон, желание заниматься физическими упражнениями, частота дыхания, частота сердечных сокращений до занятия, в состоянии покоя. Один раз в месяц регистрировались такие показатели, как масса тела, жизненная емкость легких, сила кисти. Тем самым школьники научились вести наблюдения за изменениями состояния своего организма в процессе занятий. Отчетливо прослеживалась заинтересованность подростков в занятиях в связи с тем, что они могли наблюдать положительную динамику как субъективных, так и объективных показателей самоконтроля.

В мае 2008 года, по окончании педагогического эксперимента, для оценки эффективности экспериментальной методики, были проведены повторные измерения изучаемых показателей здоровья.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ показал, что по всем исследуемым показателям физической и функциональной подготовленности, кроме пробы Штанге, на начало эксперимента, между девушками контрольной и экспериментальной группой достоверных различий нет ($P > 0,05$) (табл. 1,2).

В ЭГ уровень развития силовых качеств и темпы их прироста оказались достоверно выше ($P < 0,05$) (рис. 1).

У девушек ЭГ отмечаются достоверные различия и по функциональному состоянию организма (табл. 2). В КГ достоверно более низкий уровень частоты дыханий в одну минуту.

Определенный интерес представляет анализ показателей гипоксических проб. Выявлено, что у девушек 10-11 классов, занимавшихся по экспериментальной методике, за период педагогического эксперимента значительно выросла способность организма переносить гипоксические состояния.

Покращення фізичної підготовленості школярів СМ
і період дослідження експерименту

Показатели	сентябрь		май	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Сила мышцы правой кисти, кг	19,4±2,51	18,6±1,64	19,5±1,28	25,1 ±1,74*
2. Сила мышц, левой кисти, кг	19,1±1,94	19,8±1,31	18,6±1,30	24,2±1,51*
3. Подтягивания из виса (количество раз)	7,4±0,75	8,2±0,72	9,1±0,95	16,0±1,12*
4. Наклон вперед, см	4,4± 0,82	5,1±0,74	3,3±0,09	6,4±1,02
5. Удержание туловища на весу, лежа (с)	35,9±3,58	40,1 ±4,84	40,0±4,05	115,2±4,85*
6. Сгибание и разгибание рук, в упоре лежа (количество раз)	5,0±1,54	6,2±1,04	4,2± 1,38	12,1 ±2,00*
7. Поднимание туловища из положения лежа за 1 мин. (количество раз)	22,1 ±0,85	28,1 ±0,91	24,2± 1,20	39,2± 2,01*

Примечание: (*) - достоверность различий между контрольной и ЭО ш-ригектальной 11 ушамн
прч 11-12 п'.

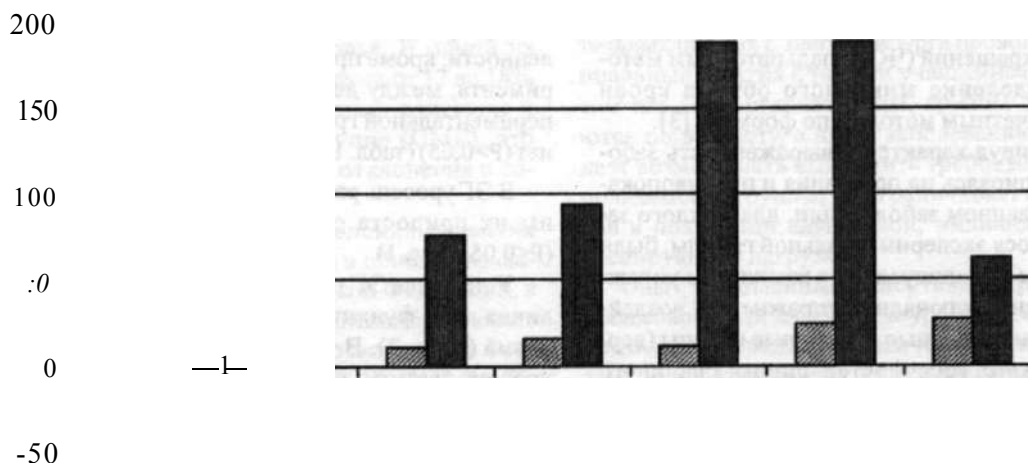


Рис. 1. Динаміка показників фізичної підготовки та витривалості у дітей

Примеч. КГ и 100% приняты на 100% приняты
казагеле» жереі исчерпывающих п сентябре.

Условные обозначения
Ш Ш ^ Ш - э г

(ап.шца 1

Уровень функций)на шного состояния шко. ииши 10-11 классов (СМІ

л¹ • ивиих ј уносите шьяого покоя до и пос мспсприменти

Показатели	Контрольная		Экспериментальная	
	сентябрь	май	сентябрь	май
1. ЧД, кол-во раз/мин	18,2±0,5	17,7±1,5	18,8±1,1	15,8±1,7*
2. Проба Штанге, с	37,4±4,5*	39,0±4,8	31,2±5,1	48,4±5,8*
3. Проба Генчи, с	23,3±5,3	24,5 ±6,4	22,4±6,2	32,4±6,4*
4. ЧСС, уд/мин	83,2±6,7	79,8±4,9	81,5±4,4	73,3±5,7*
5. МОК, л/мин	2,8±0,5	2,6±0,3	2,6±0,4	2,3±0,5*

Ј при лечение. (*) - достоверность различий мсжд t контрольной и экспериментальной і р^ппами три ' t.i¹ *

ке іjІbГ ты медицины •-«•о.....| і і ,
іrvн' понышенит- у^оиир .опош,? девушек
обеих групп, но значительный прирост отмечал-
ся среди учениц жепериментагн,ной фуппы. При
девушки из)I показали сутесгпенные улучше-
нии L iRu і пер—ведены в т|оц| о I »жит тьную рvі
т'

Заключение, Подученные результаты показа-
ли наличие положительной динамики и состоя-
ния здоровья и физической подготовленности
девушек, которые занимались по нашей мподи-
те Упражнения силового характера чают возмож-
ность индивидуализировал физические нагруз-
ки. Воздействовать на ослабленные функции
•тганизма • развивать определенные группы
I j in l I ятич о. іnајі - I, иг именснис }ттражнени
чпппи n lгаоакт ра г коррекционными и > шор< -
"C іbubiNjji целаям I заботе специальными
медицинскими группами раскрывают широкие
возыо.хност іn* ч .шлепал lдоі< был н л иы
шения работоспособности школьников

ИО 04 ф»""ЧСИЙ СИСГ •

I bojiwr'-oMK J v " тчес^ая о іbхvра для
теп^>еннык тетей [li^сГ » гол. пособ Е
Велитченко. - М.: Терра-Спорт, 2000 — 168 с.

Іребовс . Г <7 Л^чзбна» физическая кул; -
гтз<-прина:\ е* тх шорно- чш гт эльного а т-

».....¹ т гчи ч ОJ j ' -ков «от ()
ие I >| | рптя - I академия I (v
1 Це^п, A і Н р^иепь-'И t --),н і.іj)іf-
()—"Л| < I | і і • (> -ели"и^а I* >8 2s8

4 / Г _ еии<дльная (J ^ическая
или- у^ для сла^овиляши^ шкот^ынкoi ' -к -
I ^емирчмг пян J (' 1 (емчч<^>т>н - ' 4
j пч 20'и

Yf-^ 1)4 I 'ргяь.ча- И овецени>^
-лрч г"и • унаг им > а і-пепия"- -J"" медицинской
(Пули I ЖСТ I 'Л "ятаев/ физичегкая КУЛЬ
I (цкопе,20(1 чп- I ii

тм " етоди*" физкультур! и чанятчр р -печи
дньої медипит кой "р ппе деоог>азо>я-геп -
ноге у сеждения [l экс і, і чос"о 'е
.•Л конданега М ^LlyTb і ^ общ ј ед М
П Ф" ,овол- - Ч , ' 1 -< .

, I m., * C t' . [ечеб^ая физиче ,ка> культу-
ра I ,кл. I шк ль і уиент он ьыш. _ 4efi
а -ЕА^пит I | і ояі 'ь я '4 и-ісов) ј лла
-Bb II .-Юll I ill (И 'li>iOvf ' bh--- I CT
V Академия 411

p Гц шин l И " п< -ишлilf <OиTE I H<
««ii іеииальным медике-кчх) • і « ofiniefi
-ю.. чя^нкиы нт-s* .іннс. те -'ітм' гимі
шит l A aott ^чка V l п^ив ^)ст
Лизчс Т н і Г - при HПШH "HKv. б-
разоранир тj: t- - «гя и -ч.п г f- ^m- i.
.itfir- -o- C.I 3 2'

9. Ягодин В.В. Атлетическая гимнастика [Текст]: учебное пособие / В.В. Ягодин. - 2-е изд., доп. - Екатеринбург: Полиграфист, 2002. - 150 с.

10. Shephard R.J. The value of physical fitness in preventive medicine / R. J. Shephard // The Value of Preventive Medicine. - London, Chiba Found. Symp. 110, 1985. - P. 164-182.

**УДК 378
В 752**

С. М. ВОРОНИН

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ

Исследование посвящено проблемам, связанным с физической подготовкой молодежи. Обоснована интегративная трактовка физической культуры в целом и личностно-ориентированной физической подготовки студентов, рассмотрены основные идеи, определяющие сущность интегративного подхода, обозначены принципы личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, а также условия и критерии ее эффективности.

Глубокие изменения в разных сферах общественной жизни современной России обуславливают интенсивные поиски путей повышения эффективности деятельности основных социальных институтов страны, среди которых значительное место занимает система образования. На современном этапе ее развития перед образованием стоят принципиально новые задачи - задачи адаптации системы образования к потребностям рыночного хозяйства и демократического устройства общества. Общая тенденция современного образования определяется как социально-личностная. Данное образование предполагает формирование личности, способной к самозменению, самосовершенствованию, творческой преобразовательной деятельности, адаптации в обществе и профессионально - трудовой деятельности на основе принятия норм и ценностей общественной жизни. Это обусловило выделение в качестве одной из важных задач в ходе реформирования образования в целом, повышение роли и значения физической подготовки студентов как средства обеспечения эффективности подготовки специалиста- профессионала. Целенаправленное использование средств и методов физической культуры в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования обеспе-

чивает комплексное и наиболее полное удовлетворение социальных и личностных потребностей человека, отвечающих требованиям профессионального образования. Анализ педагогической литературы и практики физической подготовки студентов высших учебных заведений, в первую очередь, в системе классического университетского образования, позволил нам определить направление научного поиска и обозначить проблему нашего исследования: каковы теоретико-методологические основы личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов в новых условиях изменения качества образования в результате интеграционных процессов, происходящих в системе высшего образования и перехода от традиционной к личностно - ориентированной образовательной парадигме. В качестве цели нашего исследования мы видим разработку теоретико-методических основ личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов и обоснование интегративного подхода к организации данного процесса.

Изменившиеся социально-экономические условия предъявляют новые требования к личности современного человека, к особенностям выполнения им профессионально-трудовой дея-

Интегративный подход к личностно-ориентированной физической подготовке студентов.

тельности. Специалист, в условиях современного рынка труда, должен быть мобильным, конкурентоспособным, коммуникабельным, способным быстро ориентироваться в изменяющихся ситуациях повседневной жизни, проблемных и экстремальных, способен к профессиональному самосовершенствованию и адекватному анализу своего положения в социальной действительности и в условиях трудовой деятельности, адаптивным и устойчивым к действию факторов различного характера. Физическая подготовка выступает как условие эффективности формирования личности, отвечающей требованиям общественной жизни.

Физическая культура выступает не только как средство физического совершенствования и оздоровления, но и воспитания социальной, трудовой и творческой активности молодежи, существенно влияющего на развитие социальной структуры общества. В частности, от физической подготовленности, состояния здоровья, уровня работоспособности будущих специалистов народного хозяйства во многом зависит выполнение ими социально-профессиональных функций.

Перестройка, произошедшая в нашем обществе, затронула все сферы нашей жизни. Значительные изменения произошли и происходят в системе образования в целом и в системе высшего образования в частности. В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, физическая культура с 1994 г. объявлена обязательной дисциплиной гуманитарного образовательного цикла.

В связи с тем, что изменившиеся социально-экономические условия требуют нового подхода к специалисту, предлагающему свои услуги на рынке труда, мы, проанализировав массив психолого-педагогической литературы по проблемам, связанным с физической подготовкой молодежи, делаем вывод о новом интегративном уровне физической подготовки студентов непрофильных вузов. В качестве основания такой подготовки мы рассматриваем разработанный нами интегративный подход, сущность которого мы и хотим представить в своей статье. Предлагаемый нами подход тесно взаимосвязан с представленным и, на наш взгляд, достаточно разработанным в науке, системным подходом. Системный подход послужил методологической предпосылкой разрабатываемых нами идей интегративной лич-

ностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

Интегративная трактовка физической культуры в целом и личностно-ориентированной физической подготовки студентов как ее составного компонента в большей степени отвечает современному уровню развития психолого-педагогической науки, нежели классический подход, в основе которого лежит идея дифференциации физической подготовки по различным параметрам.

Таким образом, системный подход является более общим, применимым в целом к решению проблемы подготовки кадров, по сравнению, с предлагаемым нами интегративным подходом, на основе которого мы рассматриваем проблему личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

В философии под подходом понимается ориентация человека, причем не одна, а несколько ориентации, которые дополняют друг друга, составляющие в совокупности стратегию освоения и реализации познавательной или преобразующей деятельности.

С этих позиций мы и подходим к рассмотрению интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов.

Анализ научной литературы по философии показал, что подход включает следующие взаимосвязанные компоненты: ведущие идеи и понятия, которые лежат в его основе; закономерности того или иного процесса, как наиболее существенные, устойчивые связи, от познания которых зависит результативность процесса и принципы как основные требования, правила, нормы на которых строится тот или иной процесс; условия эффективности процесса и его результата и критерии, позволяющие оценить данную эффективность.

В основе интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов лежит: переход от понятий устойчивости и равновесия к понятию изменчивости и мобильности; переход от исследования на уровне «человек - организация», к исследованию на уровне «человек - среда»; переход исследования от уровня закрытой системы к уровню открытой социальной среды; переход от параметров стабильности к параметрам динамичности,

Основные условия, которые учитываются в

Здоровьесбережение и физическое воспитание

контексте интегративного подхода: поведение человека является организационно - функциональным параметром; организация процесса формируется как реакция на изменение политических, экономических, социальных и культурных условий; конечная цель ориентирована на динамическое равновесие между успехом личности в социальной и профессиональной сфере с одной стороны и требованиями среды и ее ограничениями - с другой; обязательный учет внутренних характеристик и внешних переменных окружающей социально-экономической среды; ориентация процесса на сбалансированность между расходами деятельности и отдачей от этих расходов.

Решая задачу обоснования интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов мы вышли на новое научное знание в его понимании. В своей статье мы хотим рассмотреть основные компоненты разрабатываемого нами подхода.

Основными идеями, определяющими сущность интегративного подхода, являются следующие идеи:

— идея интегративной физической подготовки, заключающаяся в том, что личностно-ориентированная физическая подготовка это процесс, объединяющий в себя все компоненты физической культуры в их оптимальном сочетании для каждого конкретного студента и обеспечивающий в качестве результата достижение единства и целостности физической подготовленности человека с подготовленностью к реализации его в конкретной профессиональной деятельности и развитию качеств личности, обеспечивающих ему комфортное самочувствие в социальной жизни и мобильность и адаптивность на рынке труда;

- идея вариативно-субъектной личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, предполагающая сочетание в данной подготовке инварианта, в качестве освоения общей для всех специальностей программы курса «Физическая культура» и вариативной составляющей, которая обеспечивает вариативное включение студентов в данный процесс на основе выделения приоритетных видов спортивной деятельности для каждой специальности, учет потребностей и возможностей студентов в ходе физической подготовки, а также тех требований, которые предъявляет будущая профессия к выпускникам по различным специаль-

ностям;

- идея личностно-ориентированной физической подготовки студентов, представляющая собой учет в процессе физической подготовки потребностей обучающихся, их личностных особенностей и индивидуального своеобразия, субъектное включение в процесс учения студентов на основе развития их самостоятельности, критичности, адекватной оценки себя, своих возможностей и достижений.

Идея личностно-ориентированной физической подготовки предполагает учет особенностей и своеобразия такой возрастной категории как студенческая молодежь, ориентация в процессе данной подготовки на результаты изучения ценностных ориентации молодежи, ее досуговых предпочтений.

Личностно-ориентированная физическая подготовка обеспечивает не только общее физическое развитие студента и его подготовленность к реализации себя в выбранной профессии, но имеет и большой профилактический потенциал. На сегодняшний день в молодежной среде отмечается проявление различных негативных тенденций, которые нарушают здоровье человека, искажают его нравственные представления, способствуют снижению интеллектуальных способностей, что в общей совокупности значительно снижает возможности профессиональной реализации будущих специалистов.

Таким образом, личностно-ориентированная физическая подготовка студентов решает интегративный комплекс задач, который обеспечивает достижение единой цели - успешной адаптации выпускника в социальной жизни и профессионально-трудовой деятельности;

- идея реализации потребности в саморазвитии физического потенциала студентов. Потребность в саморазвитии физического потенциала, вырастая из биологической потребности человека в двигательной активности должна стать одним из элементов культуры субъекта и регулятора его поведения. Удовлетворение единой потребности осуществляется в процессе реализации вариативных компонентов физической подготовки на основе самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности студента, направленной на максимальную реализацию физического потенциала человека.

В ходе нашего исследования при выявлении специфических закономерных связей процесса

Интегративный подход к личностно-ориентированной физической подготовке студентов.

личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов были выявлены наиболее очевидные, устойчивые и повторяющиеся связи, характеризующие изучаемый процесс.

Общую закономерность рассматриваемого нами процесса мы сформулировали следующим образом: организация личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов определяется как сочетание целенаправленного и стихийного, зависящее от складывающейся в обществе социально-политической и экономической ситуации, предъявляющей изменяющиеся требования к личности человека, его поведению в социальной действительности и профессионально-трудовой сфере, с одной стороны и с другой стороны - от особенностей и их проявлений в такой возрастной категории как студенческая молодежь.

Мы выделяем также и комплекс специфических закономерностей личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов: процесс личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов будет тем эффективнее, чем шире и активнее проявление в нем субъектной позиции студента, его самостоятельности, активности и творческой инициативы. В данном двуединстве проявляется закономерность взаимосвязи и взаимозависимости личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов и субъектного включения в данный процесс студентов, детерминированный потребностями той профессиональной деятельности к реализации которой готовится молодой человек; личностно-ориентированная физическая подготовка студентов непрофильных вузов эффективна, если достигается непротиворечивость интересов всех субъектов данного процесса, которая способствует возникновению мотивации их активных действий по реализации комплекса задач интегративной физической подготовки; взаимозависимость личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов от обеспеченности диалогового и сотрудничества взаимодействия педагогов и студентов на основе изучения особенностей и основных тенденций, проявляющихся в молодежной среде; взаимозависимость результатов личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов и реализации в ее ходе реф-

лексивной позиции всех участников данного процесса; адекватное отражение в ходе личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов интегративного комплекса задач образования, воспитания, оздоровления, профилактики негативных явлений в молодежной среде, подготовке к будущей профессиональной деятельности, реализация которых способствует формированию самостоятельной и мобильной личности, комфортно чувствующей себя в социальной жизни и адаптированной в условиях профессионально-трудовой деятельности.

Принципами личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, выявленными в ходе наших исследований являются следующие: принцип личностной ориентации и индивидуализации физической подготовки; принцип активности участников личностно-ориентированной физической подготовки студентов; принцип субъектности; принцип реконструкции; принцип влияния личностно-ориентированной физической подготовки на успешность освоения профессиональной деятельности;

Условия, обеспечивающие эффективность личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов: интеграция в комплексе задач личностно-ориентированной физической подготовки студентов наряду с задачами образования, воспитания и оздоровления, задач профилактики негативных тенденций существующих в молодежной среде и подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности; формирование потребности в саморазвитии физического потенциала студентов; формирование в процессе личностно-ориентированной физической подготовки студентов социально-значимой системы ценностных ориентаций, являющихся основой постановки и реализации жизненных целей студентами, осмысление и оценка, сложившейся у них системы ценностных ориентаций.

Критериями эффективности личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов выступают:

- когнитивный критерий, связанный со знанием проблем личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, ее связи с ориентацией студентов на подготовленность к будущей профессиональной деятельности, проблем мотивации учебной деятель-

Здоровьесбережение и физическое воспитание

ности и формирования потребности у студентов в саморазвитии физического потенциала;

- профессиональной направленности физической подготовки, отражающий степень знания участников процесса физической подготовки особенностей той или иной профессии, специфики современного рынка труда, социально - экономических условий развития современного общества и ориентации в экономической ситуации, связанной с кадровой обеспеченностью конкретной сферы деятельности;

- личностно-прикладной, отражающий степень овладения студентами умениями и навыками решать возникающие в процессе жизнедеятельности проблемы разного уровня сложности, развитие личности каждого конкретного молодого человека и таких значимых характеристик для современного человека как самостоятельность. Волевые качества, общительность, инициативность и умения находить адекватные решения в различных ситуациях на основе анализа своего поведения, принимаемых решений и их последствий в этих ситуациях;

- ценностного содержания, включающий в себя ценности и ценностные ориентации будущих специалистов, которые определяют основные направления их поведения и его особенности, а также систему доминирующих мотивов жизнедеятельности и особенности направленности на реализацию себя в будущей профессиональной деятельности;

- интегративно-практический, показывающий насколько включение студента в различные компоненты физической культуры обеспечивает его подготовленность к будущей профессиональной деятельности.

В своей статье мы попытались кратко изложить основную сущность интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов.

На основании вышеизложенного материала статьи можно сделать следующие выводы:

1. Традиционно в физической подготовке студентов непрофильных вузов используется дифференцированный подход, который заключается в ориентации на различные группы студентов, вы-

деляемые по медицинским показателям и дифференцированное включение данных групп в физическую подготовку. В связи с изменившимися целями и задачами физической подготовки, в свете общего реформирования системы высшего образования, мы разрабатываем интегративный подход.

2. Интегративный подход представляет собой включение всех студентов, в зависимости от имеющихся у них возможностей как общего физического, так и психического уровня, во все компоненты физической культуры на основе интегративного комплекса задач. Интегративный подход предполагает субъектность включения в процесс личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов всех участников педагогического процесса на основе изучения потребностей и интересов студенческой молодежи, в целом существующих явлений и тенденций в молодежной среде и ориентацию на формирование социально-значимой системы ценностных ориентации и оценку сложившихся ценностных ориентации средствами физической культуры и спорта. Реализация интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов конечной целью имеет подготовку будущих специалистов к условиям комфортного самочувствия в социальной жизнедеятельности и адаптации в выбранной профессии, в целом в условиях современного рынка труда.

Библиографический список

1. *Виленский М.Я.* Физическая культура и здоровый образ жизни / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. - М., 2007.
2. *Виленский М.Я.* Физическая культура студента / М.Я. Виленский, А.И. Зайцев, В.И. Ильина и др. - М., 2000.
3. *Воронин С. М.* Личностно-ориентированная физическая подготовка студентов непрофильных вузов / С.М. Воронин. - Ярославль, 2008.
4. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция, технологии / В.В. Сериков. - Волгоград, 1994.

Е. Г. ЧЕРНОВОЛ-ДУБИНИНА

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье дается анализ проблемам, которые сегодня существуют в процессе обучения студентов на факультете физического воспитания педагогических вузов.

Проведенный нами анализ психолого-научной литературы, педагогические наблюдения, беседы, консультации со специалистами в области с физической культуры, обнаруживается ряд объективных и субъективных недостатков. Отсутствие методики самообразования, недостаток учебных и методических пособий, нехватка часов на педагогическую практику снижают эффективность подготовки будущих учителей физической культуры и тренеров. Все это делает актуальными задачи теоретического и практического обоснования проблем формирования профессиональной компетентности студентов факультета физического воспитания.

Современные требования, которые предъявляются сегодня к высшему образованию, заставляют искать новые пути совершенствования форм и методов вузовской подготовки, разрабатывать новые педагогические технологии, решать задачи модернизации педагогического образования и переподготовки, действующих сегодня педагогических кадров. Главной задачей педагогического вуза является подготовка студента к будущей самостоятельной профессиональной деятельности [3].

В научных исследованиях В.А. Сластенина профессиональная компетентность специалиста определяется как единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности [7].

Способность специалиста определять цели в области профессиональной деятельности, а также находить способы и средства для их достижения является показателем творческой и профессиональной самостоятельности.

В своих исследованиях Т.Е. Климова выявила компоненты готовности студента к профессионально-творческой самообразовательной деятель-

ности, например: владение комплексом профессионально-педагогических знаний; умение творчески использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Таким образом, уровень способности человека к самореализации в трудовой деятельности определяется единством теоретических знаний и практических умений [4].

Профессиональная подготовка будущего педагога определяется комплексом общенаучных и специальных знаний, умений и навыков, требованиями к физическим, психическим, моральным и личностным качествам, развитию педагогических способностей, владея которыми он может успешно выполнять свои профессиональные обязанности. В педагогических вузах формирование всех качеств и свойств личности будущего учителя происходит при тесном взаимодействии нравственного, умственного, трудового, эстетического и физического воспитания. Только их комплексное использование обеспечивает единство и действенность результатов воспитательно-образовательного процесса на всем периоде обучения [2].

Современная структура профессиональной деятельности специалиста области физической культуры и спорта характеризуется конкретной совокупностью знаний, умений и качеств личности, ориентированных на применение в рамках выбранной профессии. Обществу и сегодня, и в будущем крайне необходимы специалисты профессионально компетентные, социально активные и творчески мыслящие специалисты способные самостоятельно принимать решения в сложных условиях постоянно изменяющихся в современной деятельности. Все это, в полной мере, относится к преподавателю физического воспитания, его подготовке в процессе профессионального обучения и становления.

Изучение вопросов профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры и тренеров такими авторами, как О.А. Абдулина, Н.Н. Згрязкина [1], и многими другими, позволяют говорить о том, что современное состояние подготовки педагогических кадров в вузах страны, глубина и темпы преобразований в высшей школе не отвечают потребностям общества на нынешнем этапе развития. В них вскрываются диалектическое противоречие между достижениями высшей школы и ее возможностями и потребностями общества в ней в этот период, разрешение которого является главной задачей вузовской педагогикой.

Направленность на педагогическую деятельность составляет одну из важнейших характеристик личности будущего педагога, которая характеризует интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность; педагогический такт и воображение; организаторские способности, общительность, требовательность, целеустремленность, уравновешенность, выдержку, самооценку, профессиональную работоспособность.

Одним из показателей высокого уровня профессиональной подготовленности учителей, тренеров, организаторов массовой физкультурно-оздоровительной работы является понимание сущности, целей, задач и содержания системы физического воспитания, организационно-методических и научно-теоретических основ, особенностей, конкретных форм и содержания своей практической деятельности.

В своих исследованиях М.Я. Виленский, Р.С. - Сафин [2] определяют профессиональную направленность физического воспитания, выступающую как элемент ее общей структуры в педагогических вузах, которая должна отражать логическую взаимосвязь разнообразных учебных и внеучебных воспитательных мероприятий, объединенных в подсистему. Такая подсистема должна иметь функциональные связи с общей системой профессиональной направленности обучения и воспитания в педагогических вузах, обеспечивать последовательное усвоение, закрепление и совершенствование на практике специальных знаний, двигательных умений и навыков, психофизических и личностных качеств, педагогических способностей, необходимых учителю и тренеру в педагогической деятельности в соответ-

ствии с требованиями современной школы.

Успешное формирование профессиональной подготовки студентов физического воспитания педагогических вузов зависит от установок, имеющих отношение к будущей педагогической деятельности студента.

Приобретение теоретических базовых и специальных знаний профессиональной деятельности специалиста в области физического воспитания играет важную роль, так как ориентирует студента управлять учебно-воспитательным процессом на конечный результат, а именно умение применить полученные знания на практике.

Изучая проблемы профессиональной подготовки будущих учителей в вузе, исследователи обращают свое внимание на те формы знаний, которые способствуют формированию практических умений и навыков. В первую очередь это относится к учебной практике. Учебно-практическая деятельность - это процесс решения практических задач, направленных на выполнение практических заданий по теоретическим дисциплинам, требующих применения теоретических знаний на практике. Это положение учебно-практической деятельности отмечается и в публикациях ученых.

В.С. Леднев [5] отмечает, что учебная практика как практика в условиях учебного заведения является органической частью учебно-воспитательного процесса в вузе, обеспечивая соединение творческой подготовки с их педагогической практикой в учебно-воспитательных учреждениях

Исследуя трудности адаптации стажеров-учителей физической культуры к педагогической деятельности Л.А. Любушкина [6], приходит к выводу, что необходимо особое внимание уделять организации и проведению подпрактики и более совершенной методической подготовке студентов, в частности, по частным методикам спортивных дисциплин.

В учебном процессе профессионально-педагогическая подготовка, направленная на формирование педагогического мастерства будущих учителей, реализуется лишь частично. Необходимо на практических занятиях акцентировать составляющие педагогического мастерства с анализом деятельности проводящего; рамки учебной практики раздвигаются и охватывают все время конкретной дисциплины.

Главным недостатком подготовки нынешних

Проблемы профессиональной подготовки студентов факультета физического воспитания

выпускников является разрыв между теоретическими знаниями и навыками их практического использования, отсюда слабое владение практическими умениями и навыками [1].

В профессиональной подготовке выпускников педагогических учебных заведений, имеются такие недостатки, как неумение применить знания в конкретной педагогической ситуации, отсутствие навыков изучения школьников и налаживания с ними контактов.

О проблеме профессиональной подготовки студентов физического воспитания можно судить по степени соответствия результатов профессиональной деятельности и уровню социальных требований. В исследованиях последних лет, посвященных анализу педагогической подготовленности преподавателя физической культуры и тренера, констатируется явное несоответствие фиксируемых показателей их необходимому социально-нормативному уровню.

Множество содержательных характеристик уровня успешности и масштаба практической педагогической деятельности стало оформляться в особое понятие профессиональной компетентности педагога - интегральной характеристики его профессионализма. Наличие профессионально-педагогической компетентности обязывает специалиста овладеть определенным комплексом специальных и общих знаний, позволяющих ему лучшим образом освоить и обеспечить свою профессиональную деятельность [7].

В процессе обучения на факультете физического воспитания сложные задачи формирования профессиональной компетентности современного специалиста, можно решать только при условии постоянного совершенствования форм и методов педагогической работы на основе познания закономерностей формирования личности, потребностей рынка труда, спортивных достижений, внедряя в учебный процесс по специализации современные методики обучения.

В настоящее время специалистами постоянно ведется поиск наиболее рациональных форм получения профессионального образования, которое соответствовало всем требованиям в области физкультуры и спорта.

Исследователи и практические работники, дающие сегодня разные оценки педагогической системе образования, приходят к обоснованным выводам о кризисном состоянии подготовки педагогов. Симптомы этого кризиса проявляются в

том, что уровень подготовленности выпускников высших учебных заведений не соответствует процессам, которые совершаются в нашей стране, и мировым стандартам. Профессиональная подготовка не ориентирована на качественные показатели, новые принципы и технологии обучения, наблюдается разрыв между общекультурным и профессиональным компонентами в обучении, что не обеспечивает формирования профессиональной культуры учителя, его готовности к педагогическому творчеству и сотрудничеству с учениками. Не выявляются и не формируются профессионально значимые качества, не преодолевается отчужденность от потребностей общества [8].

Библиографический список

1. Абдуллина О.А. Загрязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов: учебное пособие для студентов пед. институтов. - 2-е изд. перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1989. - 175 с.
2. Виленский М. Я., Сафин Р. С. Основы профессиональной направленности физического воспитания студентов педагогических институтов. Уч. пособие под общей ред. М.Я. Виленского. - М., 1980. - С. 36-37.
3. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 288 с.
4. Климова Т.Е. Подготовка будущего учителя к профессиональной творческой самообразовательной деятельности: Дис.... канд. пед. наук. - М., 1987. - 16 с.
5. Леднев В.С. Содержание образования. - М.: Высш. шк., 1989. - 52 с.
6. Любушкина Л. А. Трудности адаптации стажеров-учителей ФК и педагогической деятельности (Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в ВУЗе): Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. - Куйбышев, 1989. — 116 с.
7. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие. - М.: Прометей, 1983. - 159 с.
8. Якунин В.А. Контрасты современной педагогики // Проблемы повышения профессионализма и продуктивной педагогической деятельности. - Усть-Каменогорск, 1990. - С. 121-132.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.95
Ч 575

Ю. Ю. ЧЕЧУРОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КАК КОЛЛЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА ТРУДА

Целью данного исследования является выявление важнейших критериев оценки деятельности организации как коллективного субъекта труда, что в период экономического кризиса выступает необходимым условием поддержания и развития организации на рынке. Сбор эмпирических данных осуществлялся по оригинальной авторской программе, включающей проективные методы; оригинальную авторскую методику психодиагностики критериев оценки организационной деятельности; глубинное интервью экспертов; комплексный системный анализ. Результаты показали, что критерии, используемые для оценивания организационной деятельности, неизбежно зависят от конкретного контекста, и, следовательно, не являются однозначными, т.е. разные стороны имеют свои цели и интересы в осуществлении и результатах деятельности. Соответственно любая оценка должна охватить специфические ресурсы — точки зрения главных менеджеров, линейных менеджеров, сотрудников и клиентов организации.

Ключевые слова: коллективный субъект труда, деятельность организации, психологические критерии оценки деятельности, субъекты оценки деятельности.

В настоящее время важность изучения именно психологических критериев оценки деятельности организации, наряду с экономическими и другими показателями, заключается в том, что появляется возможность анализировать групповых субъектов труда как носителей психологической сущности. Рассматривая межгрупповые взаимодействия, выделяются интегральные показатели, характеризующие реализацию единых задач, достижение общих целей, что в свою очередь приводит к рассмотрению деятельности организации в целом, именно с точки зрения психологических показателей. В данном исследовании в качестве коллективного субъекта труда рассматривается организация как сформировавшаяся общность, существующая в условиях конкурентной среды. Согласно классификации коллективного субъекта, разработанной А.Л. Журавлевым [2], организацию можно отнести к психологическому типу, характеризующемуся такими признаками, как взаимосвязанность индивидов, совместная активность и групповая саморефлексивность. Кроме того, рассматривая организа-

цию как открытую социотехническую систему в рамках психологии труда расширяется контекст процессов в системе «субъект-объект», перевод отношений вектора «человек - техника», в многомерное пространство векторов «человек-техника - среда (физическая)», «человек - техника - среда (социальная, социально-психологическая)», «человек - технологии - организационная культура - потребитель (товаров и услуг)». Таким образом, можно говорить о выходе в субъективное пространство других людей, выступающих потребителями продуктов деятельности специалистов [4].

Опираясь, на вышеупомянутые концепции, имеется возможность оценивать деятельность организации как коллективного субъекта с точки зрения различных групп, что является продолжением классических теорий психологии труда. Вместе с тем, мы столкнулись с отсутствием теоретических разработок, освещающих характеристики организационной деятельности, а в частности особенности деятельности бизнес-организации, ее критериев оценки и эффективности в

Психологические критерии оценки деятельности организации как коллективного субъекта...

рамках отечественной психологической науки вообще и психологии труда в частности.

Таким образом, актуальность темы исследования осознана, как на уровне практиков — сказывается информационная недостаточность в рамках деятельности руководителей, организационных консультантов, так и на уровне науки — психологии труда, организационной психологии, социологии, экономического знания.

Некоторые авторы отмечают, что оценка деятельности — это учет целей различных клиентов, которые могут быть включены в организационный процесс. То, что относится к эффективности, которая является важной целью системы управления деятельностью, выражается обычно в самой общей форме: например, мотивировать сотрудников, удовлетворить потребности и т.д. В реальности же, используемые конкретные критерии не только помогают оценить эффективность, но и становятся основанием для планирования системы, соответствующей установленным целям [5].

Известно, что выявление субъективных особенностей эффективности организационной деятельности, позволяет выявить ожидания социальных групп [3]. Так, предлагается разделять, существующие субъективные особенности организационной деятельности по критерию субъекта восприятия на внешние, сформированные у граждан, не входящих в число сотрудников и внутренние критерии, аудиторию которого составляют сами руководители и сотрудники организации. Также, Бернардин и коллеги поясняют связь измерений деятельности с удовлетворением требований внутренних и внешних клиентов, которых важно различать [7].

При рассмотрении внутренних клиентов Белзер и Сальски выдвигают модель, в которой определены точные критерии эффективной деятельности для представителей групп, которых авторы выделяют как минимум три типа: организация, представленная топ-менеджерами; линейные менеджеры и сотрудники. Каждая из этих групп имеет ряд целей:

Организация: увеличение объемов деятельности сотрудников (и производительности); усиление мотивации сотрудников; устранение неопределенности и информирование; планирование работы; определение потребностей в обучении и развитии; определение административных решений и т.д.

Линейные менеджеры: усиление мотивации сотрудников; повышение производительности; устранение межличностных конфликтов; создание и поддержание хороших взаимоотношений; повышение своего статуса в организации; повышение чувства собственного достоинства у сотрудников и появление других аспектов благополучия.

Сотрудники: обратная связь (особенно, если она позитивная); устранение межличностных конфликтов; создание и поддержание хороших взаимоотношений и рабочих взаимосвязей; повышение своего статуса в организации; определение потребностей в развитии и соответствие этому; знание положения о будущем — учет угрожающих возможностей; развитие личностной компетенции; повышение чувства собственного достоинства и появление других аспектов благополучия; защита от критических выпадов; передача данных обратной связи выше; наличие интересной и приносящей удовлетворение работы; стремление улучшить условия работы [6].

Внеорганизационный уровень проявляется через особенности привлечения клиентов, увеличения продаж, формирования поддержки деятельности предприятия со стороны общественности и государственных органов; предоставления информации окружающему социуму, удовлетворения естественной потребности людей в обладании знанием об окружающем мире; увеличения числа потребителей и клиентов, улучшения взаимодействия с гражданами, государственными и общественными организациями и т.д.; формирования общей картины окружающего мира для граждан страны, снятия неопределенности, приводящей к рассогласованию и негативным переживаниям. Важно отметить, что общее впечатление об организации, ведения ею социальной политики, а также представления об эффективной деятельности формируются на основании интегрирования различной информации о самой организации, ее деятельности, деловом общении, поведении сотрудников и пр. В настоящее время, Баундз и др. предлагают модель стратегического менеджмента, «вытекающую из нужд потребителя». Их аргументы состоят в том, что «менеджеры и сотрудники ставят потребителя на первое место в списке заинтересованных сторон, поскольку ценность, которую тот представляет, и есть основной источник создания новых капиталов». Карди подчеркивает также, что потребите-

Психология

лей необходимо подключать к установлению стандартов деятельности: «неучастие клиентов в жизненно важном процессе разработки критериев может означать, что работники одобряют в деятельности только те моменты, которые кажутся им важными для их области функционирования, но не являются таковыми для потребителей продукта или клиентов, получающих данные услуги» [8].

Таким образом, при оценке организационной деятельности необходимо учитывать как возможные совпадения интересов, так и обострения конфликтов. Это касается тех направлений, в рамках которых организация должна развиваться и т.д. Часто возникающие противостояния в организации связаны с недопониманием роли каждого члена фирмы в общей системе взаимодействия субъектов организации, наличием совершенно различных функций, целей и интересов.

В качестве объекта исследования выступили небольшие компании частной формы собственности, сходные между собой по длительности существования, по количеству сотрудников, по уровню образования сотрудников, занимающиеся деятельностью по разработке и внедрению программного обеспечения. Всего было отобрано 6 фирм г. Твери с общим числом 362 респондента, в том числе 38 руководителя, 224 наемных работника и 100 клиентов организаций.

Исследование организации как коллективного субъекта основано на совокупном выявлении и рассмотрении критериев оценки деятельности групповых субъектов оценки, выполняющих разные функции в организационном процессе. Это позволяет построить целостную картину, характерную для организации как открытой системы, которая охватывает интересы всех субъектов взаимодействия.

Результаты показали, что в целом, организационную деятельность респонденты в первую очередь оценивают по показателям внутриорганизационной групповой деятельности и эффективного менеджмента, при этом значимость показателей профессионализма, развития персонала не занимает приоритетных мест. Далее выделяются критерии оценки деятельности, характеризующие положение организации на рынке и особенности контакта с клиентом. Социальная ответственность организационной деятельности и связанные с ней внешние показатели оказались по степени важности на последних местах, при

этом показатель социальной ответственности имеет обратные взаимосвязи с экономическими и внешними переменными эффективности. Данные взаимосвязи отражают представления о невозможном нормальном экономическом развитии при полноценном следовании социальной политике.

В целом, рассматривая критерии оценки организационной деятельности, мы оперируем такими понятиями как процесс и результат. При обращении к данным терминам мы опирались на основные направления развития деятельности методологии в психологии К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.Д. Шадрикова, Уильямса, где деятельность рассматривается с точки зрения процесса и результата.

Перед нами стояла задача выстроить систему психологических критериев оценки в рамках организационной деятельности. Было проведено экспертное интервью, за основу которого взята процедура «нормализации» мнения меньшинства [1]. Созданной рабочей группой экспертов были предложены критерии оценки организационной деятельности, написанные на карточках. Каждая карточка зачитывалась с рекомендацией разместить ее на доске, т.е. «пространственно определить». На доске формировались устойчивые группы, проблемы в которых имеют некий общий смысл.

Итогом работы явилось структурированное поле, в котором выделились связи, характеризующие феномен организационной деятельности. Рисунок 1 иллюстрирует проблемное поле распределения критериев оценки деятельности организации.

Как видно из рисунка 1, психологические критерии оценки деятельности экспертами были разделены на три группы. К первой группе были отнесены критерии, характеризующие деятельность с точки зрения процесса. Экспертами они были названы критерии-причины, которые в свою очередь разделились на критерии внешней и внутренней среды. Во вторую группу вошли критерии, характеризующие результат организационной деятельности, т.е. являющиеся вторичными по отношению к первой группе. Эта группа была названа критерии-следствий, и включала показатели деятельности доступные внешнему наблюдателю по отношению к организации. В выделенную третью группу, которая описывалась в терминах неоднозначности и двойственности вошел критерий социальной ответственности. С одной

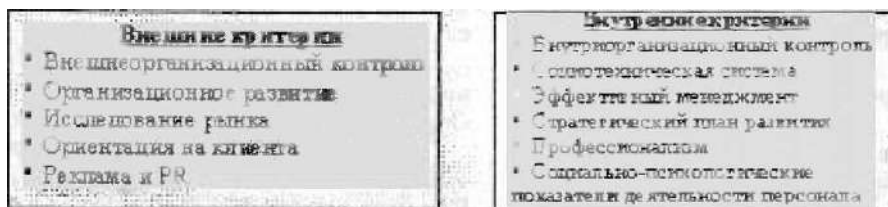
L^u "j-

к ч»тгр'-ч -w^ - ц ея-еј т в >с?иорганиз

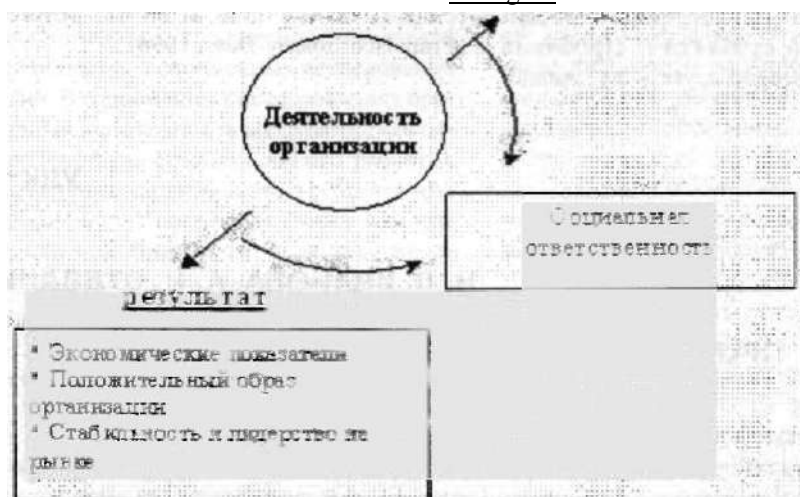
"Q.іeRічрчогус-Фкектн

ІІJMUnta, и І «иј Г>"Т.-] .. 4ИИЙ ІІ 4 І ју
ошей LiubmuieHnK эффеК'Ивни^ш. јј,р[он сii.-
[jnbі jcјујіoir..і. t*G IШOІ4 ЦКсныйаг^". ii
і .llolUi -щМ li* IBJmH И ф. -Iii "T4 І 1
ја' іріііесv-т Li -injiin^ л в - и г в»змо*чыє
ОПОлнизльпыс бЫАНДЦ F Гим ЧИ at- Л rea-й <—

ЦЯ <ЛЦИальи li" U Di*П KcnHt I ilnmu
<- ' •• in пх- і int і • ocnnui і t... Kprft burb» 'b
(•• дечгельнен І jaCV. лт Лу!*". 4 І Кал ньО< Іл
^iv еј? -"те -с. Vn "unhiu.fh. si иргани^ационной
эффгк^ивнчсп v кичсны^ 'л: Ti^u-j sk-
ывной аемелНУСТР анизаичи



ЛИuges.



P*t. 1 1 ОИІ :рИи oaehti l'. b -II. і ;меШ ШшаЦ> ННОІ ДСЯТЬЛЮС^ И ТРЧКИ зрения
Чююееса и М іLi tin

В результате можно (долат, иынол г гит, " я
психологические критерии оценки деятельности
>рганизацию затрагивают различные аспекты
организационной делтельности^, ш на индивидуаль-
ном, групповом и организационном уровнях,
касающиеся знутреннеп и инешней -реды цен
~ельяостт. Вместе і тем. критерии оценки рас-
сматриваются с гэчкн прения процесса и резин-
ата. нем отражается сушностг организацион-
ной деятельности, рассматриваемая одновремен-
но и как основа дальнейшего прицвєіании орі
апизацт^ и как следствие дающее результат не
только та внутриор! лни анионном уровне, нє> v

.к ј>іН " [ества Кроме тп > і ^нк орган»
зационнойдс f сотчне злится к 'и • К
номическим показателям, а определяется ее ро-
тък а і" ю> ил эь иальном і І "П Гц ваг
леишл\ показателе и выгтуг ает социальна^ о
зетгтвенность ^сю (логические рите(шецек
... те І -льности ч. ганизани' of і аз -• -сис ем
•тиау >п < 1 ijto4i ј нами v :ской
nHc"! - C v - ' (вязанны) Й 01 Б ^IDu
ЖаЮШл С^ИальОнСИХОЛОГИЧЕСКие ii 1 1
деятельност ! r-cuCOhib". 4vjua iat 11 . ОухсгІН
упрзЕл-Н lески> вала і .ол.* і ;льный oul. і>
ооганизации "і ^асслени* s сливи эконом» ЧС

Психология

кого роста, показатели социальной ответственности и организационного контроля. При этом, важность тех или иных блоков определяется конкретной ситуацией и позицией субъектов оценки, что на прикладном уровне помогает прояснить, подходит ли система для определения стандартов, на основании которых возможно измерить эффективность ее деятельности.

Библиографический список

1. Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Отв. ред. А.П. Журавлев. - М.: Институт психологии РАН, 1996. - 142 с.
2. А.П. Журавлев Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. - М.: Акаде-

мический проект, 2000. - С. 133-150.

3. Е.Б. Перельгина Психология имиджа: Учебное пособие/Е.Б. Перельгина, —М.: Аспект Пресс, 2002.-223 с.

4. В.А. Толочек. Современная психология труда. - СПб.: Питер, 2008. -432 с.

5. Р. Уильямс. Управление деятельностью служащих.-СПб.: Питер,2003.-302 с.

6. Balzer W.K., Sulsky L.M. Performance appraisal effectiveness // Psychology in Organizations, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.

7. Bernardin H.J. Subordinate appraisal: a valuable source of information about managers // Human resource management, 25,421-39,1986.

8. Cardy R.L. Performance appraisal in a quality context: A new look at an old problem. - San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

УДК 159.923
И 209

Н. Л. ИВАНОВА, А. Н. СТЕПАНИЩЕВА

ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В БИЗНЕСЕ

В статье рассматривается процесс самоопределения личности в бизнесе, анализируются закономерности и этапы формирования идентичности бизнесмена, проводится выявление и анализ стадий профессионального самоопределения личности в бизнесе.

В современном динамичном мире становится все более актуальной проблема поиска человеком своего места среди многочисленных социальных и профессиональных групп. Интерес к проблеме самоопределения личности возрастает в связи с теми стремительными социально-экономическими изменениями общества, которые происходят в последние десятилетия и меняют сложившиеся представления об условиях жизни людей, социальных группах, профессиональных ценностях и т.д. Не случайно, проблема самоопределения личности находит отражение во многих современных работах (Андреева, 2000; Иванова, 2008; Климов, 1996; Пряжников, 1999).

Процесс профессионального самоопределения личности длительный и противоречивый, и на пути становления профессионала существует

множество критических моментов, пройдя которые человек приобретает неоценимый профессиональный опыт.

Важность исследования самоопределения личности в бизнесе обусловлена, прежде всего, теми теоретическими и практическими задачами, которые стоят перед современной психологией, поиском новых парадигм исследования и понимания выявленных закономерностей. Но также она связана с вызовами развития социально-экономических отношений в обществе, задачами выживания, реорганизации и развития бизнеса в условиях кризиса. Люди в бизнесе должны быть способны к адекватной оценке не только своего финансового положения, но и психологического состояния. Без анализа бизнеса как психологического, социально-психологического и социологи-

Этапы профессионального самоопределения личности в бизнесе

ческого явления сложно говорить об эффективных направлениях его развития (Иванова, Михайлова, Штроо, 2007). Несмотря на то, что бизнес стал неотъемлемой частью политической, экономической и общественной жизни страны, и проблема профессионального пути и профессионального самоопределения бизнесмена становится все более актуальной, пока что исследований на данную тему проводилось крайне мало.

В данной статье рассматривается одна из сторон анализа профессионального самоопределения личности в бизнесе, а именно закономерности и этапы формирования идентичности бизнесмена. Проводится выявление и анализ стадий профессионального самоопределения личности в бизнесе.

Профессиональная идентичность является актуальной областью современных исследований в психологии. В современных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда (Мищенко, 2005, Поваренков, 2002). Мы уже отмечали, что подобная точка зрения является развитием сложившейся в отечественной психологии труда логики осмысления критериев профессионального развития от эффективности деятельности исполнителя до характеристик профессионала (Иванова, 2008). Профессионал как субъект труда в отличие от исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. Он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию (Шадриков, 1982).

Изучая процесс профессионального самоопределения личности в бизнесе, хотелось бы обратить внимание на соотношение двух взаимосвязанных предметных областей: «идентичность» и «развитие», которые уже были обозначены нами в связи с проблемой подготовки современных специалистов (Иванова, 2008). Идентичность предполагает осознанное внимание к вопросу «Кто Я?», который сопровождает человека на протяжении всей его жизни и обуславливает многие важные моменты жизнедеятельности. Развитие означает направленность на профессиональный рост, новое качество работы, открытость в поиске информации, гибкость в целеполагании и

принятии решений. Идентичность и развитие в ходе профессионализации тесно и сложно переплетены: идентичность, с одной стороны, формируется в процессе профессионального развития, с другой, выступает одним из важных показателей становления личности профессионала. В практическом плане это значит, для того, чтобы выжить в новых динамичных социально-экономических условиях, выдержать конкуренцию, обеспечить благополучие и стабильность на будущее, профессионал должен быть способен к постоянному развитию, а также анализу своего места в социальной и профессиональной среде. Профессиональное становление, как превращение индивида в профессионала, сопровождается изменением представлений человека о себе, своем месте в профессиональном и социальном мире, т.е. обретением профессиональной идентичности, в более широком смысле, профессиональным самоопределением личности (Иванова, 2008).

Понятие «профессиональная идентичность» нашло различные толкования в психологии (Ермолаева, 1998; Иванова, 2008; Мищенко, 2005; Поваренков, 2002 и др.). Для понимания сущности этого явления мы поставили перед собой такой вопрос: с чем или с кем себя идентифицирует человек в процессе профессионального становления? Отвечая на этот вопрос, уместно вспомнить, что профессия - это определенная деятельность, которая придает своеобразие жизни людей ее выполняющих. Но это также и отношение субъекта к определенной группе людей, выполняющих эту деятельность, воспитанных в контексте общих требований, ценностей и разделяющих между собой многие смыслы, как самой деятельности, так и культуры взаимоотношений вокруг нее. Поэтому профессиональная идентичность, хотя и формируется в ходе выполнения деятельности, но связана также с пониманием своего места в социальном мире, специфики профессионального сообщества. Именно этот аспект профессиональной идентичности зачастую уплывает из области психологического анализа (Иванова, 2008).

Вопрос о месте профессиональной идентичности в общей структуре идентичности еще требует своей проработки, но логика развития научных представлений о феномене и структуре социальной идентичности и отдельных ее видов позволяет рассматривать профессиональную

Психология

идентичность в качестве важнейшего элемента в структуре социального Я (Иванова, 2005).

В наших исследованиях социальная идентичность рассматривается как динамическое прижизненно конструирующееся в ходе взаимодействия, социального сравнения и активного построения социальной реальности целостное образование, выступающее как система ключевых социальных конструктов субъекта (Иванова, 2003, 2005).

Мы исходим из того, что социальная идентичность представляет собой единство когнитивных, мотивационных и ценностных компонентов. В соответствии с этим главный фокус пригодности социальной идентичности как системы социальных конструктов находится в зоне сохранения определенности, приспособления к изменяющимся условиям социальной среды, определения своего места в социальном пространстве, построения модели поведения и прогнозирования (Иванова, 2003, 2005).

В соответствии с этим подходом профессиональная идентичность может рассматриваться как область самосознания личности, в которой под влиянием деятельности и связанного с ней взаимодействия конструируется индивидуальное эмоционально окрашенное знание собственной принадлежности к профессии как целенаправленной деятельности, реализующейся в определенных профессиональных общностях. Соответственно этому знанию индивид осваивает систему ценностей, а также форм поведения, свойственных профессиональному сообществу и диктуемых целесообразностью как деятельности, так и статусно-ролевыми, ценностными, мотивационными влияниями профессионального сообщества. Профессиональная идентичность, будучи важным компонентом в структуре социальной идентичности, формируется в ходе личностного и профессионального становления и оказывает влияние на многие аспекты жизни человека (Иванова, 2008).

Учитывая вышесказанное, профессиональная идентичность предстает как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию и взаимодействие в мире профессий, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности и профессиональном сообществе, а также прогнозировать возможные последствия профессиональ-

ного выбора и направления развития. Представление человека о своем месте в профессиональной общности, сопровождающееся определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением к собственной профессиональной принадлежности составляет основу профессиональной идентичности (Иванова, 2008). Эти идеи нашли эмпирическую проверку в ряде исследований, где было показано, что профессиональная идентичность образуется единством когнитивно-мотивационных и ценностных компонентов (Мищенко, 2005, Румянцева, 2005 и др.).

В этом подходе подчеркивается важность и взаимосвязь как минимум следующих вопросов социального самоопределения личности: «Кто я? Что и как я делаю?» - собственно вопросы идентичности, направленные на получение знаний о самом себе в контексте существующих социальных отношений и требований деятельности. «Какой я?» - вопрос ценностей, направленный на осознание смысловых компонентов своего Я, на развитие представлений об атрибутах должного по отношению к различным ситуациям и людям. «К чему я стремлюсь?» - вопрос мотивации, эффективно ответить на который можно, только осознав первые два вопроса (Иванова, 2008).

Среди выделенных компонентов именно когнитивные составляющие по нашему мнению составляют ядро идентификационной структуры. Этот подход был обозначен в ряде работ (Завалишина, 2001, Поваренков, 2002).

Исследование стадий профессионального самоопределения требует рассмотреть вопрос о формировании профессиональной идентичности, который является очень сложным, в связи со слабым уровнем разработанности проблемы генезиса идентичности как таковой.

В исследованиях формирования и развития идентичности у современного профессионала отмечается, что этот процесс зачастую носит слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях. Это затрудняет образование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства (Мищенко, 2005).

Этапы профессионального самоопределения личности в бизнесе

Формирование профессиональной идентичности многими авторами рассматривается в контексте профессионализации, который обычно используется как синоним понятия «профессиональное становление человека» или «становление профессионала» (Поваренков, 2002). Процесс становления профессионала включает в себя различные составляющие, такие как, ориентация в мире профессий, выбор профессии с учетом индивидуальных возможностей и способностей, освоение требований профессии, осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др. Профессионализация рассматривается как одна из сторон социализации, а становление профессионала – один из аспектов развития личности. А.К. Маркова, пишет о профессионализации как восхождении человека к профессионализму (Маркова, 1996).

Связь становления профессиональной идентичности и профессионализации неоднократно фиксировалась исследователями (Иванова, 2005). Очевидно, есть некоторые нюансы, различающие понятия «профессиональная идентификация» и «профессионализация», но несомненно, что это тесно связанные друг с другом процессы (Бодров, 2001, Ермолаева, 1998, Зеер, 1997, Шнейдер, 2001). По мнению Ю.П. Поваренкова, профессионализация осуществляется в двух основных направлениях. Первое – создание субъектом внутренних средств профессиональной деятельности, таких как знания, умения, навыки, компетенции, необходимые и достаточные в определенной предметной области. В рамках этого направления большое внимание уделяется расширению информационно-психологического пространства профессионала и поэтапному структурному изменению личности, которое повышает автономность ее поведения при решении профессиональных задач. Второе – формирование внешних средств профессиональной деятельности, включающее процесс накопления фиксированных знаний и социальных регуляторов в данном профессиональном сообществе и развитие (информационное и технологическое) материальных средств труда в соответствующей предметной области, обеспечивает расширение информационного пространства профессии и повышение внешней идентичности профессионала. Профессиональная идентичность при этом формирует-

ся в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии, она соотносится с общей информационной основой деятельности, а также целостными эталонами типичных профессиональных событий и индивидуализированных концептуальных схем профессионального поведения. Формирование профессиональной идентичности соотносится, с развитием соответствующей системы профессиональной активности, включая ее профессиональную составляющую (цели, программы, контроль, регуляция) и структурные компоненты (мотивы, способности, опыт). В качестве параметров развития профессиональной идентичности рассматриваются: удовлетворенность различными сторонами профессиональной деятельности и профессии в целом, качественные и количественные особенности профессиональной самооценки (структуру идеальной и реальной **Я** - концепции), особенности ценностной сферы и ряд других (Поваренков, 2002).

Более глубокое усвоение профессиональных нормативов и стереотипов дифференцирует и упорядочивает образ «идеального профессионала», который дополняется образом «себя как профессионала», все более уточняющимся в ходе профессионального самопознания – от стереотипов поведения в непредсказуемых ситуациях, самореализации и развития личности в труде. В противном случае человек рискует остаться на уровне выполнения узкого набора функций, будучи неспособным, их трансформировать с учетом изменившихся обстоятельств (Буякас, 2002, Климов, 1995).

На основании изложенных выше теоретических подходов, нами разрабатывается программа исследования, направленного на выявление основных этапов профессионального самоопределения бизнесменов.

Поскольку профессия бизнесмена еще никогда не анализировалась с психологической точки зрения ввиду ее сложного положения по отношению к другим профессиям, мы выделили для сравнения две группы людей, которые самоопределяются в области бизнеса. Первая группа – это студенты, которые начинают свои первые шаги в профессиональном бизнесе, находятся на ранних стадиях профессионализации; вторая – это руководители и хозяева бизнеса профессии бизнесмена, которые находятся на более поздних этапах их профессионального становления и само-

Психология

реализации.

В исследовании принимали участие предприниматели г. Москвы, студенты факультетов психологии, менеджмента и бизнес-информатики ГУ-ВШЭ, Московского Психолого-педагогического Университета, МГУ им. Ломоносова, МГТУ им. Баумана, руководители и сотрудники коммерческих и государственных организации г. Москвы. Общее число испытуемых и респондентов на данном этапе исследования составило 233 человека.

Наблюдая человека бизнеса, мы действительно можем увидеть у него определенные качества, которых нет, во всяком случае, в таком сочетании, у представителей других профессий. Это достаточно уникальные соединения установок и аттитудов, способов восприятия и принятия решений, действий и навыков, которые формируются на определенных стадиях жизни в бизнесе, видоизменяются вместе с изменением и развитием самого бизнеса и постоянно переходят из одного качественного состояния в другое.

На этом этапе исследования были выделены некоторые общие показатели, характеризующие основные стадии профессионального самоопределения бизнесмена, в частности:

- выбор профессии в бизнесе (не то же самое, что профессия в университете);
- поиск пути профессионального развития;
- переосмысление профессии в связи с сопротивлением окружающей среды;
- преодоление кризиса идентичности;
- становление профессионального самоопределения. Я - человек, занимающийся бизнесом.

Эти данные требуют дальнейшего изучения и анализа, но уже на этом этапе исследования можно отметить, что они выражены у многих испытуемых.

Полученные результаты позволяют сказать, что профессиональное самоопределение как компонент и фактор профессионального развития проявляется на разных этапах профессионального пути. Можно выделить ряд существенных факторов, формирующих профессиональное самоопределение бизнесмена на определенных этапах его карьеры. В работе зафиксированы основные тенденции перестройки профессиональной идентичности у бизнесменов на разных стадиях профессионализации. Основу самоопределения бизнесмена составляет идентификация своих черт

характера с требованиями профессии и окружающих его людей (соотношение профессионального и социального самоопределения).

В результате проведенного исследования осуществлен сравнительный анализ восприятия своей профессиональной идентификации людей из бизнеса, выделены и описаны стадии становления бизнесмена как профессионала. Выявленные данные, свидетельствуют о тенденции, которую необходимо проверить на более широкой выборке бизнесменов. В частности, одной из наиболее значимой сферой влияния на профессиональное самоопределение личности в бизнесе является окружающая среда бизнесмена. Можно говорить о высоком уровне профессиональной идентификации личности в бизнесе. Эти данные повлияли на построение следующей стадии нашего исследования, направленного на анализ формирования профессиональной идентичности бизнесмена. В частности, на формулирование гипотез о роли самоопределения в эффективности деятельности и путях преодоления кризиса идентичности представителями бизнеса.

Полученные результаты легли в основу исследования профессионального самоопределения личности в бизнесе, которое проводится нами в настоящее время.

Библиографический список

1. Бодров В.А. Профессиогенетический подход к проблеме формирования профессионала / Психология субъекта профессиональной деятельности. - М. - Ярославль, 2001. - С. 54-71.
2. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии, 2002. - №2. - С. 28-39.
3. Ермолаева Е.Л. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. - 1998. - Т. 19, - №4. - С. 80-87.
4. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности. - М.-Ярославль: ЯрГУ, под. Ред. А.В. Карпова, 2001. - С. 104-128.
5. Зеер Э. Ф., Сымалюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. - 1997. - Т. 18. - № 6. - С. 35-44.
6. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. - 2008. - № 1. - С. 89-101.

Толерантность педагога: актуально-исторический аспект

7. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности. Дис. ... д-ра психол. наук. - Ярославль, 2003.

8. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и профессиональное становление личности. - Ярославль: Аверс-Пресс, МАПН, 2005.

9. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М., 1995.

10. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. - 1984. - №4, — С. 5-14.

11. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.

12. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогичес-

кого вуза: Дис. ... канд. пед.наук. - Ярославль, 2005.

13. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: Изд-во УРАО, 2002.

14. Румянцева Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: Канд. дис. Ярославль, 2005.

15. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.

16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии, 2001. - № 1. - С. 64-78.

УДК 159.9:370
В 751

И.В. ВОРОБЬЕВА

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Толерантность является одним из основных принципов, принятых мировым сообществом в качестве регуляторов межличностных отношений в социуме; и одной из целей, поставленных перед системой образования для создания необходимых условий воспитания культуры толерантного поведения личности.

Реформирование системы образования, провозглашение принципов гуманизма, индивидуализации обучения, личностного развития обусловили интерес к изучению феномена толерантности в педагогическом аспекте.

Толерантность в контексте профессионального взаимодействия педагога и обучаемых определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям. Педагог, несомненно, является одной из ключевых фигур в реализации декларируемого подхода. В силу объективных причин он не только осуществляет передачу знаний и формирование умений и навыков, но и способствует

личностному развитию обучаемых. Инструментом влияния выступает его личность, в связи с этим, объектом пристального внимания становятся индивидуально-психологические особенности педагога, способствующие созданию атмосферы открытости и доверия, толерантному поведению в педагогическом взаимодействии.

По мнению многих авторов, толерантность - сложный психологический конструкт и его развитие начинается с раннего детства, однако, роль и специфика профессиональной подготовки будущих педагогов в том, что в процессе обучения, возможно, сформировать именно те компоненты толерантности, которые будут необходимы в педагогической деятельности. Исследования в данном направлении очень актуальны, так как

Психология

образование, как одна из важнейших сфер человеческой жизни, стремится соответствовать современным тенденциям и предвосхищать востребованность общества в формировании толерантного сознания.

Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности (подписана 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами - членами ЮНЕСКО, включая Россию), «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности»¹.

Существование многообразия человеческой культуры подтверждает значимость и константность толерантности как одного из ведущих принципов, моральных оснований построения человеческих взаимоотношений. Отношения такого рода всегда декларировались как некая идеальная модель, в ведущих религиозных концепциях прослеживаются призывы к смирению, терпимости, терпению, «ахимсе», ненасилию и т.п. Помимо религиозных конфессий о толерантности упоминают философы с XVI-XVII вв. П. Бейль, Кастеллио, Ф. Бэкон, Д. Мильтон, Т. Гобс, Дж. Локк, И. Кант, Монтескье, Ж. Руссо, Августин, Л.Н. Толстой, Н. Рерих, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, В.В. Соловьев и др.

Исходя из результатов теоретико-методологического анализа научной литературы, можно сделать вывод, что проблематика изучения толерантности разнопланова и многообразна. Данный термин использует математика и логика (Ю.А. Шрейдер, Э. Зиман), биология и медицина (Р. Вернет, Р. Биллингем, М. Гашек), наиболее интересны подходы к его изучению в философских концепциях: в «Философском энциклопедическом словаре» оно определяется как «терпимость к иного рода взглядам, которая является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другой точкой зрения и не избегает духовной конкуренции»; толерантность можно рассматривать как терпимость, как признание права на существование противоположных точек зрения, как осознанное нравственно-понимающее сопереживание (В.А. Петрицкий, 1993).

Понятие толерантности в психологической науке активно используется последние десятиле-

тия. Однако до сих пор исследователи при изучении данного феномена сталкиваются с проблемой его дефиниции, определения структурных составляющих, видов, границ и т.п. Толерантность рассматривают и как способность выносить стрессовые нагрузки, и как переносимость организмом лекарств, и как установку к либеральному принятию моделей поведения, убеждений, ценностей другого человека.

Многие исследователи, и педагоги, и психологи, (Б.С. Гершунский, И.Б. Гриншпун, С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, Д.А. Леонтьев, В.С. Мухина, А.В. Коржуев, Г.У. Солдатова и др.) подчеркивают, что толерантность не просто принятие чужой точки зрения, взглядов, а принятие самого человека, его уважение и признание. А.Г. Асмолов предлагает 4 направления для анализа данного феномена: филогенетическое, социогенетическое, педагогическое и толерантность в индивидуальном развитии каждого человека (А.Г. Асмолов, 2000). Е.В. Швачко рассматривает ценностную значимость толерантности, как универсального механизма формирования человеческих взаимоотношений (Е.В. Швачко, 2000). Толерантность в системе представлений человека о самом себе, соотнесение Я-образа и образа другого исследуется в работах А.В. Петровского и Р. Бернса (А.В. Петровский, 1996; Р. Берне, 1993). Как комплексное личностное качество, которое подлежит целенаправленному формированию в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания, изучает толерантность П.Ф. Комогоров (П.Ф. Комогоров, 2000).

Предлагая в качестве основания дефиниции отсутствие негативной реакции человека, С.К. Бондырева и Д.В. Колесов разделяют естественную толерантность, проблемную, вынужденную, толерантность выгоды, умысла и толерантность воспитанности (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, 2003).

В современных социально-политических условиях, в связи с напряженными межэтническими отношениями особое внимание уделяется изучению межнациональной толерантности (Г.Л. Бардиер, А.М. Кондаков, Н.М. Макаров, Г.У. Солдатова, А.В. Петрицкий, В.Ю. Хотинец, Т.П. Днепров и др.). Однако многие авторы обращаются к вопросу формирования и развития толерантности, рассматривая данный феномен именно в контексте педагогического взаимодействия (Е.Ю. Клепцова, Г.В. Безюлева, Г.М. Шела-

Толерантность педагога: актуально-исторический аспект

мова, В.А. Ситаров, В.Г. Маралов и др.). Толерантность с педагогической точки зрения - это, во-первых, одна из целей процесса воспитания, и, во-вторых, средство достижения воспитательных и образовательных задач, то есть требование к деятельности и личности педагога.

В исследовании Б.А. Вяткина и В.Ю. Хотинец обнаружено влияние этнической толерантности учителя начальных классов на некоторые черты личности учащихся после 2-3 лет обучения у данного педагога. Э.Р. Хакимов получил данные о влиянии этнической толерантности-интолерантности классного руководителя на меру его авторитетности среди учащихся, на особенности проявления его общения и на ошибки в межличностном восприятии. Ряд педагогических работ предлагает данные о результативности развития этнической толерантности учащихся или студентов в процессе введения того или иного содержания, методов и форм образования или воспитания (В.П. Комаров, 1996; Е.М. Аджиева, 2002; В.С. Кукушкин, 2002 и др.). В частности в исследовании Н.А. Ажмяковой доказано влияние особой организации обучения учащихся начальной школы английскому языку на развитие языковой и межкультурной толерантности.

В работе П.Ф. Комогорова приводится идея о том, что «педагогика сотрудничества» (Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов и др.) построена на методологическом базисе толерантности, так как личностными установками педагога выступали принятие ученика таким, какой он есть; эмпатическое понимание ученика вместо оценочного; открытое и доверительное общение с учащимися.

В монографии Г.В. Безюлевой и Г.М. Шеламовой дается не только понимание толерантности, созвучное диалогу, сотрудничеству, взаимопониманию, но и технология поэтапного развития толерантности педагогов и учащихся.

В.А. Ситаров и В.Г. Марлов предлагают конкретные технологии организации принятия педагогами позиции ненасилия (фактически, толерантности): диагностика, групповое информирование и индивидуальное психологическое консультирование, серия психологических тренингов.

В качестве основы для построения структуры изучаемого конструкта был рассмотрен подход С.Л. Братченко, который понимает толерантность как сознательный, осмысленный и ответственный выбор человека; как сложный комплексный и

многокомпонентный психологический феномен; в котором ключевым является личностное основание толерантности - ценности, смыслы, установки; и который необходимо развивать путем создания необходимых условий¹.

В психологической науке для рассмотрения сложных феноменов используют структуру, состоящую из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Опираясь на качественный анализ представлений ведущих исследователей о компонентном составе толерантности и психологические особенности педагогической деятельности, были выделены следующие составляющие толерантности педагога: когнитивная составляющая - осознание и принятие человеком сложности, многомерности, относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира, способность человека когнитивный «конфликт» не переводить в конфликт межличностный; эмоциональная составляющая - эмпатия, безоценочность, особый вид эмоциональной устойчивости - «аффективная толерантность» (Кристалл, 2001); поведенческая составляющая - способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции, уверенное поведение в напряженных ситуациях; личностная составляющая - уважение человека, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком, принятие собственной личности.

Дополнительно к изложенной структуре были выделены психофизиологические предпосылки развития и проявления толерантности, в качестве которых рассматриваются особенности протекания нервных процессов, сила, скорость, устойчивость и переключаемость нервной системы.

Методика исследования. Целью эмпирического исследования выступило изучение особенностей проявления толерантности в педагогическом взаимодействии педагогами и студентами. Объект исследования - феномен толерантности в педагогическом взаимодействии. Предмет - особенности толерантности педагогов и студентов, являющихся субъектами педагогического взаимодействия.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто следующее положение: толерантность - сложный комплексный феномен, включающий в себя поведенческий, эмоциональный, когнитивный, личностный компоненты и психофизиологические

Психология

предпосылки, которые характеризуются своеобразием выраженности и сопряженности у педагогов и студентов.

В исследовании приняли участие 204 педагога начального, среднего и высшего профессионального образования и 196 студентов ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Для изучения особенностей толерантности педагогов и студентов были использованы следующие психодиагностические методики, подобранные в соответствии с рассмотренной структурой толерантности: опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), тест эмпатических способностей (А.А. Меграбиан), методика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), тест уверенности в себе (В.Г. Ромек), опросник формально-динамических свойств (В.М. Русалов).

Результаты исследования и их обсуждение. Демаркация педагогов по подгруппам относительно стажа педагогической деятельности (основание - положение об этапное™ процесса профессионального развития на основании отношения личности к профессии, Н.С. Глуханюк, 2000) и сравнительный анализ не дал значимых статистических различий в показателях выраженности компонентов толерантности. В зависимости от стадии профессионального становления (профессиональная подготовка или профессионализация) были сформированы две большие подгруппы: студенты и педагоги со стажем работы, превышающим 2 года.

Результаты диагностики показали, что и педагоги и студенты обладают средним уровнем выраженности мышечного тонуса (моторная эргичность), гибкости и скорости двигательных операций, педагоги отличаются негибкостью мышления, тенденцией к стереотипным мыслительным операциям (интеллектуальная пластичность), коммуникативны, характеризуются средней скоростью речевой активности. У студентов несколько более выражены показатели моторной сферы, средняя скорость умственных процессов, высокая потребность в коммуникации, установлении межличностных контактов. Поведенческий компонент толерантности участников исследования характеризуется преобладанием уверенности в себе и инициативой в социальных контактах в группах студентов, социальной смелости — в группах педагогов. Приоритет в когнитивной сфере распределен таким образом, что педагоги склон-

ны использовать себя в качестве эталона для оценки других, категоричны и консервативны, но более терпимы к проявлению физического или психического дискомфорта окружающих (например, заикание при сильном волнении). Студенты стремятся воздействовать на партнеров по общению, но умеют сдерживать негативные чувства при столкновении с проявлениями некоммуникабельных качеств партнеров. Личностный компонент толерантности, а именно такие показатели самоотношения, как самоуважение, саморегулирование и самопоследовательность, самопонимание, внимание к оценкам со стороны окружающих и самообвинение характерны для педагогов. Студенты отличаются аутосимпатией, самоинтересом, уверенностью в своих силах, самопринятием и ожидают положительное отношение со стороны окружающих.

На основании полученных результатов можно говорить о специфике проявления толерантности у педагогов и студентов. Исключение составляют показатели эмоционального компонента, в обеих группах эмоциональная эмпатия преобладает над действенной, что говорит о тенденции к проявлению сочувствия и сопереживания, нежели к содействию при решении каких-либо проблем.

Выборка характеризуется нормальным распределением и для установления достоверности различий между группами педагогов и студентов использовался параметрический Т-критерий Стьюдента.

Таким образом, во взаимодействии педагоги проявляют авторитаризм, категоричность, консерватизм ($T_{эмп}=3,045$, $p=0,01$), что частично обусловлено влиянием педагогической деятельности на личность, социальной ролью и профессиональным статусом в общении с обучаемыми, с другой стороны, они могут являться следствием традиционной системы субъект-объектного взаимодействия в учебном процессе, отсутствия диалога в обучении. Студенты менее адаптивны ($T_{эмп}=2,111$, $p=0,01$), склонны проявлять негативное отношение к физическому или психическому дискомфорту окружающих ($T_{эмп}=2,790$, $p=0,01$), что возможно детерминировано возрастными особенностями данной группы и социальной ситуацией развития. По показателям эмоционального компонента толерантности достоверных различий в группах педагогов и студентов не выявлено. Это может свиде-

Толерантность педагога: актуально-исторический аспект

тествовать о том, что данный компонент является устойчивой характеристикой и характерен для людей, выбирающих профессии педагогического профиля. Высокий уровень выраженности уверенности в себе, свойственный группе студентов ($T_{\text{эмп}}=2,151$, $p=0,05$), связан с решением определенных задач данного возрастного этапа, для позитивного завершения которого необходима социальная активность, инициатива, позитивное отношение к себе. Различия в уровне выраженности формально-динамических свойств в изучаемых группах обусловлены психофизиологическими особенностями возрастных категорий: педагоги чувствительны к затруднениям в моторной сфере ($T_{\text{эмп}}=3,043$, $p=0,01$) и склонны к интеллектуальной деятельности ($T_{\text{эмп}}=2,928$, $p=0,01$), студенты обладают высокими показателями коммуникативной активности ($T_{\text{эмп}}=2,844$, $p=0,01$), скорости моторных действий ($T_{\text{эмп}}=3,183$, $p=0,01$), гибкостью мышления ($T_{\text{эмп}}=2,155$, $p=0,05$).

Таким образом, по результатам сравнительного анализа выявлены особенности когнитивного, поведенческого, личностного компонента толерантности и психофизиологических предпосылок у педагогов, выполняющих профессиональную деятельность не менее 2 лет и студентов, находящихся на этапе профессиональной подготовки к ней.

Сопряженность компонентов толерантности у субъектов педагогического взаимодействия (педагоги и студенты) изучалась на основании установления взаимосвязей между компонентами толерантности (корреляционный метод Пирсона).

По результатам проведенного корреляционного анализа было установлено, что от возможного количества корреляций (703 корреляционные взаимосвязи), в группе педагогов выявлено 125 связей, что составляет 18%, а в группе студентов - 67, что составляет 9%, т.е. в два раза меньше. Таким образом, толерантность в группе педагогов представляет собой сложный комплексный феномен, характеризующийся множеством взаимосвязей между компонентами и соответственно менее подверженный психологическому воздействию. Небольшое количество корреляционных связей между компонентами толерантности в группе студентов свидетельствует о разрозненности, а также более широких возможностях формирования данного психологического конструкта.

В связи с тем, что показатели толерантности в группе педагогов коррелируют между собой посредством множества взаимосвязей, для выделения группировок которые теснее связаны между собой (факторов) был проведен факторный анализ, методом максимального правдоподобия (*Maximum likelihood*). Факторный анализ показателей толерантности в подгруппе студентов не проводился из-за незначительного количества взаимосвязей и невозможностью объединения их в факторы.

Результаты факторного анализа подтвердили комплексность толерантности и выделили следующие ее компоненты: особенности нервной системы, отношение к себе, отношение к другим людям, эмоциональная чувствительность и адаптационные возможности личности, что практически соответствует предложенной на основе теоретико-методологического анализа структуре данного феномена.

В качестве результатов проведенного нами исследования особенностей толерантности педагогов и студентов, как субъектов педагогического взаимодействия можно выделить:

1. Определение дефиниции и структурных составляющих толерантности. Толерантность педагога - сложный феномен, который рассматривается в различных аспектах и понимается как принятие индивидуальности другого человека и собственной личности, умение понимать эмоциональные состояния людей, стремление к диалогу и сотрудничеству во взаимодействии, отказ от доминирования и насилия. Структура это психологического феномена состоит из личностного, когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов и психофизиологических предпосылок, которые при создании определенных условий педагогического взаимодействия развиваются и формируются.

2. Специфику выраженности компонентов толерантности педагогов и студентов. Наиболее значимые различия обнаружены в показателях когнитивного, поведенческого компонентов и психофизиологических предпосылок, наименее — в личностном и эмоциональном компоненте, что свидетельствует об отличительных особенностях толерантности педагогов и студентов, и, следовательно, выходу на возможности ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

3. Качественное и количественное своеобра-

зие взаимосвязей показателей компонентов толерантности в группах педагогов и студентов. Факторный анализ позволил подтвердить комплексность изучаемого феномена в группе педагогов.

Таким образом, опираясь на полученные результаты о своеобразии и специфичности ком-

понентов толерантности у педагогов и студентов, как субъектов педагогического взаимодействия, становится возможным определение условий и методов формирования толерантности на этапе профессиональной подготовки.

УДК 159.922.7

X 81

Е. В. ХЛЫБОВА

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается место социометрического статуса в процессе социализации в подростковом возрасте, приводятся основные сравнительные результаты исследования социометрического статуса в группе младших и старших подростков.

Ключевые слова: социометрический статус, социализация, межличностные отношения, групповые нормы и ценности.

В подростковом возрасте происходит существенное расширение сфер социальной активности и изменение их значимости. Подросток оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. Межличностные отношения формируют у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в тоже время отстаивать свои права, а так же являются важным информационным каналом. Взаимоотношения, которые складываются у подростка в процессе обучения и общения в классе являются одним из факторов, влияющих на процесс его социализации [3]. В процессе общения со сверстниками происходит присвоение значимых для общества норм и ценностей, и Их индивидуальная модификация. В установлении взаимоотношений подростков большую роль играют успехи в среде сверстников [6].

Общение со сверстниками является своеобразной формой воспроизведения, освоения отношений, ему так же принадлежит важная роль в формировании личности. Общение происходит в процессе совместной деятельности и осуществляется в разнообразных межличностных отношениях, как в случае положительного, так и в случае

отрицательного отношения одного индивида к другому. Вместе с официальной структурой общения, в классе, как в социальной группе, имеется психологическая структура неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Особенности такой структуры во многом зависят от ценностных ориентации участников, их восприятия и понимания друг друга, самооценок и самооценок. Степень принятия членов группы, симпатии, антипатии определяют положение подростка в группе, социометрический статус [5].

Социометрический статус - это положение, занимаемое индивидом в системе межличностных отношений. Он определяется числом выборов или предпочтений, которые получает каждый член группы по результатам социометрического опроса. Подросток может быть удовлетворен либо не удовлетворен своим положением, которое обладает определенной устойчивостью, а с возрастом показатель стабильности общения ребенка в структуре эмоциональных взаимоотношений одноклассников увеличивается [3]. Исследования показывают, что социометрический статус связан с возрастом, уровнем развития груп-

Особенности социометрического статуса младших и старших подростков

пы, деятельности, в которой она участвует, спецификой межличностных отношений в группе, степенью принятия индивидуальных и групповых норм и ценностей [4]. Цели индивида и особенности их достижения в группе, в свою очередь, во многом определяются групповыми нормами и требованиями, ценностями, которые могут оказать влияние на развитие личности членов группы.

В многообразии отношений подростка он выполняет различные социальные роли. Однако сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того, насколько индивид усвоит, интернализует роль [1]. Поэтому, в зависимости от того, занимает ли индивид данную позицию благодаря наследуемым признакам или благодаря прижизненному формированию признаков - различают собственно предписанный и достигаемый социометрический статус.

Формирование статуса происходит в процессе социализации. Группа через систему ожидаемых образцов поведения, соответствующих каждой роли, определенным образом контролирует деятельность своих членов благодаря групповым нормам и групповым санкциям. Нормы группы связаны с ценностями, которые складываются на основании выработки определенного отношения к социальным явлениям, продиктованного местом данной группы в системе общественных отношений, ее опытом в организации определенной деятельности.

Социометрический статус связан с тем, как осуществляется принятие индивидом групповых норм, насколько каждый из них отстает от соблюдения этих норм, как соотносятся социальные и «личностные» нормы [1]. Высокий статус в группе обеспечивается согласием с групповыми нормами. Подросток с более высоким статусом, имеет представления о заданных социальных нормах и правилах, а так же воспроизводит их, а самые принимаемые подростки способны оказывать влияние на формирование этих норм. Однако иногда поведение высокостатусных членов группы соотносится не столько непосредственно с принятыми в ней нормами, сколько с ожиданиями их низкостатусных партнеров, подверженными влиянию групповых норм [7].

В связи с важностью определения социометрического статуса как одного из критериев соци-

ализации, в нашем исследовании была проведена социометрическая процедура. Социометрическое измерение характеризует субординированность позиций индивидов в системе внутригрупповых межличностных предпочтений [7]. Сущность методики сводится к выявлению системы «симпатий» и «антипатий» между членами группы, то есть, к выявлению системы эмоциональных отношений в группе путем осуществления каждым из членов группы межличностных предпочтений по заданному критерию [3]. Подросткам предлагалось ответить на вопросы, которые были направлены на выявление деловых связей между одноклассниками («С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?», «С кем бы ты хотел сдавать экзамен?»). Выборку составили 149 человек (74 учащихся 6-х классов, 75-10-х), обучающихся в МОУ СОШ № 29 г. Йошкар-Ола, а так же МОУ СОШ №14 им. В.Н. Лататуева г. Ярославль.

Исходя из полученных данных, выделилось 4 группы подростков: «лидеры», «предпочитаемые», «пренебрегаемые» и «отверженные». Количество «лидеров» среди подростков 12-13 лет составило - 16%, «предпочитаемых» - 12%, «пренебрегаемых» - 45%, «отверженных» - 27%. Статусы младших подростков, таким образом, в основном, «пренебрегаемые», однако, немалый процент занимают «отверженные». Такое распределение социометрических статусов связано с тем, что в данной выборке статус достигается, в основном, путём получения хороших отметок - чем выше уровень академической успеваемости ученика, тем выше социометрический статус в ракурсе деловых связей.

Процентное соотношение социометрических статусов у учащихся 10-х классов распределилось несколько по-иному. Количество социометрических «лидеров» составило 12%, «предпочитаемых» - 36%, «пренебрегаемых» - 47%, «отверженных» - 5%. Таким образом, социометрические статусы старших подростков, в основном - «пренебрегаемые» и «предпочитаемые». Уменьшение количества «отверженных», а так же увеличение количества «предпочитаемых» связано с тем, что у старших подростков установились уже достаточно устойчивые отношения в классе, и статус «лидера», «предпочитаемого» уже не всегда связывается с отметками.

У младших подростков значительно большее количество отверженных, чем у старших. Таким

Психология

образом, проявляется поляризация статусов - немалое количество шестиклассников имеют высший и низший статусы, тогда как в старшем подростковом возрасте не так поляризовано распределяются статусы, а чаще проявляются средние статусы - «предпочитаемый» и «пренебрегаемый». У старших подростков, происходит уменьшение количества «отверженных», в основном, за счёт увеличения количества «предпочитаемых». Таким образом, старшие подростки проявляют большую толерантность по отношению к «другому», сверстнику, для младших же подростков характерна категоричность при определении статуса сверстника и более низкая толерантность.

У младших подростков наблюдается высокое совпадение уровня академической успеваемости и статуса - «лидеры», в основном, являются отличниками (67%), «предпочитаемые» - учатся на «отлично» (56%) и «хорошо» (44%), «пренебрегаемые» - на «четыре» (70%), «отверженные» - в основном, на «три» (50%). То есть, «лидеры» имеют высокий уровень академической успеваемости, тогда как «отверженными» оказываются учащиеся с более низкими отметками.

У старших подростков наблюдается несколько иная картина: оценка в меньшей степени связывается с социометрическим статусом. «Лидеры» являются отличниками (67%), «предпочитаемые» - учатся, в основном, на «хорошо» (63%), «пренебрегаемые» - на «четыре» (49%), «три» (29%) и «пять» (23%), «отверженные» - «четыре» (50%), «пять» и «три» (по 25%). В старшем подростковом возрасте, таким образом, учитывается академическая успеваемость, но всё же, этого недостаточно, чтобы быть «лидером». Старшим подросткам важна, в большей степени, не успеваемость, а другие параметры личностных проявлений и достижений. Причём, формальные лидеры лишь в половине случаев в обеих возрастных группах являются социометрическими «лидерами», либо «предпочитаемыми», в остальных же случаях - «пренебрегаемыми», это говорит о том, что подросткам важны не столько отметки, положение старосты класса, сколько, возможно, лидерские качества.

Таким образом, распределение социометрических статусов исследуемых возрастных групп во многом схоже: в младшем и старшем подростковом возрасте обнаружилось преобладание количества «пренебрегаемых». Это объясняется тем, что вопросы социометрической процедуры

косвенно были связаны с успеваемостью (желание сидеть с кем-либо на экзамене, контрольной работе).

Выявлена связь статуса «лидер» с хорошей успеваемостью в обеих возрастных группах. Это говорит о том, что обучение в школе и, таким образом, представления о заданных социальных нормах школы, а так же степень их принятия оказывает большое влияние на распределение социометрических статусов в течение всего подросткового возраста. Социометрическая процедура показала так же, что, существуют и некоторые отличия в распределении социометрических статусов младших и старших подростков. К старшему подростковому возрасту происходит увеличение «предпочитаемых» и уменьшение «отверженных» членов подростковой группы, что связано с увеличением сплоченности отдельных подгрупп, разнообразия связей, а так же толерантности в старшем подростковом возрасте. Социометрический статус младших подростков, чаще всего, связан с академической успеваемостью, тогда как, в старшем подростковом возрасте эта зависимость проявляется в меньшей степени. Необходимо отметить, что степень принятия групповых норм и ценностей в аспекте уровня академической успеваемости подростка важна на протяжении всего подросткового возраста, однако, в большей степени проявляется у шестиклассников. С другой стороны, личностные качества формируются и развиваются в зависимости от положения подростка в группе, где усваиваются социальные нормы, вырабатывается отношение к ним, что не может не отразиться на процессе его социализации.

Бесспорно, социометрический статус - лишь один из аспектов процесса социализации младших и старших подростков. В настоящее время продолжается исследование таких параметров, как: особенности межличностных отношений со сверстниками, временная перспектива, отношение к школе и др.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2006.
2. Золотовицкий Р.А. Социометрия Я.Л. Морено: мера общения // Личность. Культура. Общество. Т. 4. Вып. 1-2. - М., 2002.
3. Коломинский ЯП., Панько Е.А. Игумнов

Особенности познавательного развития детей раннего возраста с церебральным параличом

С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. - СПб.: Питер, 2004.

4. Кон И. С. Социологическая психология / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.

5. Морено Дж. Л. Социометрия. Экспери-

ментальный метод в науке об обществе / пер. с англ. - М.: Изд-во иностранной литературы, 1958.

6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество.—М.: Академия, 1999.

7. Социальная психология: Хрестоматия / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. - М.: Аспект Пресс, 2003.

УДК 159.9:616
П 775

О. Г. ПРИХОДЬКО

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В статье отмечен рост числа детей, родившихся с двигательной церебральной патологией, охарактеризован механизм нарушений развития психики этой категории детей, показана позиция ученых в отношении характера нарушений психических функций детей с церебральным параличом, сделаны выводы по комплексному изучению детей раннего возраста с церебральным параличом.

В последние годы отмечается рост числа детей, родившихся с двигательной церебральной патологией, основную массу которых составляют дети с церебральным параличом. Большое число отечественных исследований посвящено проблеме изучения двигательных расстройств при ДЦП (Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, Н.М. Махмудова, К.А. Семенова) и речевых нарушений у детей с церебральным параличом (Е.Ф. Архипова, Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, И.И. Панченко и др.). Проблема нарушений психики у детей с двигательной церебральной патологией рассматривается в исследованиях Л.А. Даниловой, Э.С. Калижнюк, Е.М. Мастюковой, Н.С. Симоновой, И.Ю. Левченко и др. Однако до настоящего времени особенности формирования познавательной деятельности у детей раннего возраста с ДЦП остаются недостаточно изученными.

У детей с синдромами двигательных расстройств и с ДЦП задержано и в той или иной степени нарушено овладение всеми двигательными навыками: с трудом и опозданием формируются функция удержания головы, навыки само-

стоятельного сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Двигательные нарушения, в свою очередь, оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических и речевых функций. Именно поэтому так важно как можно раньше выявлять нарушения в двигательной сфере ребенка. Степень тяжести двигательных нарушений варьирует в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубые двигательные расстройства, а на другом - минимальные.

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Механизм нарушений развития психики сложен и определяется временем, степенью и локализацией мозгового поражения (К.А. Семенова, Н.М. Махмудова [11]; Е.И. Кириченко [7]).

Многие авторы (Е.М. Мастюкова [9]; Э.С. Калижнюк [6]; Л.А. Данилова [5]; И.Ю. Левченко [8]; Е.И. Кириченко [7] и др.) подчеркивают, что для детей с церебральным параличом характерно своеобразное психическое развитие, обусловленное сочетанием раннего органического поражения головного мозга с различными двигательными,

Психология

сенсорными (патология зрения, слуха, кинестетического восприятия) и речевыми дефектами. Важную роль в генезе психических нарушений играют ограничение деятельности, социальных контактов, а также условия воспитания и окружения.

Хронологическое созревание психической деятельности детей с церебральным параличом резко задерживается. На этом фоне выявляются различные формы нарушения психики и, прежде всего, познавательной деятельности (М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская [12]; Р.Я. Абрамович-Лехтман [1]; Е.И. Кириченко [7]; Э.С. Калижнюк [6]; И.Ю. Левченко [8]).

Многие авторы указывают на неравномерный, дисгармоничный характер нарушений психических функций детей с церебральным параличом. Эта особенность связана с «мозаичным» характером поражения головного мозга на ранних этапах его развития при ДЦП; преимущественно страдают наиболее «молодые» и высокоорганизованные функции, которые формируются на более поздних этапах онтогенеза (Е.О. Кириченко [7]. М.О.Гуревич и Н.И.Озерецкий [4], О.Г.Приходько [10]) отмечают утрату одних интеллектуальных функций, задержку развития других и сохранность третьих.

Э.С. Калижнюк [6] и Е.М. Мастюкова [9] указывают на выраженность астенических проявлений у детей с церебральным параличом (повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов), что также связано с органическим поражением центральной нервной системы.

Многие исследователи [6; 8; 9; 10] обращают внимание на сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире, что обусловлено следующими причинами:

- Вынужденной изоляцией, ограничением контактов ребенка с другими людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения.

- Затруднением познания окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанным с проявлением двигательных и сенсорных расстройств.

Многолетние исследования показали, что в случае раннего выявления в первые месяцы жизни и организации адекватной коррекционной работы можно достичь значительных успехов в преодолении двигательной церебральной патологии.

Исследования К.А. Семеновой [11], Л.О. Бадаляна [3], Е.М. Мастюковой [9] показывают, что при условии ранней диагностики - не позднее 4-6-месячного возраста ребенка - и раннего начала адекватного систематического медико-педагогического воздействия практическое выздоровление и нормализация различных функций могут быть достигнуты в 60-70% случаев к 2-3-летнему возрасту. В случае позднего выявления детей с двигательной церебральной патологией и отсутствия адекватной коррекционной работы возникновение тяжелых двигательных, психических и речевых нарушений является более вероятным.

В течение многих лет (1990-2006 г.г.) на базе поликлиники и стационарного отделения для детей младенческого и раннего возраста детской психоневрологической больницы № 18 г. Москвы, Российского Реабилитационного Центра «Детство» и Мединцентре МИД РФ нами проводилось экспериментальное изучение и обучение 160 детей от рождения до 3 лет с церебральным параличом. Из них 80 детей находились под нашим длительным динамическим наблюдением продолжительностью до 10 лет.

Становление реакций выпрямления и равновесия у детей с двигательной патологией в раннем возрасте было резко задержано и качественно неполноценно. К году только часть детей с церебральным параличом удерживали голову; в основном они не могли самостоятельно сидеть. У многих отмечалось вынужденное положение тела, невозможность поворотов со спины на живот, патологическая опора при попытке поставить их на ноги. Все эти нарушения отрицательно сказывались на развитии познавательной деятельности. К двум годам дети с тяжелой двигательной патологией часто еще плохо удерживали голову, не умели свободно ее поворачивать и разглядывать окружающее. Они не в состоянии были поворачиваться и менять положение своего тела. Только часть детей могли самостоятельно сидеть, удерживать вертикальное положение стоя (у опоры) и переступать с поддержкой за руки. К трем годам у детей появлялась возможность удерживать голову, некоторые из них овладели навыком самостоятельного сидения и даже удерживали вертикальное положение стоя (у опоры). Но самостоятельная ходьба для большинства детей с двигательной патологией оказывалась недоступной.

Практически у всех детей выявлялись нару-

Особенности познавательного развития детей раннего возраста с церебральным параличом

шения двигательных функций кистей и пальцев рук. У большинства отмечалось патологическое состояние кистей рук, характеризующееся плотным сжатием кулаков, приведением большого пальца к ладони и невозможностью или затруднением его участия при захвате игрушки. У некоторых детей кисти рук были вялые, паретичные. В тяжелых случаях хватание и манипуляции с предметами оказались недоступны детям даже к концу раннего возраста. Часть детей с трудом захватывали предметы, могли удерживать их, но не осуществляли манипуляции. Только некоторые дети захватывали предметы, удерживали их, могли произвольно отпустить, осуществляли с ними простые манипуляции, но свободно манипулировать предметами не могли.

В раннем возрасте у большинства детей с церебральным параличом отмечалось нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказываются на восприятии в целом, ограничивают объем информации, затрудняют познавательную деятельность детей.

У многих детей была выявлена патология зрительного анализатора: сходящееся косоглазие, расходящееся косоглазие, частичная атрофия зрительных нервов, ограничение полей зрения, миопия. Патология зрительного анализатора усугублялась двигательными нарушениями: у некоторых детей было выражено влияние патологических тонических рефлексов на мышцы глаз. Двигательная недостаточность мешала формированию зрительно-моторной координации. Такие особенности зрительного анализатора приводили к неполноценному, а в отдельных случаях к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности. У большинства детей отмечались различные нарушения зрительного восприятия: трудности фиксации взора, отсутствие или фрагментарность прослеживания движущегося оптического объекта, недостаточность зрительных дифференцированных реакций, произвольного переключения взора с предмета на предмет и др.

Нарушения слухового восприятия проявлялись в виде кратковременности слухового сосредоточения и слуховой ориентировочно-поисковой реакции, недостаточности локализации звука в пространстве и дифференцированных слуховых реакций, неустойчивости акустической

установки на речь. У многих детей отмечалась повышенная чувствительность к зрительным и слуховым раздражителям в виде вздрагивания, мигания, плача. Нередко имела место недостаточность пространственно-различительной деятельности слухового анализатора.

У большинства детей были снижены познавательная активность и мотивация к деятельности. Часть детей не имела выраженных двигательных нарушений, тем не менее, они не использовали имеющиеся двигательные возможности для познания окружающего. Их деятельность была неустойчивой. В то же время другие дети, не имеющие двигательной возможности манипулировать предметами, а иногда и захватывать их, движениями глаз, головы, слабым движением руки и туловища по направлению к игрушке, выразительной мимикой в сочетании с голосовыми реакциями показывали свой выраженный интерес к ним.

Только некоторые дети с ДЦП, не имеющие тяжелой двигательной патологии функций рук, на 2-3 году жизни осуществляли предметные действия, то есть использовали предметы по их функциональному назначению. Они открывали и закрывали крышкой коробку или кастрюлю; вставляли один кубик-вкладыш в другой, катили и бросали мяч; открывали и закрывали части матрешки; снимали и надевали кольца пирамидки; стучали молотком; били по барабану; дули в дудочку; пили из чашки, ели ложкой. Большинство детей осуществляли специфические манипуляции. Учитывая физические свойства предметов, они действовали с игрушками по-разному: размахивали погремушками, чтобы они гремели; сжимали и разжимали звучащие резиновые игрушки; раскачивали игрушки, подвешенные на веревочках. Часть детей с низким уровнем познавательного развития осуществляла только неспецифические манипуляции. Со всеми предметами, игрушками они действовали стереотипно, одинаково: постукивали ими, размахивали, перекладывали из одной руки в другую, тянули в рот, сосали, бросали. Мы выделили группу детей, которые не могли осуществлять предметных действий из-за двигательной патологии кистей и пальцев рук. Но они знали функциональное назначение предметов, игрушек и пытались осуществить предметные действия, несмотря на трудности их выполнения.

При исследовании понимания обращенной речи и запаса знаний об окружающем мы встре-

Психология

тились с существенными трудностями. Развитие импрессивной речи и запаса знаний об окружающем в значительной степени зависели от того объема информации об окружающих предметах, игрушках, их свойствах, которые ребенок получил от родителей или других взрослых. Дети не знали многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имели представление лишь о том, что было в их практике. У детей было затруднено познание окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанное с проявлением двигательных и сенсорных расстройств. В силу этого уровень понимания обращенной речи и запас знаний об окружающем у детей были различными: от крайне низкого, ограниченного до приближающегося к возрастной норме.

Разнообразные расстройства эмоционально-волевой сферы у одних детей проявлялись в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других, наоборот, в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочеталась с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не мог остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочеталась с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста. Эти эмоциональные проявления усиливались в новой для ребенка обстановке и при утомлении. У некоторых детей можно было наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастного отношения к окружающим.

Комплексное изучение детей раннего возраста с церебральным параличом позволило сформулировать следующие выводы:

Дети с ДЦП от 1 года до 3 лет представляют собой крайне неоднородную группу по уровню психического, речевого развития и по степени проявления двигательных расстройств. При этом отмечаются многовариантные сочетания нарушений различных функциональных систем.

У большинства детей с церебральным параличом отмечается задержка темпов и качественные отклонения в развитии познавательной деятельности. Степень выраженности задержки психического развития различна, жестко не связана с тяжестью поражения двигательной сферы и лишь в некоторых случаях соответствует тяжести двигательной патологии.

В раннем возрасте нарушения познавательной деятельности у детей с двигательной церебральной патологией имеют специфические особенности: неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций; выраженность астенических проявлений - повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов; сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире.

Темпы моторного, познавательного и речевого развития ребенка с двигательной церебральной патологией могут широко варьировать. Часто обнаруживается диспропорция в развитии отдельных функций. Так, уровень развития эмоциональной и познавательной сферы может намного опережать уровень двигательного и речевого развития.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию познавательной деятельности

Сложная структура нарушений развития свидетельствует о необходимости проведения комплексной коррекционной работы, предусматривающей параллельное воздействие на двигательную сферу, психику и речь. Коррекционно-развивающая работа проводилась в процессе целенаправленного общего развития ребенка, а также коррекции нарушений развития.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы по развитию познавательной деятельности в раннем возрасте являлись:

- Формирование познавательной активности, мотивации к деятельности, интереса к окружающему миру.
 - Развитие знаний об окружающем и понимания обращенной речи (на доступном уровне).
 - Стимуляция сенсорной активности (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического восприятия).
 - Формирование предметной деятельности (использования предметов по функциональному назначению, способности произвольно включаться в деятельность).
 - Развитие различных форм общения ребенка со взрослым (стимуляция стремления продлить эмоциональный, жестово-мимический контакт со взрослым, включение ребенка в практическое сотрудничество со взрослым).
 - Формирование навыков самообслуживания.
- Развитие наглядно-действенного мышления.

Особенности познавательного развития детей раннего возраста с церебральным параличом

Для каждого ребенка была составлена индивидуальная комплексная программа, включающая перспективный план работы и конкретные коррекционные задачи на ближайшее время. Все занятия носили комбинированный характер, состояли из нескольких частей, каждая из которых была посвящена решению определенной задачи и предусматривала новый вид деятельности. Одновременно решались развивающие и коррекционные задачи. Постепенно содержание занятий расширялось и усложнялось.

Ранняя диагностика нарушений познавательного развития, а также организация комплексного длительного поэтапного коррекционно-педагогического воздействия позволили значительно компенсировать нарушения у большинства детей с ДЦП, а в некоторых случаях устранить их. В процессе работы была выявлена неравномерная динамика преодоления нарушенных функций. Под влиянием коррекционной работы двигательное развитие наиболее активно происходило на 2-м году жизни. Становление же познавательной и речевой деятельности на 2-м году идет крайне медленно. Результаты стимуляции познавательного и речевого развития наиболее заметны к концу 3-го года жизни, когда наблюдается значительный скачок в развитии психики и речи.

Библиографический список

1. *Абрамович-Лехтман Р.Я.* Психологическая помощь детям с церебральными параличами // *Лечебная помощь детям с церебральными параличами.*-М., 1962.-С. 109-139.
2. *Архипова Е. Ф.* Методические рекомендации по проведению логопедических занятий с детьми раннего возраста, страдающими детским церебральным параличом.-М., 1984.-20 с.
3. *Бадалян Л.О., Журба Л. Т., Тимонина О.В.*

Детские церебральные параличи. - Киев: Здоровье, 1988.-328 с.

4. *Гуревич М. О., Озерецкий Н. И.* Невропатология детского возраста. -М.-Л.: Учпедгиз, 1935.
5. *Данилова Л. А.* Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом.-М.: Медицина, 1977.-96 с.
6. *Задержка психического развития при детских церебральных параличах и принципы лечения: Методические рекомендации / сост. Э.С. Калижнюк.*-М., 1982.-28 с.
7. *Кириченко Е.И.* Пограничные состояния интеллектуальной недостаточности у детей с церебральными параличами и задачи социальной реабилитации // *Тезисы II конференции, посвященной медицинской реабилитации больных ДЦП.* -М., 1978. -С. 275-277.
8. *Левченко И.Ю.* Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте // *Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича: Сб. науч. тр.* -М., 1991. -С. 21-44.
9. *Мастюкова Е. М., Инполитова М. В.* Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Книга для логопеда. - М.: Просвещение, 1985. - 192 с.
10. *Приходько О.Г.* Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: Методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2006. - 112 с.
11. *Семенова К.А., Махмудова Н.М.* Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом: Руков. для врачей / под ред. Н.М. Маджидова. - Ташкент: Медицина, 1979.-490 с.
12. *Эйдинова М.Б., Правдина-Винарская Е.Н.* Детские церебральные параличи и пути их преодоления.-М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.-215 с.

Е. Н. ГЕРАСИМОВА, И. В. ФАУСТОВА

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста. Авторы уделяют внимание организации в дошкольных учреждениях психолого-педагогических условий, влияющих на эффективность психокоррекционной работы по преодолению эмоционального неблагополучия детей.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях большое внимание уделяется эмоциональному благополучию ребенка, которое расценивается как показатель оптимальности его общего психического развития и психологического здоровья. Данная проблема является особенно актуальной в отношении дошкольного возраста, так как в этот период эмоции и чувства подчиняют себе все сферы жизни ребенка.

Дошкольное детство исследователи рассматривают как особо ответственный период в развитии человека, когда закладываются основные личностные механизмы, возникает система представлений об окружающей действительности, о своих возможностях и отношениях с окружающим миром и людьми (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). Авторы подчеркивают формирующую функцию эмоциональных психических состояний, влияние их на становление личности, характера ребенка, его поведенческих особенностей в будущем. В процессе становления личности дошкольник подчас встречается с ситуациями, приобретающими выраженный кризисный характер, которые непосредственно воздействуют на психику и стимулируются социальными условиями. Поэтому актуальным является вопрос о том, как помочь детям устоять перед неблагоприятными воздействиями социальной среды, научить преодолевать психотравмирующую ситуацию, справляться с негативными эмоциональными переживаниями и тем самым сохранить свое эмоциональное благополучие.

Вопросы эмоционального благополучия дошкольника стали предметом исследования учеников и продолжателей дела А.В. Запорожца в последние годы (Л.А. Абрамян, А.В. Гордеева, А.Д. Кошелева, Г.Г. Филиппова и др.). Согласно их исследованиям, устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние ребенка рассматривается как базовое, являющееся основой всего отношения ребенка к миру и влияющее на познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со взрослыми и сверстниками. Обобщенно такое базовое эмоциональное состояние характеризуется как чувство эмоционального благополучия. Под эмоциональным неблагополучием детей дошкольного возраста авторы понимают отрицательное эмоциональное самочувствие детей [2; 3]. Они, как правило, капризны, упрямы, конфликтны в общении со взрослыми и сверстниками, испытывают немалые трудности в организации и регуляции своего поведения.

Наибольший интерес вызывают вопросы, касающиеся обеспечения эмоционального благополучия ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Именно здесь для дошкольника расширяется сфера его деятельности, осваиваются новые социальные отношения. Детский сад является важной ступенькой, ведущей ребенка в сложный, меняющийся и противоречивый социальный мир. Насколько конструктивным будет вхождение в социум, в большей степени зависит от эмоционального самочувствия ребенка в дошкольном

учреждении. В детском саду дошкольник нередко попадает в ситуацию эмоционального дискомфорта, причинами которого является неудовлетворенность потребности в эмоциональной близости с воспитателем, в общении со сверстниками, отсутствие успеха в самостоятельной деятельности [2].

Особую актуальность приобретают вопросы, связанные с эмоциональным благополучием детей старшего дошкольного возраста. Это связано с появлением у детей таких личностных новообразований как эмоциональная децентрация, сознательное соподчинение желаний, потребность в социальном соответствии. Однако во многих случаях в этом возрасте у ребенка закладываются корни будущих проблем, поскольку здесь начинают формироваться достаточно устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраивание иерархии мотивов и ценностей, закрепляются некоторые характерологические особенности. Вот почему так остро стоит вопрос о сохранении здоровой эмоциональности детей, исключении эмоционального неблагополучия.

Актуальность исследования данной проблемы в отношении старших дошкольников подтверждается тем, что количество детей, испытывающих состояние эмоционального дискомфорта, особенно возрастает при вхождении в школьную жизнь, когда меняется привычный образ жизни, возникают новые отношения с людьми. При этом проблемы адаптации к школе могут усугубить как существующие трудности эмоционального развития, так и породить новые, «школьные» проблемы. Смена окружения может сопровождаться повышением тревожности, нежеланием общаться, отгороженностью, снижением активности. Необходимость следовать новым правилам поведения, сосредоточенно заниматься в течение урока, выполнять домашние задания - все это создает значительное напряжение для нервной системы ребенка. Часто он становится беспокойным, раздражительным, импульсивным или вялым, малоподвижным. Особенно сложно «перестроиться» детям, которые еще эмоционально не готовы к роли школьника. Для них период адаптации к школе может быть травмирующим.

Поэтому возникает потребность и необходимость в своевременном выявлении и последующей коррекции эмоционального неблагополучия у детей. Перед педагогами и психологами встает

задача развития у дошкольников умения жить в обществе сверстников и взрослых, отзываться на чужие переживания, адекватно реагировать на различные жизненные ситуации. В связи с этим необходимо привлекать внимание детей к эмоциональному миру человека, проводить с ними специальную работу по обучению выражению эмоций и их распознаванию, так как неумение ребенка выразить свои чувства словами при неблагоприятных условиях развития может приводить к невротическим расстройствам и психосоматическим заболеваниям.

Результаты исследования, посвященного разработке психолого-педагогических условий преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста, показали, что для таких дошкольников характерно болезненное самлюбие, эгоцентричность, болезненная мнительность и сверхтребовательность к себе, нестабильность эмоциональных реакций ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, неудовлетворенность своим статусом и достижениями, защитно-агрессивное поведение, повышенная тревожность, наличие страхов, превышающих возрастную норму, неадекватная самооценка. Высокий процент детей старшего дошкольного возраста с проявлениями эмоционального неблагополучия, отсутствие психолого-педагогической работы, направленной на его коррекцию определили необходимость разработки психолого-педагогических условий, обеспечивающих профилактику и преодоление данной проблемы.

С этой целью была разработана и апробирована методика, направленная на преодоление эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста. В качестве необходимого условия эффективности реализации данной методики рассматриваем активное участие в ней педагогов и родителей. Исходя из этого, были выделены следующие направления психолого-педагогической работы: проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми, организация специальной подготовительной работы с воспитателями и консультирование родителей. Использование разработанной методики осуществлялось в рамках профессиональной деятельности педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения и включало два этапа. Первый этап предусматривал организацию (совместно с психологом ДОУ) работы с педагогическим коллек-

Психология

тивом и родителями с целью расширения их знаний о различных вариантах эмоционального развития детей, о возможностях преодоления возникающих проблем. Второй этап предполагал реализацию экспериментальной методики преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста, включающую специально разработанные коррекционно-развивающие занятия, содержащие элементы арттерапии, игротерапии, психогимнастики, игр-драматизаций. На данном этапе особое внимание уделялось обеспечению индивидуально-дифференцированного подхода к детям с различными уровнями проявления эмоционального неблагополучия.

Работа, проводимая с педагогами и родителями эмоционально неблагополучных детей, должна предвосхищать непосредственно реализацию программы коррекции с самими детьми, так как результаты анкетирования показали, что воспитатели и родители имеют недостаточные теоретические знания о значимости эмоциональной сферы и, в частности, эмоционального благополучия в развитии ребёнка-дошкольника. Поэтому психологическая служба дошкольного учреждения должна предусматривать организацию специальной работы с ними, включающей лекции, семинары, консультации, тренинги, практикумы.

Консультированию родителей необходимо уделять особое внимание с целью оказания им психологической помощи в осознании и актуализации проблем своих детей, желаний помочь им. Важно раскрыть им индивидуальные особенности ребенка, его потенциальные возможности, помочь принять его таким, какой он есть. В связи с этим необходимо формировать навыки правильного реагирования родителей на различные эмоциональные проявления детей. При этом важно учитывать уровень педагогической и индивидуальной культуры родителей. Главным моментом индивидуальных консультаций является осознание и переоценка самими родителями отношений с детьми.

Кроме индивидуальных консультаций мы предлагаем использовать общегрупповые собрания, информацию в «уголках родителей», организацию совместной деятельности родителей и детей, а также и нетрадиционные формы взаимодействия с семьей (заседание «Клуба вопросов и ответов» с элементами тренинга, деловые игры, групповые дискуссии, библиоконсультирование).

Целью коллективных консультаций является популяризация научных основ проблемы эмоционального развития детей, общения и взаимодействия с ними на позициях равноправия и взаимопонимания.

Групповые дискуссии организуются по актуальным для родителей проблемам. Главная их цель — повысить мотивацию и вовлеченность родителей в решение обсуждаемых проблем, изменить педагогические установки родителей через повышение их собственной активности. Основные методы активизации во время дискуссии — это обсуждение различных точек зрения, игровое моделирование педагогических ситуаций, анализ собственной воспитательной деятельности родителей.

Библиоконсультирование используется по мере необходимости индивидуально и с подгруппами родителей, объединенных общими проблемами. Это метод обсуждения содержания прочитанных книг научно-популярного характера, посвященных проблемам семейной жизни и воспитания детей.

С педагогами, работающими в экспериментальной группе дошкольников, также была организована специальная подготовительная работа, которая осуществлялась в форме консультаций, семинаров-практикумов. Содержание работы с педагогическим коллективом заключалось в оказании психологической и информационной помощи. Приоритетные задачи данного направления: расширение знаний педагогов о различных вариантах эмоционального развития детей, о возможностях преодоления эмоциональных трудностей старших дошкольников, обучение адекватным способам взаимодействия с ними, помощь в создании условий, способствующих повышению эмоционального комфорта в группе детей и стимулирующих развитие положительных сторон личности каждого ребенка.

На втором этапе формирующего эксперимента была организована коррекционно-развивающая работа с детьми по профилактике и преодолению эмоционального неблагополучия.

Коррекция эмоциональной сферы ребенка, прежде всего, предполагает ее гармонизацию, направленную на преодоление негативных эмоциональных состояний, нарушений в функционировании или отставании в развитии тех или иных составляющих, а также компенсацию негативных особенностей личности, складывающихся

ся на основе данных процессов. Как отмечают исследователи, методы коррекционного воздействия призваны осуществлять такое психологическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, которое приведет к нормализации ее функционирования [1].

Разработанный и апробированный комплекс коррекционно-развивающих занятий для детей старшего дошкольного возраста, направленный на преодоление эмоционального неблагополучия позволял решить следующие задачи: формирование у детей адекватного отношения к себе и к окружающим; снижение агрессивности, тревожности, страхов; овладение ребёнком «языком» эмоций как способом выражения собственных эмоциональных состояний, умение регулировать свои отрицательные эмоции; формирование способности эмоциональной саморегуляции, развитие гибкости поведения, способности адекватно реагировать на различные жизненные ситуации. Обязательным принципом реализации методики формирующего эксперимента являлось соблюдение эмоционально-психологического комфорта дошкольников.

В процессе эксперимента в качестве основного метода коррекции эмоционального неблагополучия была использована арттерапия. Это незаменимый инструмент для исследования и гармонизации тех сторон внутреннего мира ребенка, особенно эмоциональной сферы личности, для выражения которых слова малопригодны. Одна из особенностей дошкольника заключается в том, что он в большинстве случаев затрудняется в вербализации своих проблем и переживаний.

В результате применения арттерапевтических методов в коррекционной работе с детьми можно обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование, придать ему, даже в случаях агрессивных проявлений, социально приемлемые допустимые формы; облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных детей; развивать произвольность и способность к саморегуляции, помочь осознанию ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний. В связи с этим в коррекционно-развивающей работе со старшими дошкольниками особое внимание уделялось использованию рисуночной терапии, сказкотерапии и музыкальной терапии.

Для эмоционально неблагополучных детей часто характерным является повышение мышеч-

ного тонуса скелетных мышц. Это усугубляет состояние, приводит к быстрой утомляемости, слабости. Поэтому в экспериментальную методику были включены психогимнастические этюды и упражнения, позволяющие снимать эмоциональное напряжение и мышечные зажимы, корректировать настроение и отдельные черты характера, обучать ауторелаксации. Занимаясь психогимнастикой, дети изучали различные эмоции, возможность управлять ими, это способствует развитию эмоциональной сферы ребенка через обучение языку мимики и движений. С целью снятия эмоционального напряжения дошкольников также были применены релаксационные упражнения, которые выполнялись как на занятиях в качестве отдыха, так и в игровые моменты деятельности детей.

Занятия с применением перечисленных методов носили коррекционно-развивающий характер, то есть были направлены не только на коррекцию уже имеющихся проблем в эмоциональной сфере, но и на профилактику возникновения эмоционального дискомфорта у детей в детском саду, создание благоприятной атмосферы, характеризующейся доброжелательным общением.

Каждое занятие начиналось и заканчивалось «ритуалом» для создания позитивного эмоционального состояния у детей. Участники групп учились определять эмоции и чувства по пиктограммам, рисункам и фотографиям, сочиняли сказки, дописывали, переписывали их, делали рисунки, аппликации, так как для адекватной самооценки очень важно видеть продукт своего труда. По ходу занятий обращалось внимание на эмоциональные проявления детей, их поведение, их реакцию на предложенные задания. В завершающей части занятия мы подчеркивали достижения каждого ребенка, обращали на это внимание всех детей.

В процессе экспериментальной работы осуществлялся индивидуально-дифференцированный подход к детям на основе диагностического изучения их эмоциональных состояний и уровня эмоционального благополучия. Особое внимание уделялось эмоционально неблагополучным детям, проблемы которых проявляются во внутренних переживаниях (наличие тревожности, страхов, низкая самооценка и др.) и нарушениях в поведении (расторможенность, негативизм, конфликтность, агрессивность и т.д.). Поэтому особая роль отводилась индивидуальным,

Психология

подгрупповым занятиям.

В процессе реализации методики, тактика воздействия педагога или психолога была различной в отношении детей, отличающихся разными проявлениями эмоционального неблагополучия. Так, например, не все дети умели конструктивно общаться со сверстниками, что являлось причиной возникновения нарушений в их взаимоотношениях. Поэтому были использованы упражнения на преодоление конфликтности в общении детей через решение проблемных задач, практических ситуаций, занятия по преодолению агрессивности (коррекция драчливости, снятие вербальной агрессии, конфликтности в общении, снижение импульсивности). Дети с высоким уровнем эмоционального неблагополучия отличались повышенной тревожностью, разнообразными стойкими страхами, неуверенностью. Для таких детей были разработаны занятия на снятие тревожности, коррекцию страхов, формирование адекватной самооценки, уверенности в собственных силах.

Контрольный эксперимент позволил определить достаточную эффективность использования созданных психолого-педагогических условий в преодолении эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста. Они научились интегрировать разнообразные сильные эмоции и переживания, самостоятельно находить выход своим позитивным и негативным чувствам способом, адекватным для самой личности ре-

бёнка и для социума. Достигнутый большинством детей уровень эмоционального благополучия, улучшение их положения в системе межличностных взаимоотношений, положительные изменения в поведении дошкольников подтверждают правомерность использования разработанной нами методики.

Таким образом, найти решение проблемы эмоционального неблагополучия дошкольников возможно только общими усилиями психологов, педагогов и родителей. Особенно актуально своевременное выявление и преодоление эмоционального неблагополучия старших дошкольников, так как чем раньше будет оказана ребенку психологическая помощь, тем более эффективной она окажется, тем меньше проблем будет возникать у детей в начале школьного обучения.

Библиографический список

1. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика/Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова.-М.: «Академия», 2004.-288 с.
2. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева.-М.:«Академия»,2003.-176 с.
3. Филиппова Г.Г. Эмоциональное благополучие ребенка и его изучение в психологии // Детский практический психолог / под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. - М.: «Академия», 2001.-С. 195-203.

УДК 159.954
Б 164

Р.Н. БАЖИЛИН

О РОЛИ ВОООБРАЖЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

В статье анализируются роль воображения при обучении игре на музыкальном инструменте. В содержательной части процесса обучения музыке предлагается комплекс знаний, направленный на отбор исполнительских средств, приводящих к художественно-образной, эмоциональной игре. Внемузыкальные стимулы активизируют у ученика эмоционально выразительные исполнительские качества, творческие задатки.

Ключевые слова: воображение, эмоции, музыкальное мышление, музыкальная выразительность, творчество, обучение.

О роли воображения при обучении игре на музыкальном инструменте

Музыка—особый язык, непередаваемый в вербальный. Сущность ее далеко не в нотных символах, укладывающихся в частотную и временную сетку; она - в музыкальной выразительности. «Лишенная своего эмоционального содержания, музыка перестает быть искусством» [4, с. 21]. Поэтому, важной содержательной частью процесса обучения музыке является комплекс знаний, направленный на отбор исполнительских средств, приводящих к художественно-образной, эмоциональной игре.

Музыкально-выразительная игра с физической точки зрения - определенное сочетание тонких изменений акустических параметров - частоты, амплитуды, спектра во времени. Но на вопрос, почему они такие, нет ответа, ни в музыкознании, ни в акустике, ни в психологии. Да и сам исполнитель не может точно описать технологический процесс своей игры. Святослав Рихтер в диалоге с Бруно Монсежоном говорит: «Язык музыки - непередаваемая на вербальный эквивалент игра эмоциональных состояний, выраженных в звуке»¹.

Вербальные ограничения, в свою очередь, можно интерпретировать как мысли не имеющие своего точного словесного выражения, а поэтому не обладающие точной информационной определенностью. Такая информация сложна для решения мыслительных операций, так как, решая любую задачу, человек использует какую-то информацию. В задачах, где имеющейся информации недостаточно для однозначного решения, мышление почти бессильно без активной работы воображения, в данной ситуации обеспечивающей познание. Вероятно поэтому, педагоги музыканты интуитивно обращаются к помощи воображения, при объяснении вопросов, связанных с музыкальной выразительностью и художественным музыкальным образом.

Воображение тесно связано с эмоциями. Активная работа фантазии вызывает богатую эмоциональную картину состояния детей. Общеизвестно, как дети воспринимают сказки. Психологи говорят, что воображение и эмоции в жизни ребенка нераздельны. А по Б.М. Теплову, «музыкальное переживание по существу своему есть эмоциональное переживание; внеэмоциональным путем нельзя постигнуть содержание музыки» [4, с. 42]. Близость природы этих ощущений позволяет сделать предположение об эффективном использовании воображаемых эмоций при

обучении музыке, об их взаимовлиянии. Благодаря немusикальным стимулам ребенку проще понять, что от него требуется при выразительной игре на музыкальном инструменте. При этом немаловажное значение имеет и то, что воображение и фантазия присущи каждому человеку, различие лишь в направленности этой фантазии, ее силе и яркости. Таким образом, разработка методики, использующей инструменты воображения, значительно расширит круг потенциальных учеников, позволит обучаться музыке практически всем желающим.

Связь воображения со слуховыми ощущениями развивается в детском возрасте. Ребенок черпает информацию из окружающих звуков с первых дней жизни. Он узнает ласковый голос матери, близких ему людей, с удовольствием исследует музыкальные игрушки, вещи, производящие шумовые звуки. Можно сказать, что с этих жизненных опытов у детей начинаются первые «уроки музыки», благодаря которым познается окружающий мир, возникает множество сочетаний, рождающих новые связи между явлениями и предметами, звуковыми впечатлениями и различными ассоциациями. Воображение особенно активизируется у детей дошкольного и подросткового возраста от 5 до 15 лет, так как их собственный опыт и знания не позволяют объективно оценивать окружающий мир.

В младшем дошкольном возрасте, когда только начинает развиваться воображение, оно отличается пассивной формой. Ребенок с удовольствием слушает сказки, представляя их образы, как реально существующие явления. Синхронизация пения с движением игрушки ребенком воспринимается как реальное ее пение. Воображение в этом возрасте некритично. Оно компенсирует недостаток жизненного опыта и практического мышления имплантированием описанных образов в реальную жизнь ребенка. Поэтому этот период позволяет создавать самые невероятные связи музыкального феномена с окружающими жизненными явлениями, ассоциировать звуковые сочетания с тем или иным объектом. Этот возраст благодатен для развития образно-слуховых ощущений, расширения эмоционального поля слухового восприятия. Введение пропедевтического периода обучения музыки позволяет начинать занятия с более раннего возраста, а условное деление пропедевтического периода на доинструментальный и донотный, даст возмож-

Психология

ность сосредоточиться на активизации способностей, связанных с музыкальным восприятием.

Старший дошкольный и младший школьный возраст характеризуются активизацией функции воображения вначале воссоздающего, а затем и творческого. Дети с увлечением фантазируют, играют, занимаются творческой деятельностью. Двигаясь под музыку, они легко ассоциируют ее с образами животных, насекомых и других фантазируемых явлений. На этом этапе полезны музыкальные занятия с музыкальным инструментом. Здесь предполагается игра всевозможных звуковых сочетаний вне музыкальных правил, знаний нот и приспособления к инструменту. Задача педагога направить ученика на создание того или иного «музыкального образа», помочь найти нужные звуки-краски для воображаемой картины. Эти «звуковые картины» могут быть очень примитивными, как детские рисунки, но они дадут начинающему возможность сразу проявить себя за инструментом, в непосредственной обстановке приобрести навыки слухового контроля. Эксперимент со звуковым «строительным» материалом, при умелом руководстве со стороны педагога, позволит наладить контакт с музыкальным инструментом, получить первые игровые навыки. Такой своеобразный мостик от окружающих звуков с их информационной составляющей к звуковым музыкальным структурам, несущим в себе некоторую выразительность, подготовит почву для осознанного музыкального роста, предполагающего в дальнейшем подбор по слуху, изучение основ музыкальной грамоты, наращивания технического потенциала для реализации более сложных музыкально-игровых задач.

В подростковом периоде воображение принимает более критические формы. Вера в сказочные чудеса пропадает. Фантазия принимает форму мечты, нередко выступает во взрослой форме вдохновения. Подростки испытывают наслаждение от творческого созидания. Они с удовольствием сочиняют музыку, импровизируют. К этому возрасту должен закончиться пропедевтический период обучения музыки, так как музыкальная фантазия требует реалистичности в профессиональном музыкальном проявлении, в тесной связи с осмысленным применением элементов «музыкального языка» и «музыкальной речи».

Возрастные изменения необходимо учиты-

вать при организации учебного процесса. Поэтому, следующий этап за пропедевтическим периодом должен продолжить работу над музыкально-выразительной игрой, воплощающей музыкально-эстетические ценности, но на более высоком уровне, включающим в себя осмысленную работу над нотным текстом, где роль фантазии и воображения не становится меньше.

Музыканты практики роль воображения и фантазии для формирования эмоционально-художественной игры почувствовали давно и интуитивно прибегали к «внемusикальному» содержательному стимулу воображения.

Так, видный скрипач и педагог Франческо Джеминиани в своей «Школе» (1730), советовал ученикам для возбуждения художественного переживания фантазировать, в процессе занятий разного рода впечатляющие картинные образы - природные катаклизмы, кораблекрушения, землетрясения, гибель друзей, потерю близких и пр.

Известный музыкант - виолончелист Д.Б. - Шафран в диалоге с Г.М. Цыпиным говорил: «Будь я педагогом, постоянно обращал бы внимание учеников на все окружающее их в жизни. Это, конечно, искусство, но и люди, со всеми их радостями и горестями. И природа... Я пытался бы учить перекладывать все на язык музыки» [6, с. 142].

Музыкантами было так же замечено, что ассоциации с различными явлениями создают предпосылку, активизирующую творческую работу. И.Ф. Стравинский писал: «Всякое произведение в музыке поначалу идет от впечатлений, которые формируются в голове, в ушах, затем к этому прибавляется математика, которая конкретизируется в нотах и в метре» [5, с. 30]. П. Хиндемит писал: «Единственный способ „освоить“ музыку, овладеть музыкой - это увязать ее с образами пережитого» [1, с. 36].

Практика подсказала и другие «внемusикальные» стимулы воображения, например то, что собственный сюжет близок и во всем понятен, а потому эффективнее запускает механизм эмоций, отражающийся на всех исполнительских аспектах. Может быть, поэтому французский пианист и педагог Альфред Корто советовал ученикам составлять свои образные программы даже готовых сюжетных композиций мастеров: «... я бы предпочел, чтобы они обратились непосредственно к собственной восприимчивости, чем прибегали к готовой интерпретации» [9, с. 77].

О роли воображения при обучении игре на музыкальном инструменте

Было замечено, что в работе над художественным образом помогает изучение других видов искусств, на стыке которых иногда можно найти разгадку художественного образа в том или ином музыкальном сочинении. Так, Р. Шуман горячо ратовал за полихудожественные ориентации в исполнительстве, замечая, что «образованный музыкант может с такой же пользой учиться на рафаэлевской Мадонне, как художник на симфонии Моцарта, поскольку <...> для художника стихотворение превращается в картину, а музыкант воплощает картину в звуки» [8, с. 139]. По признанию Шаляпина образ Ивана Грозного ему помог создать портрет царя работы Васнецова: «Приятно было мне <...> услышать от Васнецова горячие похвалы созданному мною образу Ивана Грозного. Я ему ответил, что не могу принять хвалу целиком, так как в некоторой степени образ этот заимствован мною от него самого. Действительно, в доме одного знакомого я видел сильно меня взволновавший портрет-эскиз царя Ивана, с черными глазами, строго глядящими в сторону, - работы Васнецова» [7, с. 108].

Интересно то, что Шопен, при объяснении даже простейших элементов музыкальной грамоты применяет виды воображения, которые в психологии классифицируются как типизация и схематизация: «Каждый звук относительно другого низкий или высокий, густой или тонкий. Поэтому вполне естественно, что при написании этих нот мы пользуемся ступеньками, похожими на перекладыны стремянки» [3, с. 8]. Для типизации характерно выделение существенного, повторяющегося в однородных в каком-то отношении фактах («каждый звук») и воплощении их в конкретном образе («низкий или высокий, густой или тонкий»). А описание Шопеном нотного стана подходит для способа схематизации, когда отдельные представления сливаются, различия сглаживаются. Отчетливо прорабатываются основные черты сходства («похожими на перекладыны стремянки»), что напоминает любой схематический рисунок.

История показывает, что к помощи воображения прибегали не только как к эффективному способу проникновения в музыкальную выразительность, но и претворения ее в оригинальные исполнительские навыки осмысленного интонирования. Эрнст Ансерме приводит интересный пример ответа Дебюсси валторнисту, каким приемом играть мотив: «В «Весенних хорах»

есть мотив валторны, состоящий из двух слигванных нот, первой - «закрытой» и второй «открытой». «В конце концов, - сказал на репетиции валторнист, - вы хотите „закрытые“ звуки или „открытые“»? «Я хотел бы краски, исходящей снизу», - ответил ему Дебюсси. Понять Дебюсси и исполнить его намерения смог бы только музыкант, обладающий образно-ассоциативным мышлением, владеющим агглютинацией, одним из способов воображения, позволяющим «склеить» различные несоединимые («краски, исходящей снизу») в повседневной жизни части.

Так же, в своей работе музыканты-педагоги используют и другие способы воображения, такие, как гиперболизация - парадоксальное преувеличение или преуменьшение отдельных частей предмета и акцентирование, когда в создаваемом образе какая-то часть, деталь выделяется, особо подчеркивается. При этом основой создания образов фантазии является синтез и аналогия, причем аналогия может быть близкой, непосредственной и отдаленной, ступенчатой.

Использование комплекса данных функций позволит обучение поднять на новый качественный уровень, в особенности работу с учеником над музыкальным произведением, в тот момент, когда идет поиск эмоций и чувств, необходимых для воплощения их в выразительной игре на музыкальном инструменте. При этом воображение не должно являться самоцелью, так как фантазирование должно лишь приводить к пониманию выразительных средств музыки, но не подменять содержание самой музыки.

Соответственно воображение необходимо использовать, как определенный мыслительный инструмент и поэтому его развитие должно идти в ногу с освоением других знаний, необходимых для раскрытия художественного неизвестного, заложенного в нотном тексте. Музыкальный смысл, заложенный в нотном тексте сочинения, является основным стимулом в возбуждении фантазии, приводящей к эмоциональной и грамотной интонационно-динамической игре. Думается, что на такую работу с нотным текстом направлял Леопольд Моцарт, отец гениального композитора, в своей «Фундаментальной скрипичной школе» (1756) противопоставляя «бездумного солиста, подобного дрессированной канарейке», мыслящему оркестранту, приученному «вникать во все детали и знающему различные «нравы» музыки». Этому же придерживался и

Ф. Шаляпин: «Прежде всего, не зная произведения от первой его ноты до последней, я не могу вполне почувствовать стиль того персонажа, который меня интересует непосредственно. Затем, полное представление о персонаже я могу получить тогда, когда внимательно изучил обстановку, в какой он действует, и атмосферу, которая его окружает. Окажется иногда, что малозначительная как будто фраза маленького персонажа - какого-нибудь «второго стража» у дворцовых ворот - неожиданно осветит важное действие, развивающееся в парадной зале или интимной опочивальне дворца» [7, с. 114].

Начальный этап обучения игре на музыкальном инструменте специфичен тем, что в силу объективных обстоятельств не позволяет охватить нужные знания сразу в полном объеме. Да и сами по себе знания не обладают функциональной направленностью и в силу специфики музыкального искусства определенной точностью. Они могут служить подспорьем в познании музыкальных неизвестных, но не приводят к определенному точному результату как в математике. Поэтому очень важен не только материал для получения знаний, который способствует раскрытию художественности, а целый комплекс «механизмов обеспечения» и его организация в практике обучения, среди которых воображению и фантазии должна отводиться не малая роль, так как вся художественная деятельность строится на активном воображении, творческом мышлении. Еще в прошлом веке французский психолог Т. Рибо выяснил, что все формы творческого воображения включают в себе сильные эмоциональные моменты. Л.С. Выготский вывел «закон общего эмоционального знака», суть которого выразил словами: «... всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству».

Ученику приходится осваивать не простые законы нотного письма и овладевать игровыми навыками, часто не имеющими ничего общего с приобретенным жизненным опытом до музыкальных занятий. Каждое по себе такое новое знание и умение, в силу его сложности, может увлечь и увести от конечной цели - художественно яркого исполнения музыкального произведения. Поэтому изначально необходимо сформировать у ученика такой базис, который позволит ощущать перспективу, путь к цели через тернии знаний и исполнительских умений.

Развитие воображения позволит расширить рамки ограниченные сухими понятиями нотной графики и правил пользования инструментом, развить творческий потенциал ученика, сделать доступнее понимание эмоциональной составляющей музыкального искусства. Творческий подход, с освоением исполнительских навыков и изучением элементов нотной грамоты активизирует развитие музыкально-образной фантазии, воображения, интуиции, музыкального мышления, что непосредственным образом не может не отразиться на качественной стороне игры - музыкальной выразительности. Важно и то, что развитие образно-слуховых ощущений и расширение эмоционального поля позволит занятия сделать увлекательными и интересными для самого широкого круга обучающихся музыке. Благодаря развитию творческих способностей, воображения, фантазии на основе интервальных и мелодических звукообразований, «музыкальной речи» сформируется основа работы с нотным текстом, знания необходимые для реализации контекста сочинения запечатленного в нотной графике.

Библиографический список

1. *Либерман Е.Я.* Творческая работа пианиста с авторским текстом. - М.: Музыка, 1988.
2. *Монтессори М.* Мой метод: начальное обучение. - М.: Астрель: АСТ, 2006. - 349 с.
3. *Николаев В. А.* Шопен-педагог. - М.: Музыка, 1980. - 93 с.
4. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / сост.-ред. А.Е. Тарас. - М.: АСТ; МН.: Харвест, 2005. - 720 с.
5. *Стравинский И.* - публицист и собеседник/ред.-сост. В Варунц. - М.: Сов. композитор, 1988. - 504 с.
6. *Цытин Г.М.* Интервью с Д.Б. Шафраном // Музыкальная академия. - 1992. - № 3.
7. *Шаляпин Ф.И.* Маска и душа: Мои сорок лет на театрах / сост., вступит, ст. М.Б. Иванова; примеч. и указ. имен В.И. Гармаша. - М.: Моск. рабочий, 1989. - 384 с.
8. *Шуман Р.* Избранные статьи о музыке. - М., 1956.
9. *Якупова О.* Исполнительская, педагогическая и редакторская деятельность Альфреда Корто. - Магнитогорск, 1999.

Й Л.\ TfiKlfnED,

Психология

скриптов. Социальные репрезентации участвуют в построении социальных скриптов, в частности, по мнению В. Дуаза (цит. по: (Ghiglione, Bromberg, 1992)), репрезентации отвечают за использование приемлемых способов социального поведения.

Социальные представления и социальные категории онтологически сходны с постоянными репрезентациями. Мы не имеем возможности проводить детальный сравнительный анализ обоих понятий, и все же хотим указать, что понятие «социальные представления» используется, в основном, в контексте изучения группового сознания. Социальные представления рассматриваются «как результат протекающего в историческое время социального взаимодействия, требующего не только участия в нем всех членов, но и безусловного подчинения индивида группе» (Улыбина, 2001, с. 12). Конструкт «социальные представления» может изучаться на социальном, общественном, культурном уровне личности. «Согласно Московичи, социальные представления - это общественное обыденное сознание, в котором очень сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения (отчасти иррациональные), идеологические взгляды, знания, собственно наука, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность» (Брушлинский, 1996, с. 7). Социальное представление «всегда замещает собой какой-либо объект (идею, человека, событие и т.п.); представляет собой образ, в котором чувственное и рациональное ... взаимозаменяемы; символизирует и означает; конституирует (реальность); (социальные представления) автономны и креативны; неразрывно связаны с языком и культурой» (Jodelet D., цит. по: (Шихирев, 1999, с. 276)).

Настоящая работа посвящена проблеме выбора параметров, используемых при категоризации «социальных» объектов в информационно избыточной среде. Проблему категоризации можно представить как преодоление избыточности информационной среды. В связи с этим встает вопрос, на основании чего происходит селекция необходимой информации, каковы критерии принятия решения.

При планировании данного исследования мы исходили из следующей теоретической гипотезы: категоризация социальных объектов (человека) происходит в соответствии с ментальной моделью, которая строится на основе имплицитных конструктов и эксплицитных признаков, т.е. акту-

ально доступной информации (визуальной и вербальной).

Экспериментальная гипотеза: имплицитные конструкты предопределяют пространство поиска и критерии принятия решения при категоризации в информационно избыточной среде.

Цель исследования состояла в реконструкции пространства поиска (при категоризации социальных объектов в информационно-избыточной среде) при актуализации имплицитных конструктов.

Исследование состояло из двух этапов: 1) реконструкция имплицитных моделей социальных объектов и построение на их основе информационно-избыточной среды; 2) исследование поисковых стратегий и принятия решения в информационно-избыточной среде.

Ограниченный объем статьи не позволяет нам описать исследование полностью (подробнее см. Ребеко, Сакбаев, 2007), поэтому мы сосредоточимся на выявленных закономерностях в выборах скриптов (сценариев поведения) испытуемыми.

На первом этапе исследования приняло участие 63 человека в возрасте от 18 до 28 лет (студенты и аспиранты гуманитарных специальностей).

На втором этапе исследования приняло участие 96 человек в возрасте 18 лет (студенты 2-го курса, факультета психологии ГУГН, студенты, аспиранты РГГУ).

Стимульным материалом служили восемь женских лиц, относящихся к одному социальному классу и возрастной категории. Для выявления имплицитных конструктов, образующих ментальную модель, была разработана анкета закрытого типа. Анкета состояла из двадцати восьми пунктов, относящихся к внешнему виду, к личностным чертам, доминирующим состояниям, манере поведения и социальному статусу, предварительно отобранных в пилотажном эксперименте. Каждый пункт включал от 4 до 26 вариантов ответа.

Для реконструкции имплицитных конструктов персонажей использовалась двушаговая процедура классификации. Процедура построения деревьев классификации позволяет предсказать принадлежность наблюдений к тому или иному классу категориальной зависимой переменной (пункту) в зависимости от соответствующих значений одной или нескольких предикторных переменных (*дескрипторов*).

скриптов. Социальные репрезентации участвуют в построении социальных скриптов, в частности, по мнению В. Дуаза (цит. по: (Ghiglione, Bromberg, 1992)), репрезентации отвечают за использование приемлемых способов социального поведения.

Социальные представления и социальные категории онтологически сходны с постоянными репрезентациями. Мы не имеем возможности проводить детальный сравнительный анализ обоих понятий, и все же хотим указать, что понятие «социальные представления» используется, в основном, в контексте изучения группового сознания. Социальные представления рассматриваются «как результат протекающего в историческое время социального взаимодействия, требующего не только участия в нем всех членов, но и безусловного подчинения индивида группе» (Улыбина, 2001, с. 12). Конструкт «социальные представления» может изучаться на социальном, общественном, культурном уровне личности. «Согласно Московичи, социальные представления - это общественное обыденное сознание, в котором очень сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения (отчасти иррациональные), идеологические взгляды, знания, собственно наука, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность» (Брушлинский, 1996, с. 7). Социальное представление «всегда замещает собой какой-либо объект (идею, человека, событие и т.п.); представляет собой образ, в котором чувственное и рациональное ... взаимозаменяемы; символизирует и означает; конституирует (реальность); (социальные представления) автономны и креативны; неразрывно связаны с языком и культурой» (Jodelet D., цит. по: (Шихирев, 1999, с. 276)).

Настоящая работа посвящена проблеме выбора параметров, используемых при категоризации «социальных» объектов в информационно избыточной среде. Проблему категоризации можно представить как преодоление избыточности информационной среды. В связи с этим встает вопрос, на основании чего происходит селекция необходимой информации, каковы критерии принятия решения.

При планировании данного исследования мы исходили из следующей теоретической гипотезы: категоризация социальных объектов (человека) происходит в соответствии с ментальной моделью, которая строится на основе имплицитных конструктов и эксплицитных признаков, т.е. акту-

ально доступной информации (визуальной и вербальной).

Экспериментальная гипотеза: имплицитные конструкты предопределяют пространство поиска и критерии принятия решения при категоризации в информационно избыточной среде.

Цель исследования состояла в реконструкции пространства поиска (при категоризации социальных объектов в информационно-избыточной среде) при актуализации имплицитных конструктов.

Исследование состояло из двух этапов: 1) реконструкция имплицитных моделей социальных объектов и построение на их основе информационно-избыточной среды; 2) исследование поисковых стратегий и принятия решения в информационно-избыточной среде.

Ограниченный объем статьи не позволяет нам описать исследование полностью (подробнее см. Ребеко, Сакбаев, 2007), поэтому мы сосредоточимся на выявленных закономерностях в выборах скриптов (сценариев поведения) испытуемыми.

На первом этапе исследования приняло участие 63 человека в возрасте от 18 до 28 лет (студенты и аспиранты гуманитарных специальностей).

На втором этапе исследования приняло участие 96 человек в возрасте 18 лет (студенты 2-го курса, факультета психологии ГУГН, студенты, аспиранты РГГУ).

Стимульным материалом служили восемь женских лиц, относящихся к одному социальному классу и возрастной категории. Для выявления имплицитных конструктов, образующих ментальную модель, была разработана анкета закрытого типа. Анкета состояла из двадцати восьми пунктов, относящихся к внешнему виду, к личностным чертам, доминирующим состояниям, манере поведения и социальному статусу, предварительно отобранных в пилотажном эксперименте. Каждый пункт включал от 4 до 26 вариантов ответа.

Для реконструкции имплицитных конструктов персонажей использовалась двушаговая процедура классификации. Процедура построения деревьев классификации позволяет предсказать принадлежность наблюдений к тому или иному классу категориальной зависимой переменной (пункту) в зависимости от соответствующих значений одной или нескольких предикторных переменных (*дескрипторов*).

Реализация имплицитных представлений как выбор скриптов поведения в... поиске решения

На первом шаге 8 изображений рассматривались в качестве зависимой переменной, а все пункты анкеты в качестве предикторов. Выделялись те пункты, которые значимо разделяют изображения на классы. Было выделено 11 пунктов (дескрипторов), значимо разделяющих восемь изображений на классы, из три наиболее значимые. Это - "внешний вид" ($p=6.7e-7$), "темперамент" ($p=2.2e-4$), "литературные предпочтения" ($p=3.3e-5$).

На втором шаге обработки данных в качестве независимых переменных поочередно выступали пункты наиболее значимо разделяющие изображения по «поведенческому автографу», а изображения лиц рассматривались в качестве предикторов.

По конструкту «внешний вид» изображения лиц разбились на три группы (хи-квадрат=164.87 при $df=58$, $p=0.000000003$): высокая мода, классика, авангард.

По конструкту «предпочитаемая литература» лица разбились также на три группы (хи-квадрат=113.59 $npndf=58$, $p=0.017$): научная литература, детективы и бульварное чтение, эзотерика и философия.

По конструкту «темперамент» лица разбились на четыре группы, близкие классической гиппократовской типологии (хи-квадрат =108.98 при $df=58$, $p=0.00003$): условно «сангвиники», «холерики», неопределенный тип темперамента, «меланхолики».

Выделившиеся группы не одинаковы по своему составу и отчасти пересекаются. Однако три изображения не пересекались ни в одной из групп. Эти изображения могут быть проинтерпретированы как типичные представители ментальных моделей, различающиеся по всем трем размерностям (внешний вид, темперамент, предпочитаемая литература), по которым все изображения достоверно дискриминируются. Те конструкты, которыми описываются изображения по трем размерностям, рассматривались как «центральные» свойства персонажей, эксплицитно не представленные в изображении.

На следующем этапе разработки стимульного материала было создано вербальное описание трёх изображений (типичных представителей ментальных моделей). Вербальный портрет основывался на данных кросстабуляции для трех изображений ($p=0.013$). При составлении вербальных портретов в расчет принимались экстремаль-

ные значения дескрипторов (минимум или максимум по каждому из дескрипторов в оппозиции к значениям для двух других изображений). Данные, полученные по конструктам «внешний вид», «литературные предпочтения», «темперамент», не включались в вербальные описания.

Например, для изображения 1 было составлен следующий вербальный портрет: «Женщина, средних лет. Живет в мегаполисе, одна, в благоустроенной уютной квартире. Регулярно посещает парикмахера и маникюрный кабинет. Получила образование в области естественных наук. После окончания вуза не меняла места работы, является профи высокого класса, мотивирована в карьерном росте. Ее деятельность связана с политикой. Находиться на государственной службе и имеет стабильный доход. Гордится собой и акцентирует свой статус. Не любит обсуждать свою прошлую жизнь. Занимает активную политическую позицию. Спортсменка, подвижна. Атеист. Предпочитает классическую музыку. Нет выраженных пристрастий. Немного механистична».

Итак, на первом этапе исследования нами был создан стимульный материал, отвечающий требованиям избыточности и недостаточности. Свойство избыточности стимульного материала обеспечивалось, во-первых, визуальным кодом предъявления информации, и, во-вторых, способом составления вербального портрета. Ведь любой из признаков (относится ли он к визуальному изображению или используется в вербальном описании) входит в класс необходимых признаков, и, следовательно, потенциально может служить основанием для выполнения задачи категоризации. Например, вербальная характеристика «регулярно посещается парикмахера» может в равной мере «подходить» к нескольким изображениям, то же самое справедливо в отношении характеристики «не имеет выраженных пристрастий», «спортивная», «имеет стабильный доход» и т.д.

Свойство недостаточности стимульного материала обеспечивается тем, что в визуальном изображении и в вербальной инструкции (в формулировке условий задачи) не используются признаки, достаточные для ее решения. Например, имплицитный конструкт «темперамент» (выявленный в качестве составляющего ментальной модели) не упоминается в вербальном портрете и не имеет явных визуальных референтов.

Далее мы разработали технику, позволяющую

актуализировать имплицитные конструкторы. Сначала испытуемым предлагается найти «агента Х», т.е. выбрать одно из 8 изображений на основании вербального портрета (см. выше). Затем последовательно дается уточняющая информация в форме трех скриптов. Для каждого из имплицитных конструкторов (внешний вид, чтение, темперамент) разработан скрипт (варианты поведения), в котором максимально отчетливо проявляется «поведенческий автограф» каждой группы лиц.

Например, для конструктора «внешний вид» создан скрипт «посещение отделов одежды». Испытуемым предлагается 3 варианта выбора, соответственно, «высокая мода», «классическая мода» и «отдел авангардной одежды». Для конструктора «предпочитаемая литература» создан скрипт «посещение книжной ярмарки». Испытуемым предлагаются 3 варианта выбора, соответственно, «отдел новых научных поступлений», «отдел детективов и бульварного чтения» и «отдел эзотерики и философии». Для конструктора «темперамент», был создан скрипт «поведение в ситуации пожара», где для каждого темпераментального профиля была смоделирована типичная поведенческая реакция.

При разработке скриптов и их вариантов мы старались выполнить два требования. Во-первых, каждый из вариантов должен обладать максимальной дискриминирующей силой в отношении имплицитных конструкторов, выявленных по результатам обработки анкеты, и, во-вторых, каждый из вариантов скрипта допустимо приписать к нескольким персонажам.

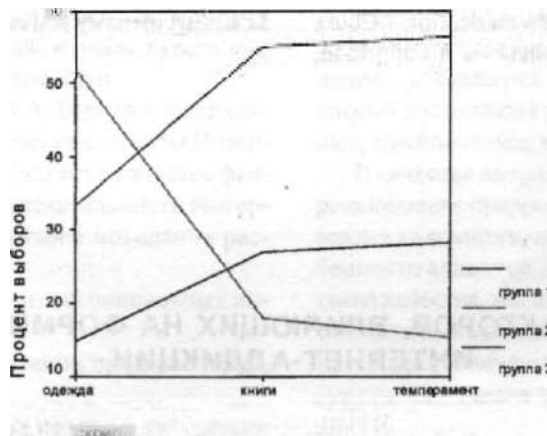
Поясним этот принцип на примере. Испытуемый на первом шаге квеста должен выбрать один из трех магазинов одежды, куда, предположительно, пошло подозреваемое лицо. В каждом типе магазинов испытуемый «встречает» несколько персонажей. На втором шаге испытуемый должен выбрать один из трех вариантов книжного магазина. Однако и там встречается несколько персонажей, причем существенно может измениться их состав (как если бы первый и второй шаги решения были бы независимыми друг от друга). Сетевой способ организации поискового пространства кардинально отличается от традиционных экспериментов по формированию искусственных понятий, построенных на принципах логического пересечения множества признаков (искомое понятие входит в класс объектов, обладающих свойством X, and свойством Y, and

свойством Z). Если перевести способ получения дополнительной информации, реализуемый в нашем исследовании, на формальный язык алгебры, то следовало бы описать соотношение классов и признаков следующим образом: если допустить, что искомый объект обладает свойством X (определенный внешний вид), то вместе с ним в этот класс входят одни объекты (персонажи); если допустить, что искомый объект обладает свойством Y (предпочитаемый вид чтения), то вместе с ним в этот класс входят другие объекты (персонажи), если допустить, что искомый объект входит в класс Z (вид темперамента), то вместе с ним в этот класс входят третьи объекты (персонажи). Другими словами, каждому узлу пространства поиска соответствует несколько, причем равновероятных, вариантов решений. Поэтому с формально-логической точки зрения любой ответ на любом этапе прохождения по узлам графа является «необоснованным» вследствие упомянутой недостаточности информации. Однако тот факт, что решение все же принимается в каком-то узле (после реализации какого-либо скрипта), косвенно свидетельствует об имплицитных конструкторах, используемых при категоризации.

В итоге, разработанный стимульный материал (8 изображений женских лиц) и модельные ситуации (скрипты) были объединены в сетевое пространство поиска. Испытуемый имеет возможность переходить из каждого узла графа решения (скрипта) к любым узлам (скриптам), т.е. переходить к следующим скриптам и возвращаться. В соответствии с теоретической моделью категоризации, все узлы расположены на одном уровне и образуют сетевую, а не иерархическую структуру.

Была разработана компьютерная методика, напоминающая по форме игру типа «квест». Игровое пространство поиска представляет собой последовательность трех ситуаций и трех вариантов поведения каждой женщины в конкретной ситуации. В каждой ситуации испытуемый видит изображения тех персонажей, которые реализуют вариант сценария, выбранный испытуемым. На каждом этапе испытуемый может принять решение и «задержать» только одну из «подозреваемых». После «задержания» испытуемый узнает, верно или неверно он опознал «агента Х». В случае неверного «задержания» испытуемому предлагается повторить процедуру сыска сначала.

1 расиическ I данныг выгк'.-um <<-III ы пов^ е^рvnnе
чел.,. iu рруппам представлен;.' ь* |рифчн(ра^-ic " г- -юр сгои-- i в проиентчых -t
Искс.чый оъс... | nitt I a l оафикас находите* тения <



Мыооиы -н ты »ewbi vit ;коип т поведг-ия
 -люн^лрп ую> oiHOCHit пвн'с I рет-олананн. i
 α. СТ ЛЛЛЧОЧ, at, BbiO UQ ItA CKDHJ >B KOToPblt
 •аложены а ,yi нуиин модел о,пii вклъ

Чаловини Р I нрик I Неубер,
житная 1.сил. л Ноииисео НЈ і н
др^ гил < f .

Психология

6. Шихирев П. Современная социальная психология. - М., 1999.

7. Ришар Ж.-Фр. Ментальная активность: понимание, рассуждение, нахождение решений. — М., 1998.

8. Ghiglione R., Bromberg M. Interactions, attitudes, representations, communication / Cours de Psychologie. Origines et bases // R.Ghiglione,

J.-Fr. Richard. V.I. p. 189-228.1992.

9. Le Ny J-Fr. Wie kann man mentale Repräsentationen repräsentieren? // Sprache&Kognition. 1988. s. 113-121.

10. Schacter D. L. Implicit memory: History and current status // Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition, 1987.13,501-518.

УДК 159.9:316.6
Ш 28

М. А. ШАТАЛИНА

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с изучением Интернет-зависимости, факторы и особенности формирования аддиктивного поведения. Описываются социально-психологические особенности Интернет-аддиктов как интраперсональные факторы развития аддикции.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, Интернет-зависимость.

Стремительное распространение компьютерных технологий, повышение скорости обмена информацией, расширение возможностей за счет использования электронных систем не может не сказываться на развитии и формировании личности современного человека. Данные процессы приносят в нашу жизнь не только положительные эффекты, но и определенные негативные последствия, к которым можно отнести появление таких зависимых форм поведения, как гаджет-аддикция, компьютерная и Интернет-зависимость. Феномен Интернет-зависимости постоянно видоизменяется вместе со стремительным развитием сети и нуждается в подробном изучении.

По определению Ц.П. Короленко, аддиктивное поведение характеризуется стремлением ухода от реальности посредством изменения своего психического состояния [1, с. 8]. Происходит процесс, во время которого человек не только отказывается решать важные для себя проблемы, но и останавливается в своем личностном развитии.

Результаты многочисленных исследований данного явления обусловили расширение первоначального подхода к определению аддиктивно-

го поведения как поведения, сопровождающего химическую зависимость. Это позволило отнести к аддиктивным различные формы поведения, основывающиеся на зависимости от вещества, занятия или взаимодействия: аддикция к пище, азартным играм, покупкам, работе, игре, сексу и значительно расширило «популяцию» аддиктов.

Интернет-зависимость—это широкий термин, обозначающий целый ряд проблем поведения и контроля над влечениями, которые проявляются в процессе использования электронной сети. Данная проблема впервые была обозначена за рубежом еще в конце 80-х. Такие известные исследователи Интернет-зависимости, как К. Янг и Д. Гринфилд, считали, что это явление основано на проявлениях эскапизма (т.е. бегства в «виртуальную реальность» людей с низкой самооценкой, тревожных, склонных к депрессии, ощущающих свою незащищенность, одиноких или не понятых близкими, тяготящихся своей работой, учебой или социальным окружением) [1, с. 102]. Наряду с этим для Интернет-аддиктов характерен поиск новизны, стремление к постоянной стимуляции чувств, особой ценностью для них является возможность выговориться, быть эмпатийно поня-

Анализ факторов, влияющих на формирование Интернет-аддикции

тым и принятым, освободиться тем самым от острого переживания неприятностей в реальной жизни, получить поддержку и одобрение.

Основную сложность при анализе факторов, определяющих формирование зависимого поведения, является то, что первичные причины, спровоцировавшие обращение к тому или иному предмету, ставшему объектом зависимости, зачастую остаются не выявленными.

Российский психиатр В.А. Бузова в своей статье «Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости» [2] предлагает в качестве факторов формирования привлекательности Интернета как объекта аддиктивного поведения рассматривать:

- возможность анонимных социальных интеракций;
- возможность реализации представлений фантазий;
- возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям (нет необходимости удерживать внимание одного собеседника - т.к. в любой момент можно найти нового);

неограниченный доступ к информации.

Этот подход согласуется с моделью, разработанной в 1999 году К. Янг и получившей название ACE (Accessibility, Control, and Excitement). Данная модель позволяет объяснить, как доступность информации, персональный контроль, анонимность передаваемой информации и возбуждение обуславливают развитие Интернет-зависимости.

Представляет интерес подход Л. Хэтгерер к изучению средовых и интерперсональных факторов аддиктивного поведения. Л. Хэтгерер в процессе исследования данного феномена ввел понятие «аддиктивного комплемента». Аддиктивный комплемент - это любое лицо, группа или среда, которые поддерживают аддиктивное поведение. Он выявил, что в некоторых случаях другой человек может стать для аддикта аддиктивным комплементом, т.е. провокатором [3]. Он не обязательно может иметь пристрастие к объекту зависимости, но, тем не менее, играет важную роль в аддиктивном процессе.

Аддикты могут находить других зависимых людей, чья аддикция становится оправданием их собственного зависимого поведения. Это позволяет им снижать собственное эмоциональное напряжение. Аддиктивное вещество или поведение

становятся катализаторами внутригрупповой привязанности и сплоченности. Когда аддикты находят подходящую субкультуру, они находят не только партнеров, поддерживающих их аддиктивный цикл, но и постоянный источник комплементов.

Средства массовой информации могут способствовать приобщению к аддиктивному поведению, рекламируя аддиктивную практику как способ достижения успеха или совладания с болью, конфликтами, напряжением, стрессом.

В качестве интраперсональных факторов, определяющих предрасположенность к формированию аддикции, выступают личностные особенности аддиктов. Исследования показали, что такие качества, как лживость, манипулятивность, склонность винить во всем других, безответственность, преувеличение своих достоинств и т.д. могут провоцировать процесс зависимого поведения [4].

Подростающее поколение быстрее и креативнее осваивает новые технологии, воспринимая их как естественную часть культурного и информационного поля [5]. В настоящее время 37-38% аудитории российского Интернета составляют именно лица молодого возраста (от 18 до 24 лет), при этом отмечается, что количество молодежи в Интернете растет быстрее, чем количество представителей других возрастных групп [6]. Среди них значительную часть составляют студенты.

Психологические и социальные факторы, оказывающие влияние на формирование зависимого поведения, социально-психологические особенности личности, типичные для Интернет-зависимых студентов, стали предметом исследования, которое проводилось на базе Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования самарского филиала Московского городского педагогического университета (ГОУ ВПО СФ МГПУ) в период с 2006 по 2008 годы.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между социально-психологическими особенностями студентов, к которым относятся склонность к риску, потребность в афiliationи, неприятие жестких ограничений, и уровнем развития Интернет-зависимости.

Для получения эмпирических данных применялись следующие методы исследования: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, индивиду-

ально-типологический опросник Л.Н. Собчик, опросник аффилиации, тест на выявление Интернет-зависимости К.Янг, тест на выявление склонности к риску Шуберта, интервью, анкетный опрос. При обработке эмпирических данных использовались методы математической статистики (при расчете ранговой корреляции использовался критерий Спирмена). Объем выборки составили 252 человека (студенты 1-5 курс ГО ВПО СФ МГПУ).

Проведенный корреляционный анализ полученных в ходе диагностики данных позволяет говорить о наличии статистически достоверных взаимосвязей параметров социально-психологической адаптации и индивидуально-типологических особенностей с уровнем Интернет-зависимости. Были выявлены статистически значимые связи Интернет-зависимости со следующими показателями социально-психологической адаптации.

Общий показатель социально-психологической адаптации ($r = -0,214$, $p = 0,01$). Взаимосвязь носит обратный характер, т.е. чем хуже человек умеет приспосабливаться к окружающей его действительности, чем ниже уровень социально-психологической адаптации, тем выше будет уровень Интернет-аддикции.

Самопринятие ($r = -0,193$, $p = 0,01$). Взаимосвязь с Интернет-зависимостью также носит обратный характер, чем меньше человек принимает себя, чем ниже уровень его эмоционального комфорта, тем выше будет уровень Интернет-зависимости. Неудовлетворенность собой в этом случае выступает не источником развития, а причиной ухода от активного взаимодействия с окружающими из-за опасения получить неодобрение с их стороны. Такой отказ провоцирует все более частое взаимодействие с таким объектом, который безоценочно воспринимает человека и не является угрозой для его самолюбия и самооценки. Таким объектом является компьютер, а активность взаимодействия и полноценное информационное насыщение обеспечивает включение в электронную сеть.

Интернальность ($r = 0,272$, $p = 0,01$), чем выше показатели интернальности, тем выше вероятность формирования Интернет-аддикции. При высоком уровне интернальности источник контроля собственного поведения является внутренним, а не внешним: с одной стороны, человек принимает на себя ответственность за то, что с ним происходит, с другой - внешняя среда не является для него стимулом к изменению поведе-

ния, то есть в меньшей степени детерминирует его жизнедеятельность, чем его внутренние установки и убеждения. Такой человек будет делать то, что он считает нужным. На первый взгляд прямая зависимость между уровнем интернальности и Интернет-аддикцией выглядит парадоксальной, однако, именно для интерналов характерна ориентация на собственные интересы и желания, на предпочитаемые виды деятельности, среди которых может быть и пребывание в сети.

Эскапизм ($r = 0,190$, $p = 0,01$), чем выше показатели эскапизма, тем выше уровень Интернет-аддикции. То есть формирование такой стратегии преодоления затруднений как избегание напрямую связано с риском развития аддиктивного поведения. Уход от решения актуальных проблем в виртуальное пространство, где к индивиду не предъявляются требования к уровню развития социальных навыков, к так называемой социальной умелости, становится комфортным и желательным. Появляется удобная альтернатива необходимости определенного психологического напряжения, активных социальных действий. Данная стратегия поведения при возникновении конфликтов, безусловно, бывает эффективна в определенных ситуациях, когда собственные возможности, социальный статус, уровень компетентности и т.п. значительно ниже, чем у противоположной стороны, и не позволяют в значительной мере удовлетворить потребности в процессе разрешения конфликта. Однако, когда подобная стратегия становится привычной формой реагирования, человек не только отказывается от реализации собственных интересов, но и затрудняет реализацию интересов других взаимодействующих с ним людей. Социальные связи распадаются, осложняя социально-психологическую адаптацию, и при негативной динамике возникает риск личностной деформации.

Принятие других ($r = -0,148$, $p = 0,05$), взаимосвязь с Интернет-зависимостью носит обратный характер, чем меньше человек принимает других, тем выше будет уровень Интернет-зависимости. Неприятие окружающих, в первую очередь, связано с проекцией собственных качеств, воспринимаемых как нежелательные, вытесняемых из поля сознания, на другого человека. Нетерпимость сказывается на коммуникативной гибкости, уровне конфликтности в общении с другими. Человека, который не нравится невозможно выключить как компьютер, или закрыть как сайт с

Анализ факторов, влияющих на формирование Интернет-аддикции

неинтересной информацией.

Эмоциональная комфортность ($r = -0,153$, $p=0,05$), взаимосвязь носит обратный характер, чем комфортнее в эмоциональном плане ощущает себя человек, тем ниже уровень Интернет-зависимости.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить наличие взаимосвязи между Интернет-зависимостью и следующими индивидуально-типологическими особенностями личности, которые были определены с помощью Индивидуально-типологического опросника (И.Н. Собчик).

Лабильность ($r = -0,534$, $p=0,01$), чем выше показатели лабильности, тем ниже уровень Интернет-зависимости. При высоких значениях по этой шкале человек характеризуется выраженной изменчивостью настроений, мотивационной неустойчивостью, склонен проявлять черты демонстративности, то есть ориентирует свое поведение на привлечение внимания окружающих. Общение с компьютером не позволяет в полной мере реализовывать эту потребность. В определенной форме удовлетворить дефицитарность позволяет участие на сайтах знакомств. Однако в этих условиях эмоциональная реакция собеседников не гарантирована и отсрочена во времени.

Ригидность ($r=0,245$, $p=0,01$), чем выше ригидность, тем выше уровень Интернет-зависимости. Ригидность - противопоставляемое лабильности свойство, человек с высокими показателями по этой шкале характеризуется сочетанием субъективизма интроверта с инертностью установок и настойчивостью личности, склонной к педантизму и настороженной подозрительности. При непосредственном общении эти качества могут раздражать окружающих, они скорее являются психологической основой стремления к уединению, взаимодействию с таким объектом, который предсказуем, требует стандартных процедур обращения и предполагает наличие определенной настойчивости и любви к точности. Всем этим требованиям удовлетворяет компьютер.

Сензитивность ($r= -0,200$, $p=0,01$), чем ниже показатели сензитивности, тем выше уровень Интернет-зависимости. Люди с высоким уровнем сензитивности обладают повышенной чувствительностью, конформностью, и демонстрируют черты зависимости от социального окружения. Вероятно, люди с высоким уровнем Интернет-зависимости в меньшей степени ориентируются

на мнения и интересы окружающих их людей, групповая принадлежность не является для них значимой ценностью, они соблюдают только те групповые нормы, которые соответствуют их собственным интересам. В этом смысле виртуальная реальность является оптимальным пространством: как только пребывание в какой-либо группе (Интернет-сообществе) начинает тяготить аддикта, он переходит в другую.

Агрессивность ($r=0,182$, $p=0,01$), чем выше показатели агрессивности, тем выше уровень Интернет-зависимости. При высоких значениях по этой шкале у человека отмечается эгоцентризм, склонность к агрессивной манере самоутверждения вопреки интересам окружающих, вплоть до явных агрессивных действий и высказываний. Существование в сети позволяет проявлять эти качества с одной стороны без риска социального порицания или санкций, с другой стороны делает эти качества желательными в контексте определенных сетевых игр.

Тревога ($r= 0,156$, $p=0,05$), чем выше показатели тревожности, тем выше уровень Интернет-зависимости. При умеренных показателях шкала выявляет лишь осторожность в принятии решений, социальную созвучность среде, при высоких показателях - выявляет избыточную тревожность, мнительность, боязливость, склонность к навязчивым страхам.

Математико-статистическая обработка результатов диагностики потребности в аффилиации позволила также выявить наличие обратной зависимости между уровнем Интернет-аддикции и мотивом стремления к людям ($r= -0,470$, $p=0,01$) и прямой зависимости между уровнем Интернет-аддикции и страхом быть отвергнутым ($r=0,561$, $p=0,01$). Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым» стимулирует активный поиск контактов и общение с людьми, при этом человек испытывая от этого в основном только положительные эмоции. В этом случае непосредственной взаимодействием с окружающими людьми является источником эмоционального комфорта, удовлетворения, самореализации. И наоборот, высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям» заставляет активно избегать контактов с людьми и обращаться к виртуальному миру, где он чувствует

Психология

себя более безопасно и свободно.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет выявить наиболее значимые социально-психологические особенности Интернет-зависимых студентов. Для них характерны сниженный уровень социально-психологической адаптации и эмоциональной комфортности, высокая тревожность, неприятие себя и других людей, повышенная интернальность, обуславливающая автономность и ориентацию на собственные интересы и желания, на предпочитаемые виды деятельности. Доминирующей стратегией совладания с жизненными трудностями будет являться эскапизм, уход от решения актуальных проблем. С высоким уровнем интернет-зависимости будет сочетаться низкая лабильность и повышенная ригидность, инертность установок, настойчивость, склонность к педантизму. Такие люди в меньшей степени ориентируются на мнения и интересы окружающих, эгоцентричны, склонны к агрессивной манере самоутверждения вопреки интересам других людей. Их мотивацию отличает сочетание высокого уровня развития мотива «страх быть отвергнутым» с низким уровнем развития мотива «стремление к людям» что

заставляет активно избегать межличностных контактов. Все эти особенности обуславливают причины обращения к виртуальной реальности как к компенсирующему коммуникативному пространству и способствуют развитию Интернет-зависимости.

Библиографический список

1. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. - СПб.: Речь, 2007.
2. Бурова В.А. «Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости» Электронный ресурс [http://user.1 vs.ru/vita/doclad.htm](http://user.1vs.ru/vita/doclad.htm)
3. Электронный ресурс <http://sexualdysfunction.ru/sh.htm>
4. Young Kimberly. Cyber-Disorders: The Mental Health Concern for the New Millennium. 107 th APA convention, 1999, University of Pittsburgh.
5. Шайдулина А.Ф. Интернет-зависимость - новая форма аддиктивного поведения у подростков // Материалы конгресса по детской психиатрии. - Москва, 2001.
6. Электронный ресурс, www.Monitoring.ru.

УДК 159.9:316.6
Ф 762

Н. А. ФОМИНА, И. В. БАКОВА

ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА И ОСОБЕННОСТИ ИХ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассмотрены структурная организация общительности как системного свойства личности и особенности социально-психологической адаптации «общительных» и «необщительных» студентов-первокурсников.

Общение является специфическим видом деятельности, взаимодействием людей, при котором они познают друг друга, вступают в определенные взаимоотношения, формируются как личности [2, с. 3].

В юношеском возрасте общение занимает особое место: потребность в интенсивном обще-

нии является одной из наиболее важных социально-психологических особенностей молодежи студенческого возраста, так как помогает наладить дружеские взаимоотношения, дает стимул к саморазвитию, личностному росту, самосовершенствованию, т.е. развитию новообразований личности [1].

Общительность, понимаемая как индивидуальная коммуникативная характеристика личности, проявляющаяся в стремлении к общению с людьми, легкости, инициативности, устойчивости, разнообразии и широте круга общения [3], проявляется в различных видах деятельности человека и во многом обеспечивает их успешность и результативность [1].

В связи с этим общительность включается в систему общепрофессиональных свойств личности и, без сомнения, является одним из важнейших профессиональных качеств студентов - будущих психологов и педагогов, которым предстоит работать в сфере «человек-человек». А для студентов-первокурсников общительность имеет особое значение, поскольку именно это свойство личности позволяет им в кратчайшие сроки успешно адаптироваться к новым и непростым для них условиям вуза.

В связи с этим предметом нашего исследования является изучение особенностей общительности студентов первого курса и их связь с успешностью их социально-психологической адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении.

В исследовании приняли участие 120 студентов 1 курса Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в возрасте 17-18 лет (из них 4,2% юношей и 95,8% девушек).

Общительность студентов изучалась нами в рамках концепции многомерно-функционального строения свойств личности и индивидуальности А.И. Крупнова, согласно которой свойство личности представляет собой целостную систему содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к реализации определенным способом конкретных отношений к окружающему миру и самому себе [2].

С помощью бланкового теста «Общительность» (БТО) А.И. Крупнова была исследована структурная организации общительности, представляющая собой единство мотивационных, динамических, продуктивных, эмоциональных, регуляторных и когнитивных характеристик [4].

На основании количественной выраженности и соотношения переменных динамического компонента общительности, свидетельствующих

о силе (эргичность) или слабости (аэргичность) стремления к осуществлению общительного поведения были выделены студенты с высоким (54 человека, 45% всей выборки), средним (30 человек, 25% выборки) и низким (36 человек, 30% выборки) уровнями эргичности общительности. В дальнейших исследованиях принимали участие представители двух крайних групп, которых мы назвали «общительными» и «необщительными».

В структуре общительности «общительных» и «необщительных» студентов-первокурсников с помощью t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия в выраженности всех переменных, за исключением операциональных трудностей (таблица 1).

У общительных студентов в содержательно-смысловом блоке общительности более ярко выражены установочно-целевой (и общественно-деловые, и личностно-значимые цели), мотивационный (и социоцентрическая, и эгоцентрическая направленность мотивации), когнитивный (и осмысленность, и осведомленность) и продуктивный (и предметность, и субъектность) компоненты. В инструментально-стилевым блоке общительности обнаружены более высокие показатели эргичности, интернальной регуляции и стеничности. Они активно стремятся к общению, проявляют инициативу в завязывании знакомств, легко вступают в контакт, проявляют общительность даже при неблагоприятных обстоятельствах. Их общительность, сопровождаемая чувствами радости и восхищения, нацелена на достижение общественных целей, успеха в коллективной деятельности, получение опыта, достижение уважения окружающих людей, и на поддержание здоровья, достижение материального благополучия, обретение самостоятельности. Проявление общительности побуждается у них и желанием узнать самих себя, определиться в жизни, обрести новых друзей, и принять участие в делах коллектива, уделить внимание другим людям, прийти к ним на помощь, выразить сочувствие. При этом одна часть студентов этой группы осознает роль общительности в их жизни, а у другой части имеются достаточно поверхностные знания об этом качестве. Они используют общительность для решения практических задач, налаживания межличностных взаимоотношений, получения новой информации, для самосовершенствования.

I

[illegible]**И**

ОГ. ~ 2

с с Q Z >

^ Я I P

£ с -

"C

ф c l -

Ф Н Г. O

" T -

C ~ -

$$\epsilon \text{ t } \backslash$$

$$\wedge \text{ L}$$

$$\underline{-3} \text{ /}$$
$$\frac{\Gamma!}{J}$$
$$\begin{array}{c} \mathbf{T} \\ \mathbf{\Gamma} \end{array}$$

* La	i	J	^
---------	---	---	---

E
 o
 S o
 Л У
 ?
 ≡
 Я
 I *
 :
 -O
 ⚡
 K Γ̄

%

C^f
L³
æ
X
03
X,
ø
2
2

= L
- y H X
H a Z
= O ml
Г О Л
S S H
2 2 2 I

7

*
La

$$\begin{array}{ccccccc} \mathbf{I} & \mathbf{I} & \mathbf{I} & \mathbf{I} & \mathbf{1} \\ i & & j & \wedge & \wedge \end{array}$$
$$\mathfrak{K} \Gamma$$
$$0 \rightarrow B$$
$$\begin{array}{ccc} & \text{H} & \\ \Gamma & \text{O} & \text{Л} \\ & \S & \text{H} \\ & 2 & 2 \\ & & \Gamma \end{array}$$

Общительность как сист. свойство личности т.е. это свойство личности, которое проявляется в общении с другими людьми.

Общительность — это свойство личности, которое проявляется в общении с другими людьми. Она характеризуется стремлением к общению, установлением контактов с другими людьми, стремлением к сотрудничеству.

Общительность — это свойство личности, которое проявляется в общении с другими людьми. Она характеризуется стремлением к общению, установлением контактов с другими людьми, стремлением к сотрудничеству.

Общительность

Общительность — это свойство личности, которое проявляется в общении с другими людьми. Она характеризуется стремлением к общению, установлением контактов с другими людьми, стремлением к сотрудничеству.

Переменные общительности	Общительные			Необщительные		
	Факторы					
	1	2	3	1	2	3
Общественно-деловые цели	0,243	0,173	0,701	0,927-	0,150	
Личностно-значимые цели	0,671	0,468	0,183	0,385	0,726	0,156
Эргичность	0,263	-0,434	0,585	0,403	0,557	-0,595
Аэргичность		0,638	0,331	-0,162	-0,264	0,720
Стеничность	0,651	-0,237	0,261	0,331	0,610	-0,146
Астеничность	0,171	0,637	-0,408	0,402		0,810
Интернальность	0,245		0,667		0,816	
Экстернальность		0,791				0 "(.1
Социоцентричность	0,280	0,240	0,731	0,937 ;	0,127	
Эгоцентричность	0,680	0,502	0,212	0,416 ;	0,745	0,143
Осмысленность	0,692			0,737	0,207	0,209
Осведомленность	0,821		0,111	0,720	0,187	0,118
Предметность	0,596		0,446	-0,119 -	0,833	
Субъектность	0,672		0,247	0,303	0,443	-0,233
Операциональные трудности	-0,154	0,603	0,406	-0,314	0,236	0,609
Личностные трудности		0,866				91

Примечание: * — значимые различия; ** — очень значимые различия; *** — чрезвычайно значимые различия.

Общительность — это свойство личности, которое проявляется в общении с другими людьми. Она характеризуется стремлением к общению, установлением контактов с другими людьми, стремлением к сотрудничеству.

Общительность — это свойство личности, которое проявляется в общении с другими людьми. Она характеризуется стремлением к общению, установлением контактов с другими людьми, стремлением к сотрудничеству.

Общительность — это свойство личности, которое проявляется в общении с другими людьми. Она характеризуется стремлением к общению, установлением контактов с другими людьми, стремлением к сотрудничеству.

Общительность

Общительность

) '1.10ГИ <

отивации при ее осуществлении, общий для всех студентов ломплекс пройдем і общении Ісла бость. непостоянство стремлений, бедно егг, при емов іі спосоов реализации общительности, пониженное настроение, разного рода трудности во взаимодействии и окружающими людьми! обуславливается сложностью вхождения в новую чтуацию обучения Е вузе, проблемами адапта , г/гудентов ісј. зогурочикоп

Б то же врем>., у оОши гелыпіх сі удентои] м факторе личностно значимые мєпи этоиентрич ность обе переменные продуктивного компюнен- • Іі -,т-ІН- т л./НЮОЦІДШНЫЧ Г". ІЛІІ «т— но >начи«Die цели « социинео]р44іiw -ь. но м іііаі І , .ІІІІ'ІСІІІЬноІ 4 іі ІІ>І и іНУС ІД-к І ,b.І іи^П .t,іvјnајіDn^vU ,ііііЦІІСІЬишІ

ЗрГЛ-inOCП , hH'iepnсuіb>!!^^ и оредмеТНОСТЬ И в ., у первых - интернальность, „ у вторы? -э г- отерналькогъ

С помощью методики СЛА L. люджерса і 1 ДаИмонда І5J нам о были исследоваы осоое сти социально-психологической адаптации общ! тельных и необщительных ггудентов-первокур!- НИЮІ

Структура социально- лег дологической алап тации в этих группах сильно раз шчалас і по- мощью т-критерил (І ьюлен> і (ьни выявлены ста- шетичесю значимьп ра!личия межд* ннwn в плат дезадантиинош. приятию и неприятно себи приятию и неприятию других эмоциональ- ному комфорту и дискомфорту, внутпеннему внешнему контролю и ведомости «таблица 3)

І аблюа

Структура гоциальни-психологическа) І адаптации обшительных и н ,х студен і ов-перичкуроникш

Переменные	Группы	Общи- тельные	Необщи- тельные	t- критерий	Уровень значимости
Адаптивность		140,1	131,9	1,789	0,078
Деадаптивность		60,7	78,3	-3,532	0.001"
Приятие себя		47,2	41,2	3,096	І ООУ?
Неприятие себя		8	14,3	-4,806	0.000
Приятие других		25,7	22,9	2,927	0.005
Неприятие других		10,8	16,7	-4,581	0.000
Эмоциональный комфорт		24,8	21,8	2,645	0.01
Эмоциональный дискомфорт		10,8	16,5	-3,605	0,001
Внутренний контроль		53,7	45,4	2,990	0,004
Внешний контроль		16,9	23,7	-3,319	
Доминирование		10,6	9,2	1,280	0,205
Ведомость		15,7	19,2	-2,309	24
Эскапизм		13,8	14,5	-0,907	0,367

Г ріј\lt на 1 |U KНtpHbit г тичи f-.....ныІ І 4 ' нОМ

І 'бщи гельные студет ы оюбряют и ппиним-- • * t іруrn інKM і/м г і іт- п.ок^то .ати- . .ник аочеояуч . £: > ч d * шчим у ш част • сгве І<ТС> Т::: :» ІТ; t і --.цимиль- t- ьи нас той. и они пплаі ают что прош ходя«ци. с НІМ* І ((к • б. '""ІІІ Н | р—>ж< Ё іт-ят .л> ІІ..Н.

ГиобщиІсльные с І /денты медленнее адапти- ф уют. вменияющимся условиям имену', более низкут -амо(пек- зкт< чнь т г; ,!'! ' ению са- «е• •• тнет « сри к« и. * аздражение¹ І от- нсятся к осям. ПС ТМ 31 " ГИ 'сеГ)(І 'г

тужаютИ' іјј -іviyaifco.- БЧІ неДо> І<<ІКи ож. дают и> негативной оценки, в связи е че» у нихественн. , ноеоблалае І. тоииательнып эмс а а. ОНый Ёо., а Ы... иі і "чта что •оои> омш— НІМ- і іііі Я от :ЯРез^>,- . кси^^иі внешних -ж". ТЬ» я., і ' " .ей

Ј факторной повКТуре .ппиально-печхо ло- гической адаптации обшительных и необщи^епь н- •• <гудр"т ел* иы, іс'ы ПС рактор: (т-яьпиц' 4

Г" -ш т' ^ нрклагова * ии —

Таблица 4

Факторная структура социально-психологической адаптации
общительных и необщительных студентов-первокурсников

Переменные социально- психологической адаптации	Общительные				Необщительные			
	Факторы							
					1			
Адаптивность	-0,284	0,704	0,424	0,330	-0,325	0,353	0,680	
Деадаптивность	0,44	-0,110		0,146	0,942			
Принятие себя	-0,241	0,803	0,277		-0,184	0,729	0,394	
Непринятие себя	0,783	-0,167			0,811		-0,113	0,264
Принятие других	-0,104	0,159	0,100	0,855	0,202	0,752	-0,105	-0,303
Непринятие других	0,803	-0,277	0,127		0,312	-0,175	0,312	0,775
Эмоциональный комфорт	-0,108	0,785	0,105		-0,346	0,695	0,172	-0,124
Эмоциональный дискомфорт	0,884	-0,239	0,147		0,692	-0,296		0,336
Внутренний контроль		0,339	0,676	0,210		0,817		0,376
Внешний контроль	0,883		-0,159	0,133	0,773	-0,342	-0,143	
Доминирование		0,212	0,713	-0,355	0,126		0,830	0,199
Ведомость	0,310		-0,167	0,570	0,676	-0,235	0,120	0,571
Эскапизм	0,706	0,428	-0,348		0,679			-0,177

Примечание: серым цветом выделены статистически значимые факторные веса.

У общительных студентов в первый, самый насыщенный, «дезадаптивно-экстернальный» фактор вошли дезадаптивность, внешний контроль, неприятие себя и других, эмоциональный дискомфорт и эскапизм; во второй адаптивно-комфортный фактор - адаптивность, принятие себя и эмоциональный комфорт; в третий фактор доминирования и волевой регуляции - внутренний контроль и доминирование, а в четвертый фактор дружелюбности и покорности - принятие других и ведомость. Как видим, структура социально-психологической адаптации этих студентов противоречива: например, в 1-ом факторе - дезадаптивность, неприятие себя, эмоциональный дискомфорт, а во 2-ом - противоположные характеристики; в 1-ом - неприятие других, а в 4-ом — их принятие; в 1-ом внешний контроль, а в 3-ем — внутренний.

У необщительных студентов в первом факторе «дезадаптивности и самонеприятия» объединились те же дезадаптивность, неприятие себя, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, эскапизм, к которым добавились еще и ведомость; во втором факторе удовлетворенности и волевой

регуляции - внутренний контроль, принятие других и себя, эмоциональный комфорт (последние 2 переменные, как и у общительных студентов); в третьем факторе доминирования и адаптивности - адаптивность и доминирование, отмеченное и у общительных; в четвертом факторе недовольства и подчинения - неприятие других и ведомость.

Как видим, первый фактор в структуре социально-психологической адаптации у общительных и необщительных студентов достаточно похож и свидетельствует о том, что низкая самооценка, готовность к самообвинению, эмоциональный дискомфорт и уход от проблем, приводящие к дезадаптации, являются общими для всех студентов-первокурсников и, по-видимому, связаны со сложным периодом адаптации студентов к условиям вуза на первом курсе. При этом в первом факторе у общительных студентов неприятие других, критическое и презрительное отношение к окружающим людям, а у необщительных - ведомость, склонность к подчинению, мягкость, покорность.

Наличие во втором факторе у обеих групп

Психология

студентов принятия себя и эмоционального комфорта свидетельствует о том, что они в целом и в существенных частностях одобряют себя, имеют позитивную самооценку, и положительный эмоциональный настрой. Но если у общительных студентов это связано со скоростью их адаптации, то у необщительных - с принятием других и внутренним контролем, т.е. дружественным настроем по отношению к окружающим и ответственностью за свои дела и поступки.

В третий фактор у общительных студентов с высокими значениями вошли внутренний контроль и доминирование, а у необщительных - адаптивность и доминирование. Студенты обеих групп стремятся к превосходству в межличностных отношениях, но у первых это стремление связано с активной саморегуляцией, а у вторых - со скоростью и успешностью адаптации.

В четвертом факторе общей чертой, свойственной всем студентам, является ведомость, но общительные при этом дружественно настроены по отношению к окружающим, а необщительные относятся к людям с раздражением и презрением.

Таким образом, структура общительности у общительных и необщительных студентов специфична, что проявляется и в особенностях их социально-психологической адаптации.

Системно-функциональный подход к изучению свойств личности А.И. Крупнова, реализованный в нашей работе, позволяет строить инди-

видуальные программы развития и коррекции конкретных структурных составляющих общительности необщительных студентов-первокурсников (например, повышение осмысленности этого свойства, снижение эгоцентрической направленности мотивации и связанной с ней личностно-ориентированной продуктивности), что будет способствовать оптимизации и ускорению их адаптации к условиям вуза.

Библиографический список

1. *Закамская Т.В.* Сравнительная характеристика общительности у студентов и педагогов: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - М., 2007. - 17 с.
2. *Исаева И. С.* Индивидуально-типологические особенности общительности и агрессивности курсантов военного вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2008.
3. *Крупное А.И.* Исследование психофизиологического аспекта индивидуальных проявлений общительности человека // Психологический журнал. —1984. — Т. 5. -№ 5, —С. 84-93.
4. *Крупное А.И.* Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. - М.: РУДН, 2007.
5. *Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского.* - Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2005.

ПСИХОЛОГИЯ СОВПАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.95
X 153

С. А. ХАЗОВА

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ВЫБОР СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ

В статье анализируется влияние стилевых характеристик познавательной сферы на совладание. Показано, что полезависимые и импульсивные чаще выбирают эмоционально-ориентированные стратегии, полезависимые и рефлексивные более самостоятельны и эффективны в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Обсуждается ресурсная роль когнитивных стилей в копинг-поведении.

В последнее десятилетие одной из наиболее актуальных и популярных проблем в психологии личности и в дифференциальной психологии является изучение различия между людьми в способах преодоления трудных жизненных ситуаций. Вопрос о том, почему одни люди достаточно стойко и эффективно преодолевают стрессовые воздействия, например, кризисы, случающиеся в нашем обществе с завидным постоянством, а другие с большим трудом переживают напряженное время, остается одним из ключевых в психологии. При этом различия проявляются не только в предпочтении тех или иных способов поведения, но и в проявлении мыслительных способностей при оценке ситуации или своих состояний и действий в ней (Carver и Scheier, 1998). Теоретики ситуативного подхода к совладающему поведению обращали внимание на то, что главным образом сама стрессовая ситуация, точнее, ее оценка личностью, определяет стиль совладания со стрессом, то есть именно оценка является первичной детерминантой совладающего поведения (Lasagus, 1991). Человек, сталкиваясь с трудностями, имеет цель устранения или преодоления этих трудностей. В определенный момент это является для него жизненной задачей. Человек изучает сложившуюся ситуацию. Он воспринимает, анализирует, оценивает, интерпретирует ситуацию. Именно на основе полученной информации происходит выбор определенных способов поведения (копинг-стратегий), направленных

на преодоление трудностей. Именно правильная оценка сложившейся ситуации позволяет человеку предугадать возможные трудности, максимизировать собственные ресурсы и шансы на успех.

Таким образом, когнитивная оценка касается не только ситуации, но и «себя самого», то есть она включает и процесс рефлексии, позволяющий критически осмысливать свое поведение, вносить изменения в соответствии с меняющимися условиями, прогнозировать вероятностный исход событий, избегать повторения ошибок. Восприятие себя как «целеустремленного, эффективного деятеля», способного преодолевать трудности, осуществлять выбор в существенной мере определяют эффективность копинг-поведения (Bandura, 1997; Анцыферова, 1994; Крюкова, 2004).

Именно поэтому с недавнего времени исследователи, занимающиеся изучением совладающего поведения, все чаще стали обращаться к так называемому ресурсному подходу. В рамках этого подхода рассматривается довольно широкий спектр различных, как внешних, так и внутренних ресурсов. В качестве внешних ресурсов выступают достаточные материальные возможности, наличие социальной поддержки, уровень образования, а также образ жизни. К внутренним ресурсам обычно относят личностные структуры, которые помогают индивиду справляться с угрожающими обстоятельствами, облегчают адапта-

Психология совладающего поведения

цию. Немаловажным является интеллектуальный ресурс, связанный с индивидуально-психологическими особенностями личности, в частности, с типичными для данной личности когнитивными стилями, которые представляют собой индивидуальные способы восприятия, оценивания и интерпретации окружающей действительности.

При анализе влияния когнитивно-стилевых характеристик познавательной сферы на жизнедеятельность конкретной личности необходимо обратиться к ряду исследований, проведенных как зарубежными, так и отечественными авторами. Так, по мнению Уиткина и Гуднау, полезависимые лица, которые в целом в большей мере полагаются на внешние факторы, оказываются вследствие этого более социально-ориентированными. Они используют защиты, связанные с отвержением эмоционального содержания (вытеснения, негативизма). В то время как полenezависимые лица используют защиты, предполагающие активную переработку познавательного опыта (изоляция, интеллектуализацию, проекцию), обнаруживая тем самым большую способность в контроле исполнительных действий и регуляции аффективных состояний (Witkin, Goodenough, 1982). Фактически, базовое различие между полезависимыми и полenezависимыми субъектами заключается в особенностях их информационно-поисковых стратегий: полезависимые используют другого человека как средство разрешения проблемных ситуаций, тогда как полenezависимые субъекты опираются на свой собственный опыт, предпочитая самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения.

Исследования Дж. Блока, Дж. Г. Блока и Д. - Харрингтона свидетельствуют о том, что импульсивные (быстрые/неточные) тревожны, сензитивны, уязвимы, при стрессе ригидны и стереотипны, сомневаются в себе. Быстрые / точные - энтузиасты, уверенные в себе, рациональны, энергичны в решении проблем, независимы.

Рефлексивные (медленные / неточные) агрессивны, склонны к соперничеству, плохо предвосхищают последствия, эгоцентричны, испытывают трудности в сдерживании своих желаний и подчинении нормативным ограничениям, относительно живые и раскованные, склонны непосредственно реагировать на конфликты. Медленные/точные: рассудительные, спокойные, тактичные, вызывающие доверие, компетентные, послушные, с неохотой отстаивают свои права, с

уверенностью смотрят на происходящее (Block, Block, Harrington, 1974).

Падун, Загряжская, Гракова провели пилотажное исследование взаимосвязи когнитивного стиля «полезависимость/ полenezависимость» со стратегиями совладания со стрессом (использовалась методика «Индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса» Д. Амирхана; апробация Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского). Полученные данные показали, что женщины в большей степени ориентированы на поиск социальной поддержки, чем мужчины. Анализ различий между двумя крайними группами полезависимых и полenezависимых испытуемых показал, что ПЗ испытуемым соответствуют более высокие значения по шкале Поиск социальной поддержки по сравнению с ПНЗ, тогда как ПНЗ испытуемые имеют более высокие значения по шкале Разрешение проблемы по сравнению с ПЗ. По шкале Избегание исследуемые подгруппы не различались.

Таким образом, авторы делают вывод о том, что ПЗ женщины полагаются преимущественно на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние и в связи с этим чаще ищут помощи у других, т.е. предпочитают стратегию совладания, направленную на получение помощи извне. Для них в ситуации неопределенности другой человек становится источником информации и одновременно средством ее переработки. ПНЗ женщины склонны контролировать влияние впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии и чаще идут на прямое активное действие, ориентируются в разрешении проблем на самих себя (Падун, Загряжская, Гракова, 2005).

Исследования Алексапольского позволяют сделать вывод о том, что полenezависимые студенты склонны к использованию стратегий Самообвинение, Уход в себя, Отвлечение. Полезависимые чаще прибегают к защитным механизмам Регрессия и Вытеснение (Алексапольский, 2007).

Таким образом, полученные данные подтверждают мнение о том, что дифференциация в одной психологической системе сопряжена с другими системами, т.е. перцептивная дифференциация (нахождение простой фигуры в составе сложной) сопряжена с независимым от внешнего окружения стилем совладания со стрессовыми ситуациями.

По данным М.А. Холодной, лица с ригидным

познавательным контролем оценивают себя как возбудимых, чувствительных и лабильных, они менее помехоустойчивы (Холодная, 2004). Они демонстрируют меньше терпения в ситуации препятствия, возникающего по ходу выполнения деятельности и одновременно более высокий уровень стремления преодолеть это препятствие, менее склонны предварительно обдумывать свои действия и ориентироваться на предварительный сбор информации при принятии решений (Скотникова, 1990).

По мнению ряда исследователей, импульсивные лица в силу высокой тревожности, сензитивности, уязвимости при стрессе ригидны и стереотипны, не склонны к юмору, сомневаются в себе. Рефлексивны, рассудительны, спокойны, чаще демонстрируют компетентность, рациональны, независимы и энергичны при решении проблем.

Нами также изучалось влияние стилей полезависимости / полenezависимости и ригидности / гибкости познавательного контроля на выбор стилей совладающего поведения. Совладающее поведение изучалось с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Coping Inventory for Stressful Situations). Для диагностики стилевых особенностей познавательной сферы личности использовались: тест «Словесно-цветовой интерференции» Дж. Струпа и методика К. Готтшальда, являющаяся основой индивидуального варианта методики Г. Уиткина «Включенные фигуры» (компьютерные варианты в индивидуальном режиме). Тест «Словесно-цветовой интерференции» Дж. Струпа предполагает оценку показателя ригидности (гибкости) познавательного контроля. Методика Струпа позволяет получить дополнительный показатель «вербальности», предложенный Д. Броверманом. Высокие значения этого показателя свидетельствуют о преобладании словесного способа переработки информации, низкие - сенсорно-перцептивного.

Методика К. Гогтшальдта предназначена для изучения эффекта «часть - целое», состоит из 30 листов-бланков. Фиксируется время выполнения каждого задания и количество ошибок. Оцениваются показатель ПЗ / ПНЗ (средняя величина времени обнаружения простой фигуры в сложной) и количество допущенных ошибок.

По показателям гибкости (ригидности) познавательного контроля выборка распределилась следующим образом (%):

- гибкий познавательный контроль - 61,4%;
- ригидный познавательный контроль - 38,6%;
- словесно-речевой способ переработки информации - 52,6%;
- сенсорно-перцептивный способ переработки информации - 47,4%. Соотношение полenezависимых (56,1 %) и полезависимых (43,9%) испытуемых практически одинаково.

Анализ различий в выборе стилей совладания между полenezависимыми и полenezависимыми студентами позволяет говорить о том, что в ситуации стресса полenezависимые студенты чаще используют копинг, ориентированный на отвлечение ($U=270,0$; $p=0,037$), и эмоционально-ориентированный копинг ($U=278,5$, $p=0,05$). Выявлена также значимая корреляция между полenezависимостью / полenezависимостью и эмоционально-ориентированным стилем совладания ($R=0,26$; $p=0,05$).

Это подтверждают и данные регрессионного анализа, позволяющие говорить о влиянии полenezависимости / полenezависимости на выбор проблемно-ориентированного ($?=-0,24$, $p=0,03$), эмоционально-ориентированного ($?=0,237$, $p=0,027$) стилей совладания и копинга, ориентированного на отвлечение ($?=0,236$, $p=0,03$). Можно сделать вывод, что полenezависимые лица более склонны использовать в стрессовой, трудной ситуации эмоционально-ориентированные стили совладания или отвлечение. Для них более характерны такие стратегии как переживание протеста, эмоциональная разрядка; плач, злость, гнев, т.е. улучшение самочувствия за счет «выпускания пара»; самообвинение; фатализм.

Причина такого положения кроется в том, что полenezависимые лица быстрее и непосредственнее выражают в своих идеях и переживаниях агрессию. У них более выражена склонность к риску как следствие тенденции избегать ситуации неопределенности и как можно быстрее выйти из трудной ситуации, разрешить ее. При этом полenezависимые обнаруживают более высокую личную автономию, стабильный образ «Я», низкий уровень интереса к мнению других людей, устойчивость при внушении. Значит, самостоятельнее и легче справляются с трудными жизненными ситуациями. Полenezависимость же соотносится с такими личностными чертами, как общительность, жизнерадостность, зависимость от группы (Холодная, 2002).

Была выявлена связь между различными спо-

Психология совладающего поведения

собами переработки информации и эмоционально-ориентированным копингом ($R = -0,28$; $p = 0,03$). Однако данные сравнительного анализа являются прямо противоположными: студенты с преобладанием словесно-речевого способа переработки информации чаще используют эмоционально-ориентированный копинг ($U = 272$, $p = 0,033$, $M(\text{слов.-реч.}) = 43,6$, $SD = 8,46$; $M(\text{сенс.-перц.}) = 36,48$, $SD = 11,24$). Эти результаты нуждаются в дальнейшей проверке, поскольку мы не нашли данных, их подтверждающих или опровергающих.

Не было обнаружено влияние гибкости/ригидности познавательного контроля на стили совладающего поведения. Известно, что лица с ригидным познавательным контролем более возбудимы, эмоциональны, менее помехоустойчивы, а лица с гибким познавательным контролем более склонны предварительно обдумывать свои действия при принятии решений.

В исследовании влияния когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность на выбор стратегий совладания подростки были использованы «Тест сопоставления знакомых картинок» (серия для подростков и взрослых) J. Kagan и методика ЮКШ Э. Фрайденберг и Р. Льюиса. При изучении когнитивного стиля по тесту J. Kagan фиксировалось: 1) латентное время первого ответа (сумма); 2) общее количество ошибок. На основе полученных данных, автор предлагает разделить всех испытуемых на 4 группы: быстрые неточные и быстрые точные («импульсивные»), и медленные точные и медленные неточные («рефлексивные»). Всего было продиагностировано 50 человек, из них 25 человек - импульсивные испытуемые (3 человека точные; 22 неточные) и остальные 25 - рефлексивные (15 человек точные; 10 неточные). Попытка выявить различия между четырьмя указанными группами не дала статистически значимых результатов. Вероятно, это связано с тем, испытуемые, находящиеся на разных полюсах измерения «когнитивный темп» и имеющие радикально разные его количественные показатели - быстрые\неточные и медленные\неточные тем не менее, обнаруживают явное сходство, позволяющее отнести их поведение к импульсивному типу. Аналогично, быстрые\точн. и медленные\точн., опять же находясь на противоположных полюсах этого измерения, тем не менее, схожи между собой по своим личностным проявлениям, фактически демонстрируя рефлексивный (контролируемый) тип пове-

дения.

Для получения более точных различий по показателям импульсивности / рефлексивности по критерию Манна-Уитни был использован метод крайних групп. Формирование крайних групп производилось квантильным (медианным) способом: в группу с импульсивных вошли испытуемые, которые находятся ниже медианы времени ответа и выше медианы количества ошибок. Соответственно в группу рефлексивных вошли лица, которые расположились выше медианы времени ответа и ниже медианы количества ошибок.

Анализ различий с помощью критерия Манна-Уитни (U) позволяет говорить о том, что стратегии Духовность ($U = 83,0$, $p = 0,023$), Надежда на чудо ($U = 82,5$, $p = 0,023$), Профессиональная помощь ($U = 83,5$, $p = 0,025$) в стрессовых ситуациях более характерны для импульсивных подростков, нежели для рефлексивных.

При изучении степени влияния стилевых характеристик познавательной сферы на выбор стратегий совладающего поведения с использованием множественного регрессионного анализа было обнаружено отрицательное влияние рефлексивности на выбор стратегий Отвлечение, Духовность, Игнорирование, Разрядка, Надежда на чудо (таблица 1).

Таким образом, чем рефлексивнее человек, тем меньше вероятности, что в стрессовых ситуациях он будет выбирать неконструктивные стратегии совладания. Это может быть связано с тем, что импульсивные лица принимают решения на недостаточной информационной основе, тогда как рефлексивные склонны принимать решения с учетом максимально полной информации о случившемся. В этом случае решение проблем происходит более продуктивно, поскольку у человека имеется большой запас соответствующей информации.

В целом можно утверждать, что когнитивные стили полезависимость / полenezависимость и рефлексивность/импульсивность влияют на выбор стратегий совладания. При этом полезависимые и импульсивные чаще выбирают стратегии, связанные со снижением эмоционального напряжения за счет отвлечения, надежды на чудо, прямого игнорирования проблемы. Полenezависимые и рефлексивные более самостоятельны и эффективны в преодолении жизненных трудностей.

Исследование влияния «Классификации стилей» характеристик познавательной сферы;...

Таблица 1.

Результаты исследования «Классификации стилей» по шкалам

№	Рефлексивность/импульсивность и копинг-стратегии	В	p-level
1	Отвлечение	-0,35	0,01
2	Духовность	-0,36	0,001
3	Игнорирование	-0,28	0,05
4	Разрядка	-0,41	0,003
5	Надежда на чудо	-0,41	0,003

и классификации стилей «Классификация стилей» по шкалам

гвердить мысль о том, что когнитивно-стилевые характеристики личности определяют Р значительной мере выбор и стратегий совладания с эмоциями по изученным разными исследователями данные все всегда коррелируют между собой \тот и 1 ротивопречт\прут иру у \уща(и" и нук.роль чграетздесь саожностт изучаемых феноменов Поэтому используемые исследователями (ггатиетические процедуры не пают дог.таточного юстоверного прогноза по поводу влияния Шп Г илль О КЮ рей 4 - аПий (ОИИ) иш Иразньк :шисл-,инни- (ОНОС Ю^ (- ?аЪ КОЮС I + I I' I 4 4 •) Ч - К - ! • М - . лстс •м kann I., азаимолеиствия ••-1 —w «когнити» -стилен-» < ран -^и' -и П м чусючько • шпын njirt Б I .Jilt tfi-;i) снл] --(н.— Но/, i. i ihu. it; ii . i б (вйешем адалине п [nn. lll' l.сиОАидипк. t. t.неш ibju-ni[• h <-it ic i DI л исследование ШЛсИИИде dtfieh -I l al ОИКи -Vi IV-имен l -d ; IC ДСКС I. - I L • t Лпил ЦНАУЛЛ КЛ. СМХ ЯИЧ I I

Бич.1-01 иафи^б ии кий rltotiU)

1 f НЦФ Ве^М if Т-4

ЮСНН < I ^Jib-TX персосiv t пваНг преу)ра-ооаше аичснншш i vaunii и ПСНХ jji.- a it ea* аши а 'I lei>ологический л /-ia °Q4 " " * I , j >

' А - - <uujib-и ий Л Л Взаимосвязь^ f ИВн it 1 -I < I олчаки- ик I —попенезаписи- ЧИ t > С МЕХАНИЗМЪ- I СИ <ПЮИ ИИХОЙ —U4 KI и id- ;г-4яml()»алачия ' J« - j'-i' ч -I I Некрасова. fru:TM>ОМа К У«»» .Н.А Нерр^ова 2007

f <иА. ДиФЪ пенмиальнач -j-ия И '(индцуальчыне ^ трутовые различия в

поведение / тер : шп - К;??ль lirt с Изд-е. >Ж< Г")- П • . 'о- I

• ^ ft . 1. -ия^ваИ М ii * -Ъ> чи leoin^i, ии I • 1 4 I lll-ИХИШИГИИ ГАН ЛМ 4Г, * -tr^ • I l)PI , II > (• I rf- аа | | i . • 4 ly овляпающе i i Rfвния кп ipuMa, 2i"J4 f -МСМ- «-. jl v i .ановск я i Iv Псих*) 4l иче'4-9ча4лЧ1 - v ie it - ТГГ ичь Он • I In,IV . "I Н (1-1-М, I:klx , 'н, LIKUH, Г ' Взаимосвязь когнитивног4) стили «полезависимыПЮЛН(;аиИСИИС I Ъ» 1 4иЛЮИ ИСМОЙ 4 Г; -аи П . пилО I и t ЛЮСОНОСЫЙ •ducMt. ii-c I- ЮСЮК44bb t .AjCJLU-

lar-rl' V . 4 -'налы паут п. пQ- IC-vI -(ИСННОИ памятиВ.Н. Дружинина ИПРАН. 19 20сент 200^ FI Iьд-Ви« lb. .- 4 ПСХОЛМ У'' и(i С ми или . , h i* iH4^ ..сь ,ojibrfb. -Ok ^t.Haii 4l -uujaAaiuLiJCl Т .осдения ' llu D ТОГс \ I ц .а ZQ¹ С^ошпакооб. li t J I сихофизичесюк *арак , t r"Ki "'тельногос в длличе^ия и к. "нитивныр тип 1 .сихолог""»ский Ч? Г J440) 11 № 1

И) С.Ын^оас^иа 1 ^ИДИДУ&ЛНЛЧНС стные детерминанты совпадающего поведения' Квалиф. раоота. Кострома, 2007 II Капицы 1 овладающее. зведение >Ж .,cnHu . LdPtUfaOla^ ИКОВ 1 1 Н' г. ;ихо. к .коi I г^ма Of J L Колодная МА Когнитивные стили. О при ИИИИМОШНО " (• I 11 Хопоонаъ М. i Стили совладающего пове'ценил" к випригу о конструктивной валидност' с.спрасника «Юношеская копия -шкала» ' Психология совладающего поведения, мыериалы Мел.Б. науч -пракг itum] о i* , Б А 1 о енко Г.Л.Крюкова Ко> рима 1 '

Психология совладающего поведения

Некрасова, 2007.

14. *Bandura, A.* Self-efficacy: The exercise of control. - New York: Freeman, 1997.

15. *Carver, C.S., Scheier, M.F.* On the self-regulation of behavior. - New York: Cambridge University Press, 1998.

16. *Dennett D.C.* Consciousness explained. - Boston: Little Brown, 1991.

17. *Frydenberg, E.* Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives. Ruothledge. - London-New-York, 1997.

18. *Gardner, R.W., Holzman, P.S., Klein, G.S.,*

Linton, H.B., Spense, D.P. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues. Monograph4. VI. - N.Y., 1959.

19. *Kagan, J.* The meaning of personality predicates. American Psychologist, 1988, 51, 901-908.

20. *Lasarus, R.S.* Emotion and Adaptation. - N.Y.: Oxford University Press, 1991.

21. *Witkin H.A., Goodenough D.R.* Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. - N.Y., 1982.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 316.34
Л 202

Н. В. ЛАЛИЕВА

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОЛОДОЙ ГОРОДСКОЙ СЕМЬИ

В статье рассматриваются вопросы чрезвычайной социально-культурной значимости роли семьи в этнокультурной социализации молодой семьи. Человек именно в семье получает первичную социализацию, закладываются основы его формирования как личности.

Институт семьи относится к разряду тех социальных явлений, значение которых уникально как для отдельного человека, так и для всего общества, и в этой своей ипостаси она, как никакая иная система, служит связующим звеном между человеком и обществом, прошлым и настоящим, разными поколениями.

Особо важное значение имеют социальные характеристики того этапа жизненного цикла семьи, на котором складываются и формируются как ее материальные и духовные основы, так и весь социальный потенциал - это молодая семья.

По ряду причин эта стадия функционирования семьи проходит особенно трудно и сложно в условиях города. И если в этом возрасте жизнеспособность любого типа семьи проверяется такими социально значимыми процессами, как взаимная адаптация личностных качеств супругов, усвоение сложнейших родительских ролей, разделение семейных обязанностей, утверждение главенства в семье, то эти процессы существенно усложняются в молодой городской семье с ее более сложной, чем в селе, социально-профессиональной, национально-этнической и религиозно-конфессиональной структурой.

Необходимость изучения молодой городской семьи актуализируется и тем обстоятельством, что в количественном соотношении ее удельный вес в общем количестве этого типа семей составляет более две трети, и не трудно предположить, что именно она будет определять в ближайшем и отдаленном будущем характер и природу мно-

гих социально значимых процессов развития общества: динамику рождаемости и социализацию детей, воспроизводство социально-профессиональной структуры общества и др.

Обоснованную тревогу общественности вызывает и то обстоятельство, что молодая городская семья все меньше справляется с такими важнейшими своими социальными функциями, как рождаемость, социализация детей, а распад молодых семей в общем количестве разводов имеет самый высокий удельный вес - более 40 %.

Не менее актуальным является поиск путей адаптации молодой городской семьи и ее традиционных устоев к новым экономическим и нравственно-этическим нормам, а также социальный прогноз коэффициентов брачности, рождаемости, разводимости молодых супругов.

В этих обстоятельствах все более очевидной становится и необходимость разработки новой концепции семейной политики, отражающей сложившиеся социально-экономические реалии России. Семейной политики, которая могла бы стать важнейшим направлением социальной политики, нацеленной на утверждение гуманистических, демократических, равноправных внутрисемейных отношений, свободного, гармонического развития всех ее членов, раскрытие их способностей и проявления человеческого потенциала, обеспечение достойного, цивилизованного социального положения женщины, адекватно сочетающей семейную роль с общественной и производственной активностью.

Социальная работа

Традиционная модель осетинской семейной группы нашла свое отражение в трудах таких выдающихся отечественных исследователей, как М.К. Ковалевский [6], В.Ф. Миллер [8], А. Скачков [9].

Основы современных научных подходов к исследованию проблем семьи заложены в классических трудах таких ученых, как А.Г. Харчев [10], М.С. Мацковский [7], А.И. Антонов [1], С.И. Голод [3] и др., заложивших основы современных научных методологических принципов исследования проблем семьи.

Состояние современной семьи в целом, выполнение ею своих функций, состояние репродуктивной активности и брачно-семейной динамики в обществе, конкретные особенности и специфические трудности различных типов семей - молодых, неполных, многодетных, студенческих, городских и сельских, семей группы риска нашли свое отражение в трудах таких отечественных авторов, как И.В. Бестужев-Лада [2], С.И. Голод [3], Т.А. Гурко [4], И.Ф. Дементьева [5] и другие.

Вместе с тем в социально-экономических, культурно-традиционных процессах развития брачно-семейных отношений в региональном срезе много неизученного, что значительно затрудняет научное прогнозирование путей развития семей и разработку действенной семейной политики.

Кроме того, переход к рыночным отношениям и становление нового социально-экономического уклада вносит в систему семейных ценностей значительные изменения, последствия которых сегодня пока трудно предугадать, но характер и содержание которых необходимо изучать.

В этих обстоятельствах целью исследования молодой городской семьи должна быть социокультурная специфика функционирования молодой городской семьи в РСО-Алания и обоснование концепции ее социальной защиты в контексте новых исторических реальностей России. При этом решаются следующие исследовательские задачи:

- анализ современного состояния молодой городской семьи и выявление ее основных проблем;
- выявление специфики становления молодой городской семьи, начиная с формирования добрых представлений будущих супругов о будущей семейной жизни, мотивов вступления в брак, и кончая ее сложившимися социальными харак-

теристиками;

- характеристика влияния социально-профессиональной и демографической структуры молодой городской семьи на характер и содержание внутрисемейных отношений;
- выявление социального самочувствия молодых городских семей через призму собственной самоидентификации супругов;
- обоснование концепции новой системы социальной защиты молодой городской семьи.

При сборе, анализе и обобщении социологической информации можно использовать как обобщенные подходы (объективность, историзм, системность), так и специальные социологические методы (опрос, контент-анализ, наблюдение, символический интеракционизм).

Эмпирическая база исследования построена на результатах социологического исследования, проведенного автором в 2007-2008 годах на тему: «Молодая городская семья: состояние и тенденции развития».

Основным рабочим инструментом исследования, предназначенным для сбора первичной социологической информации, была составленная нами анкета, которая конструировалась в соответствии с общими программными установками, характером исследовательских задач и типом избранной методики.

Объем выборочной совокупности составил 500 молодых семей, что можно считать достаточно представительным для 700-тысячной Республики Северная Осетия-Алания.

Выборка должна быть районированная, репрезентативная по полу, возрасту, образованию, социальному статусу, структуре занятости, этнической принадлежности.

Кроме того, можно использовать материалы федеральной и республиканской статистики, данные анализа материалов средств массовой информации и официальной документации.

Подобный комплексный подход в формировании эмпирической базы исследования позволяет рассмотреть проблему в связях и взаимозависимостях с широким кругом социальных процессов и явлений.

Основные положения, которые мы сформулировали в ходе рассмотрения данной проблемы, выглядят следующим образом:

1. Положение молодых городских семей в социальном пространстве Республики Северная Осетия-Алания, динамика тенденций процессов

Проблемы функционирования молодой городской семьи

брачности, разводимости, рождаемости в существенной мере обусловлены стадийно-специфическим периодом развития общества, особенностью которого является «двойной переход» - с одной стороны, от традиционного к модернизированному обществу, который еще не завершился, с другой - наложившейся на этот процесс трансформацией всего нашего общества от плановой системы ведения хозяйства к рыночной экономике. Эта двойная переходность усугубляет не только материально-экономические трудности молодых городских семей, проживающих на территории республики, но также трудности их социальной самоидентификации и становления системы ценностей.

В сложившейся обстановке более защищенными и стабильными оказываются, как это ни парадоксально, молодые семьи, более включенные в традиционную систему ценностей и отношений. Однако перспективы формирования устойчивого гражданского общества и стабильного социального организма требуют формирования государственной системы поддержки молодой городской семьи.

2. Доминирующими характеристиками современной молодой городской семьи все более становятся: сокращение числа членов этого типа семьи; ослабление внутрисемейных связей; нарастание внесемейных ориентаций; нарастание социально-профессиональной гетерогенности супругов; рост числа разводов; сокращение рождаемости.

3. Несмотря на ряд общемировых трудностей, и негативных тенденций в процессе жизнедеятельности семьи, она продолжает оставаться наиболее важным социальным институтом, незаменимым в выполнении таких функций, как рождение и первичная социализация детей, эмоционально-духовная поддержка своих членов.

4. В условиях таких специфических этнокультурных территорий, как Северная Осетия-Алания, процессы функционирования семьи несут на себе отпечаток, как общих закономерностей, так и особенных, определяемых традициями и менталитетом населения.

5. На процесс и перспективы семейного сценария молодых людей, вступающих в брак, боль-

шое влияние оказывает предбрачные ожидания и установки, в существенной мере определяя в последующем характер и природу супружеских взаимоотношений.

6. Молодая городская семья, развивающаяся в значительной мере в русле тенденций модернизации, оказывается в то же время более уязвимой к воздействию негативных факторов российского варианта рыночных отношений, чем семья, которая черпает поддержку в традиционных социально-бытовых структурах.

7. Молодая городская семья содержит в себе неотъемлемые элементы социального риска, выполняя в то же время важные социальные функции, она нуждается в помощи общества и реализации социальной политики, направленной на ее всестороннюю поддержку.

Библиографический список

1. Антонов А.И. Социология рождаемости. - Москва, 1988.-С. 90.
2. Бестужев-Лада И.В. Ступеньки к семейному счастью. - Москва: Мысль, 1988.-С. 27.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ.-СПб., 1998.-С. 75.
4. Гурко Т.А. Ролевые ожидания молодых супругов в различных типах семей // Семья в представлениях современного человека. - М., 1990. - С. 44.
5. Дементьева И. Ф. Первые годы брака. Проблемы становления молодой семьи. - М.: Наука, 1991.-С. 60.
6. Ковалевский М.К. Современный обычай и древний закон. Обычное право осетин в историко-сравнительном освещении.-М., 1986.-С. 89.
7. Мацковский М.С. Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики - М., 1989.-С. 213.
8. Миллер В.Ф. Осетинские этюды. Ученые записки императорского московского университета.-М., 1881.-С. 79.
9. Скачков А. Опыт статистического исследования горного уголка (экономический очерк). - Владикавказ, 1905.-С. 95.
10. Харчева А.Г. Браки семья в СССР-М., 1964. -С. 77.

Н. М. ДРАНИЧНИКОВА,
Е. В. КУФТЯК, О. М. СОЛОМАТОВА

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ДОСТУПНОСТИ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье представлена модель территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями в возрасте от 2 до 18 лет в Костромской области, разработанная в рамках проекта «Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями в Российской Федерации», реализуемого в соответствии с Программой сотрудничества Евросоюза и России.

Проблема инвалидности актуальна не только на федеральном уровне, но и на региональном уровне. В Костромской области уделяется большое внимание детям-инвалидам и их семьям. Департамент социальной защиты населения, опеки и попечительства Костромской области, работа в рамках федеральной целевой программы «Дети-инвалиды» и областной целевой программы «Дети Костромской области» на 2007-2010 годы, обеспечивает условия для предоставления льгот семьям детей-инвалидов, развивает сеть детских реабилитационных учреждений, которые предоставляют комплекс медицинских, психологических, педагогических и социальных услуг детям с ограниченными возможностями. Работа с данной категорией детей в области ведется в соответствии с Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Масштабность проблемы инвалидности и организации помощи лицам с ограниченными физическими и психическими возможностями подтверждает как мировая, так и отечественная статистика. Численность детей в возрасте до 18 лет по Костромской области составила на 1 января 2007 г. 129082 человек, что соответствует 18,7 % от общей численности населения области. По данным на 01.01.2007 г. в органах социальной защиты населения Костромской области состояло на учете 3018 детей-инвалидов в возрасте от 0 до 18 лет, что соответствует 2,3 % детского населения. За 2007 год впервые установлена инвалидность 263 детям (138 - мальчикам, 125 - девочкам). Динамика изменения за последние 17 лет количества лиц в возрасте до 18 лет, получающих пенсию по инвалидности, представлена ниже в таблице 1.

Таблица 1

**Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет,
получающих социальные пенсии (на конец года)***

	Годы						
	1990	1995	2000	2002	2005	2006	2007
Количество, чел.	795	2000	3195	3327	3147	2921	2820

* до 2000 г. - в возрасте до 16 лет

Организационная модель территориальной доступности комплексной реабилитации детей..

Развитие в нашей стране и за рубежом идеи комплексной реабилитации получили в определении понятия, выявлении механизмов реабилитации, изучении основных причин, вызывающих отклонения в развитии и поведении ребенка, создании интеграционных образовательных, воспитательных, социальных, лечебно-оздоровительных программ, рассмотрении процесса социально-педагогической и психологической реабилитации детей с ослабленным здоровьем. В то же время реальность показывает, что подход к реабилитации детей-инвалидов зачастую остается в своей основе чисто медицинским, что усугубляет социальную депривацию ребенка и затрудняет интеграцию его в общество. Очевидно, что необходим пересмотр организации процесса реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Несмотря на решение большого ряда проблем комплексной реабилитации детей-инвалидов, вне поля зрения остаются вопросы создания системы реабилитационных мер, способствующих восстановлению здоровья и ограничений жизнедеятельности. В связи с этим возникают противоречия между:

- значимостью максимально возможного процесса интеграции детей с физическими нарушениями в общество и отсутствием институтов и механизмов ее достижения;
- созданием условий для развития потенциальных возможностей ребенка-инвалида посредством комплексной реабилитации детей и отсутствием непрерывности и преемственности в обеспечении системы комплексной реабилитации;
- признанием необходимости реабилитационных мероприятий и недостаточной разработанностью концептуальных основ и алгоритма организации процесса реабилитации детей-инвалидов;
- необходимостью участия родителей в процессе комплексной реабилитации как одного из важнейших условий ее эффективности и отсутствием научно-методической базы для разработки программ обучения родителей и включения их в реабилитационный процесс.

Необходимость поиска новых подходов к решению названных проблем актуализировалась в результате происходящих изменений социально-политической ориентации государства, которые произошли в начале 90-х годов XX века, особенностью которых было то, что российское общество в своем отношении к детям с ограниченными

возможностями здоровья начало переходить на новый уровень - гуманистический. Вместе со сменой ценностных установок изменились и цели общественной и государственной деятельности в сфере социальной политики, вышли приоритеты полного социального вовлечения инвалидов в жизнь их общества, выдвинулись более гуманные идеи: самодостаточности, равных прав детей с ограниченными возможностями здоровья с нормальными людьми при осуществлении комплексной их реабилитации.

Оказываемые услуги в реабилитационных учреждениях Костромской области способствуют достижению определенной динамики психофизического состояния детей и восстановлению их здоровья и ограничений жизнедеятельности. Однако, как показывают наблюдения и данные обследований специалистов ГУ ОРЦ «Лесная сказка», при повторном поступлении на комплексную реабилитацию отмечается снижение достигнутой ранее динамики в психомоторном и социальном развитии детей с физическими нарушениями, ухудшение здоровья и развитие вторичных отклонений. Анализируя возможные причины снижения достигнутого уровня развития, обращается на себя внимание, отсутствие преемственности и непрерывности предоставления реабилитационных услуг ребенку с физическими нарушениями по месту жительства.

Таким образом, существует ряд проблемных зон в складывающихся условиях предоставления и осуществления реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями:

- недостаточная подготовленность или отсутствие специалистов по работе с детьми с физическими нарушениями;
- отсутствие реабилитационной базы в учреждениях социальной защиты населения (специально оборудованных кабинетов, помещений, реабилитационного оборудования);
- недостаточное взаимодействие учреждений и семьи в вопросах реабилитации детей с ограниченными возможностями;
- отсутствие межведомственного взаимодействия и координирующего органа по проведению комплексных реабилитационных мероприятий в муниципальных образованиях.

Основанием для разработки модели территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями послужил ряд причин.

1. Ухудшение детского здоровья, увеличение численности детей с проблемами психофизического развития, нуждающихся в комплексной реабилитации.

2. Растущая потребность семьи, воспитывающей ребенка, в квалифицированной помощи специалистов разных профилей по месту жительства.

3. Необходимость ранней диагностики нарушений моторного развития и своевременного оказания медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями.

4. Отсутствие организационно-методического обеспечения для реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями.

5. Необходимость реализации принципов непрерывности, преемственности и комплексного подхода в реабилитации детей на основе взаимодействия и координации деятельности специалистов разного профиля в воспитании, обучении и лечении детей-инвалидов с физическими нарушениями.

Поиск путей разрешения указанных противоречий и существующих проблем определил актуальность разработки модели в рамках реализации пилотного проекта «Обеспечение территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями в возрасте от 2 до 18 лет в Костромской области» на базе ГУ ОРЦ «Лесная сказка» в рамках проекта «Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями в Российской Федерации», реализуемого в соответствии с Программой сотрудничества Евросоюза и России.

Структура трехуровневой модели территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями представлена на рисунке 1.

Общими принципами формирования и реализации разрабатываемой модели и индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида являются:

индивидуальность реабилитации означает необходимость учета конкретных условий возникновения, развития и возможностей исхода нарушения у данного ребенка;

- преемственность реабилитации заключается в учете конечной цели последующего этапа при проведении мероприятий предыдущего;

- последовательность в проведении реабилитационных мероприятий с учетом особенностей развития нарушения у ребенка-инвалида, возможностей его социально-средового окружения, организационных аспектов реабилитационного процесса;

- непрерывность предполагает организационное и методическое обеспечение неразрывности единого процесса реализации различных реабилитационных мероприятий, обеспечение постоянного проведения реабилитационных мероприятий, в том числе, в тех случаях, когда ребенок находится вне реабилитационного (медицинского) учреждения;

комплексность означает необходимость учета на всех его этапах многочисленных аспектов реабилитации: медицинских, психофизиологических, социальных, социокультурных, образовательных, психологических, психотерапевтических, правовых и др.;

- сочетание индивидуального и коллективного в системе реабилитационных мероприятий, при этом доля того или иного компонента зависит от особенностей (психологических, личностных) ребенка-инвалида (и его родителей).

Организация работы на региональном уровне по пилотному проекту осуществляется Департаментом социальной защиты населения, опеки и попечительства, Департаментом здравоохранения и Департаментом образования и науки, ФГУ Главным бюро медико-социальной экспертизы, Костромским государственным университетом имени Н.А. Некрасова в пределах своей компетенции на основании разработанных порядков и положений. Координацию деятельности органов и учреждений осуществляет рабочая группа по реализации проекта на основании Распоряжения губернатора Костромской области от 27.08.2007 № 63-ра. Группу возглавляет заместитель главы Администрации области.

Для достижения создания системы территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями необходимо в каждом муниципальном образовании создать эффективную комплексную систему, обеспечивающую доступность, непрерывность получения детьми-инвалидами реабилитационных услуг.

Ввиду территориальной протяженности Костромской области (с севера на юг на 260 км, а с запада на восток - на 400 с лишним километров;

Организационная модель территориальной доступности комплексной реабилитации детей...

общая величина территории составляет 60,1 тыс. кв. км) базовое учреждение пилотного проекта ГУ ОРЦ «Лесная сказка» удалено от городов и районов области, поэтому реализация задач проекта осуществляется на опорных площадках ГУ ОРЦ «Лесная сказка» в четырех муниципальных образованиях области городах Мантурово, Шарья, Нерехта, Галич (представлено на схеме 1).

Опорная площадка создается в муниципальном образовании на базе учреждений системы

социальной защиты населения - комплексных центрах социального обслуживания населения или социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, с целью организации работы по созданию системы реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями на муниципальном уровне. Каждая опорная площадка распространяет свою деятельность на шесть - восемь муниципальных образований, территориально приближенных к опорной площадке.

Схема 1

Распределение опорных площадок с учетом территориального принципа

Базовое учреждение пилотного проекта

Государственное учреждение Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Лесная сказка»

Опорные площадки ГУ ОРЦ «Лесная сказка» В муниципальных образованиях Костромской области			
г. Мантурово, ОГУ Мантуровский социально- реабилитационный центр для несовершеннолетн их	г. Шарья, ОГУ Шарьинский социально- реабилитационный центр для несовершеннолетних «Феникс»	г. Галич, ОГУ Галичский комплексный центр социального обслуживания населения № 1	г. Нерехта ОГУ Нерехтский комплексный центр социального обслуживания населения
Территории, закрепленные за опорными площадками			
г. Мантурово Мантуровский, Межевской, Макарьевский, Кологривский, Нейский, Парфеньевский муниципальные районы	г. Шарья, Шарьинский, Поназыревский, Павинский, Пыщугский, Октябрьский, Вохомский муниципальные районы	г. Галич, г. Буй, Галичский, Буйский, Кадыйский, Чухломской, Антроповский, Солигаличский муниципальные районы	г. Нерехта, г. Волгореченск, Красносельский, Костромской, Островский, Сусанинский, Судиславский муниципальные районы

Выбор муниципальных образований обоснован обязательными условиями: функционированием в городах учреждений, предоставляющих реабилитационные услуги; наличием специалистов разного профиля, оказывающих реабилитационные услуги детям-инвалидам и их семьям.

При открытии опорной площадки соблюдены следующие принципы.

1. Территориальный принцип - позволяет

реализовать деятельность в границах определенной территории, обеспечивая максимальную доступность и приближенность реабилитационных услуг к месту проживания ребенка-инвалида.

2. Принцип межведомственного взаимодействия - позволяет создать единое реабилитационное пространство с целью взаимодействия учреждений разного ведомства для комплексного решения задач по реабилитации детей-инвалидов

Социальная работа

на муниципальном уровне.

3. Принцип согласованности действий - позволяет на основе соглашения о сотрудничестве между всеми ведомствами, оказывающими реабилитационные услуги детям-инвалидам по месту жительства, интегрировать усилия учреждений разных ведомств для реализации ИПР ребенка-инвалида.

4. Принцип ответственности - позволяет распределять сферы компетентности и ответственности между поставщиками реабилитационных услуг, реализующими ИПР ребенка-инвалида по месту жительства.

При организации комплексной реабилитации детей-инвалидов на муниципальном уровне важно соблюдение ряда условий, которые обеспечивали непрерывность, преемственность и территориальную доступность реабилитационных услуг при реализации ИПР.

Во-первых, наличие органов власти (управления) и нормативных актов, осуществляющих и регламентирующих организацию комплексной реабилитации детей-инвалидов по месту жительства (рис. 1).

Во-вторых, наличие в муниципальном образовании: учреждений, организаций - поставщиков реабилитационных услуг; отделения реабилитации при КЦСОН; укомплектованность учреждений специалистами по реабилитации; оснащенность процесса реабилитации: наличие оборудования, программ реабилитации; перечня обязательного набора реабилитационных мероприятий, предоставляемых поставщиками.

В-третьих, наличие банка данных на детей-инвалидов с физическими нарушениями, информации о социальном статусе ребенка-инвалида и его потребности в реабилитационных услугах и форме их предоставления. В-четвертых, обеспечение получения ребенком-инвалидом реабилитационных услуг, близких к месту его проживания.

В-пятых, наличие структуры, обеспечивающей взаимодействие ведомственных органов и учреждений, по вопросам развития системы комплексной реабилитации детей-инвалидов и осуществляющей контроль над предоставлением реабилитационных услуг, за их качеством.

Координацию взаимодействия между участниками реабилитационного процесса (учреждениями и организациями - поставщиками реабилитационных услуг) осуществляет межведомственный координационный совет (МКС) в сфе-

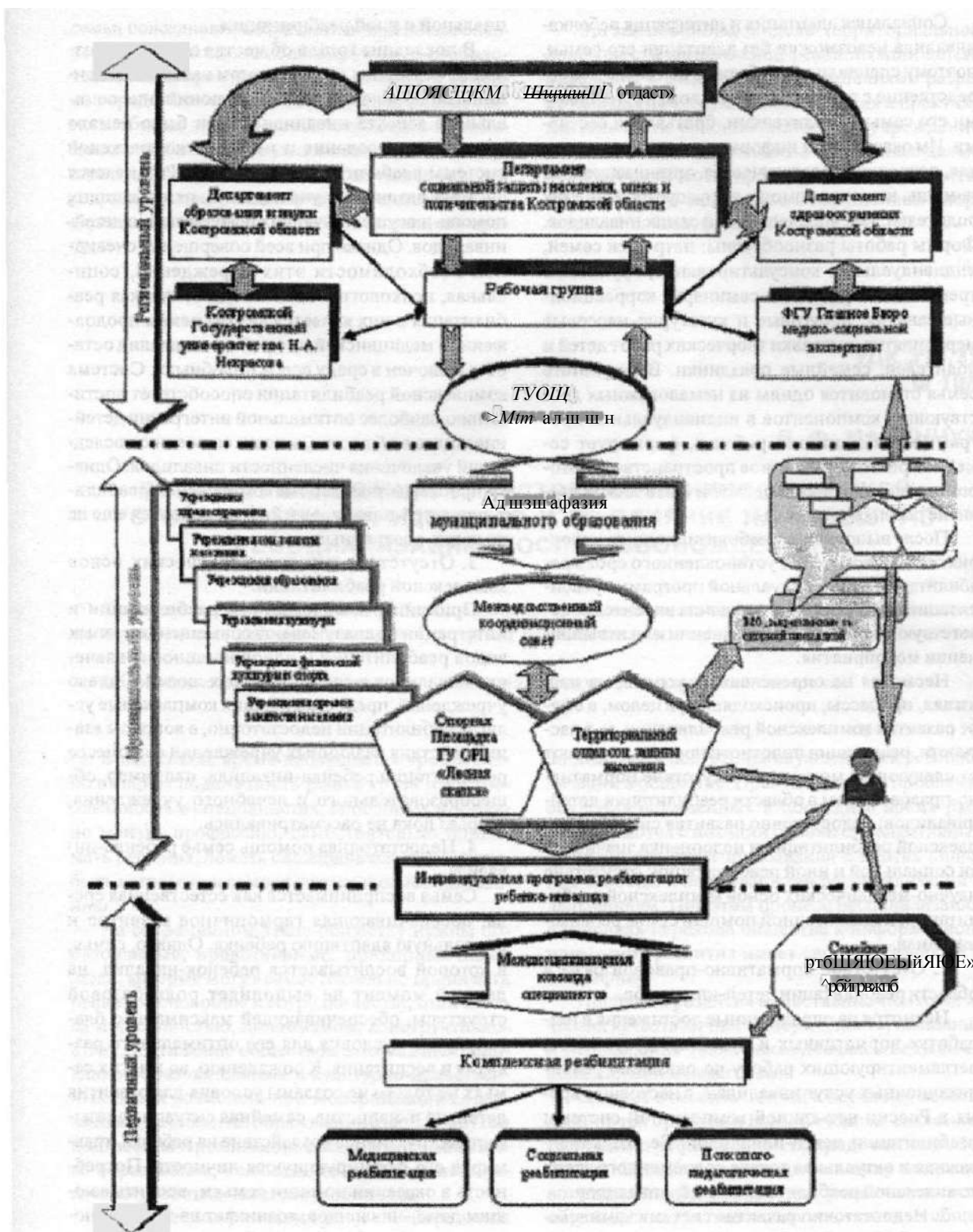
ре реабилитации детей-инвалидов, деятельность и состав, которого утверждает глава муниципального образования. МКС согласовывает перечень и объем услуг учреждений разных ведомств, необходимых для проведения реабилитационных мероприятий.

Территориальный отдел социальной защиты населения муниципального образования совместно со специалистами опорной площадки обеспечивает выявление потребности ребенка-инвалида и его семьи в услугах, необходимых для проведения реабилитационных мероприятий, а также составление (планирование) реабилитационных мероприятий в соответствии с ИПР, разработанных федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, с учетом рекомендаций учреждений здравоохранения.

Специалистами по результатам консультаций формируется карта реабилитации, составляется социальный паспорт семьи ребенка-инвалида; по итогам консультаций оформляются рекомендации; определяются обязательства учреждений муниципального образования по проведению реабилитационных мероприятий и оказанию социальных услуг ребенка-инвалида и его семьи. Согласовываются и утверждаются период и форма реабилитации, перечень реабилитационных мероприятий, перечень и объем услуг, необходимых для проведения реабилитационных мероприятий; формируется и утверждается реабилитационный маршрут с указанием сроков исполнения по каждому реабилитационному мероприятию; определяется прогнозируемый результат проведения реабилитационных мероприятий.

На основании Постановления главы муниципального образования «О перечне учреждений-поставщиков реабилитационных услуг» и «Перечне реабилитационных услуг», руководители данных учреждений приказом назначают специалистов по реабилитации, которые входят в состав междисциплинарной команды по реабилитации. На первичном уровне учреждения - поставщики реабилитационных услуг обеспечивают проведение реабилитационных мероприятий, оформленные в виде реабилитационного маршрута, в полном объеме, в утвержденные сроки, с привлечением специалистов междисциплинарной команды (соответствующей квалификации) для получения намеченных результатов.

ная модель территориальной доступности комплексной реабилитации детей



Социальная работа

Социальная адаптация и интеграция ребенка-инвалида невозможна без адаптации его семьи, поэтому специалисты работают не только непосредственно с ребенком-инвалидом, но и с членами его семьи - родителями, братьями и сестрами. Им оказывается информационно-методическая, психолого-педагогическая, организационная помощь, включая помощь в трудоустройстве как родителей, так, впоследствии и самих инвалидов. Формы работы разнообразны: патронаж семей, индивидуальное консультирование, групповые тренинги и обучающие семинары, коррекционные занятия, досуговые и культурно-массовые мероприятия, выставки творческих работ детей и родителей, семейные праздники. В результате семья становится одним из немаловажных действующих компонентов в индивидуальной программе реабилитации ребенка, формирует семейное реабилитационное пространство, в котором происходит психическое и физическое развитие ребенка-инвалида.

После выполнения реабилитационных мероприятий или истечения установленного срока реабилитации в индивидуальной программе реабилитации (ИПР) ребенка-инвалида вносится соответствующая запись о выполнении или невыполнении мероприятия.

Несмотря на определенные успехи, на наш взгляд, процессы, происходящие, в целом, в сфере развития комплексной реабилитации, и, в частности, реализации пилотного проекта, страдают от следующих моментов: отсутствие нормативно-правовой базы в области реабилитации детей-инвалидов; недостаточно развитая система комплексной реабилитации и недооценка значимости социальной и иной реабилитации; отсутствие научно-методических основ комплексной реабилитации; недостаточной помощи семье ребенка-инвалида.

1. Отсутствие нормативно-правовой базы в области реабилитации детей-инвалидов.

Несмотря на определенные достижения в разработке нормативных и правовых документов, регламентирующих работу по оказанию реабилитационных услуг инвалидам, в настоящее время в России нет единой комплексной системы реабилитации детей-инвалидов. Ее создание - важная и актуальная задача современного этапа комплексной реабилитации детей-инвалидов.

2. Недостаточно развитая система комплексной реабилитации и недооценка значимости со-

циальной и иной реабилитации.

В последние годы в обществе произошел отход от осознания инвалидности как чисто медицинской проблемы, появилось понимание социального аспекта инвалидности, и было немало сделано для создания и развития комплексной системы реабилитации инвалидов. Развивается система различных учреждений, оказывающих помощь и осуществляющих реабилитацию детей-инвалидов. Однако при всей совершенно очевидной необходимости этих учреждений, социальная, психологическая и педагогическая реабилитация в них является как бы неким продолжением медицинской, где ребенок-инвалид остается включен в среду «себе подобных». Система комплексной реабилитации способствует достижению наиболее оптимальной интеграции детей-инвалидов в общество, а также снижению последствий увеличения численности инвалидов. Однако проблемы значимости комплексной реабилитации детей-инвалидов в России остаются еще не до конца осознанными.

3. Отсутствие научно-методических основ комплексной реабилитации.

Принципы комплексности реабилитации и интеграции подразумевают совмещение разных видов реабилитации и одновременное вовлечение инвалидов в среду здоровых людей. Однако учреждений, предоставляющих комплексные услуги реабилитации недостаточно, а вопросы взаимодействия различных учреждений в процессе реабилитации ребенка-инвалида, например, общеобразовательного и лечебного учреждения, всерьез пока не рассматривались.

4. Недостаточная помощь семье ребенка-инвалида

Семья воспринимается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребенка. Однако, семья, в которой воспитывается ребенок-инвалид, на данный момент не выполняет роли базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для его оптимального развития и воспитания. К сожалению, во многих семьях не только не созданы условия для развития детей, но и, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребенка, травмируя его формирующуюся личность. Потребность в оказании помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов, возникает из-за огромного числа разнообразных проблем, с которыми эти

Пути формирования нравственно-психологической устойчивости осужденного...

семьи повседневно встречаются. Важнейшее значение имеет создание благоприятного реабилитационного пространства для ребенка в семейной среде. Это требует от родителей определенного объема знаний, способствующих пониманию потребностей и возможностей ребенка. Однако, отсутствуют научно-методическая база для разработки программ обучения родителей и алгоритм включения их в реабилитационный процесс.

Организационная модель территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями разработана для последующего внедрения в практику деятельности реабилитационных учреждений системы социальной защиты населения с целью повышения качества предоставления реабилитационных услуг инвалидам с нарушением опорно-двигательных функций.

УДК 316.37
М 186

В. Ф. МАЛЕНЧУК

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОСУЖДЕННОГО И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА УСПЕШНУЮ РЕСОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ

В статье рассматривается проблема развития нравственно-психологических качеств личности осужденного, различные аспекты процесса ресоциализации лиц, освобожденных из мест лишения свободы.

Ключевые слова: ресоциализация, нравственно-психологическая устойчивость.

В настоящее время наблюдается чрезвычайно высокая подвижность рынка труда и востребованность в специалистах, способных мобильно менять профессию, самостоятельно принимать решения, ломать сложившиеся стереотипы, быть готовыми к саморазвитию и самообразованию.

На современном этапе обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Достижение обществом этих важных социально-образовательных и культурно-нравственных целей возможно при модернизации содержания и технологий образования взрослых путем построения и реализации системы опережающего образования, являющейся необходимым условием развития человека и общества.

Среди специфических задач Федеральной службы исполнения наказаний, одной из важней-

ших является подготовка осужденных к ресоциализации в обществе. Практически все проблемы обучения осужденных в последнее время рассматриваются с позиции оценки его адаптивных функций в момент пребывания в местах лишения свободы и возможностей ресоциализации в дальнейшем. При этом процесс ресоциализации в условиях перехода общества к информационному этапу развития имеет свои особенности и специфику.

Проблема развития нравственно-психологических качеств личности осужденного, наказания и исправления также исследовалась ведущими психологами и педагогами.

Следует отметить подход к научному осмыслению этой проблемы И.М. Сеченова, создавшего учение о рефлекторной природе психики. Он писал: «Целиком перекладывать вину за противоправное поведение на преступника нецелесообразно, т. к. это ожесточит его самого и общество против него. Правильнее было бы исходить

Социальная работа

из идеи, что виновен не только человек, но и обстоятельства, в которых он воспитывался... Здесь осуждение должно выступать уже не возмездием преступнику, вынесенным от лица общества, а стремлением этого общества помочь ему исправиться, осознать личностную вину и на этой основе сформировать другие рефлексy, другое нравственное поведение».

В итоге меняется не оценка преступного акта, который остается аморальным поступком, а смысл наказания, приобретающий аутентичность, как для общества, так и для человека» [1, с. 443].

Важно то, что проблема наказания стала анализироваться в связи с возможностями исправления преступника. В то же время в работах И.Я. Фойницкого (1889), Н.С. Таганцева (1902), С.П. Мокринского (1901) доказывалась нереальность достижения в условиях тюрьмы нравственного исправления заключенного. И хотя отечественная пенитенциарная система долгое время сохраняла многие отпечатки феодальных признаков (разделение заключенных по сословному признаку, клеймение, применение орудий, причиняющих физические страдания), но уже обсуждалась идея исправительно-воспитательного воздействия на заключенных: приобщение к труду, обучение и т.д.

С 1819 г. в России к решению проблемы нравственного исправления преступника стали привлекаться члены попечительного общества, целью которого был не только общественный контроль, но и наставление преступников в правилах христианского благочестия и «занятие их приличными упражнениями».

Интерес российской общественности к тюрьмам и заключенным пробудился благодаря публикациям Ф.М. Достоевского, В. Г. Короленко, Н.Г. Чернышевского, увидевших и переживших тюремные лишения, а также Л.Н. Толстого и М. Горького.

Идея исправления, а не устрашения преступников была подкреплена: Законом об исправительных приютах (1866), Законом о воспитательных заведениях (1909), внедрением в практику различных исправительных систем (семейной, казарменной, смешанной).

После февральской революции 1917 г. в качестве главной задачи декларировались прогрессивные пенитенциарные новации - перевоспитание преступников, проявление к ним гуманности и

неукоснительное соблюдение прав человека, попечение о дальнейшей судьбе лиц, отбывших наказание, улучшение подбора кадров. Однако на практике они не были реализованы.

По нашему мнению, ресоциализация лиц, освобожденных из мест лишения свободы на основе формирования у них нравственно-психологической устойчивости, является многосторонним процессом, включающим в себя способность достижения социальной, профессиональной и психологической устойчивости, исключающей антисоциальное поведение и возможность совершения повторных и рецидивных преступлений.

Подготовка к успешной ресоциализации включает в себя проблемы нравственной, психологической и практической подготовки, которая составляет содержание культурно-воспитательного воздействия. Осуществлять подобное воздействие нужно своевременно, и тогда оно поможет осужденным достичь успешной ресоциализации после освобождения.

Нравственная подготовка включает в себя работу сотрудников по активизации таких качеств осужденного, которые необходимы ему для жизни в семье и трудовом коллективе. Она должна быть направлена на приведение в готовность положительных нравственных убеждений, чувств и привычек освобождаемого.

Однако, процесс ресоциализации не всегда проходит гладко. Сложность процесса ресоциализации лиц, освобожденных из мест лишения свободы, объясняется рядом причин психолого-педагогического свойства, которые обуславливают и пути их решения:

1. Освобождение не только восстанавливает у осужденного правовой статус свободного гражданина, но и влечет за собой существенное расширение его социальных ролей и функций, например, роль главы семьи со всеми вытекающими отсюда обязанностями и заботами, функциональные обязанности в коллективе после устройства на работу и т.д. Однако в период отбывания наказания способность выполнять многие обязанности теряется, т.к. осужденные лишаются необходимой для свободного человека самостоятельности в решении различных повседневных вопросов: распределение заработка и личного времени, заботы о питании и одежде, об оплате различного рода коммунальных услуг и т.д., в значительной мере утрачивается. У осужденных по-

Пути формирования нравственно-психологической устойчивости осужденного...

степенно вырабатывается пассивная жизненная позиция, притупляющая адаптивные способности, что, в свою очередь, затрудняет процесс включения в общественную жизнь, которая постоянно требует решения множества вопросов в быту, преодоления трудностей и соблазнов, после освобождения.

2. Трудности ресоциализации лиц, освобожденных из мест лишения свободы, объясняются также спецификой протекания некоторых психических состояний, интегральным показателем которых и является способность к ресоциализации. На первый взгляд было бы логично ожидать от освобожденных радостного, оптимистичного настроения, состояния удовлетворенности, приподнятости. Однако нередко для них более характерны состояния ожидания, тревоги. Подобные состояния в структуре личности осужденного вполне объяснимы: неуверенность в будущем, тревога о том, как их примут семья и знакомые и т.д. В свою очередь, общий негативный эмоциональный фон объясняет специфику реакций, характерных для осужденных на любые, даже второстепенные, жизненные ситуации.

3. После освобождения значительно расширяются рамки общения бывшего осужденного, что также затрудняет ресоциализацию исследуемой выборки. В период отбывания наказания, рамки взаимодействия ограничиваются, в основном, администрацией учреждения, различными группами осужденных и узким кругом родственников. После освобождения сфера общения расширяется, что требует расширения определенных социальных возможностей. Психологическая же готовность к резкому переходу в более широкую социальную выборку, зачастую отсутствует. Осужденные оказываются не подготовленными к быстрому выполнению разнообразных ролей и функций в условиях свободы в соответствии с требованиями тех социальных групп, в рамках которых они существуют. Психологическое противоречие между степенью готовности индивида к выполнению различных ролей и функций и социальными ожиданиями индивида может явиться причиной возникновения конфликтных ситуаций и способствовать отчуждению личности от благоприятного социального окружения.

Следовательно, успех ресоциализации освобожденных, будет во многом зависеть от того социального окружения, в котором они окажутся после освобождения, то есть от структуры

микрогрупп, в которых они должны будут выполнять свои социальные роли и функции.

4. Следующим фактором ресоциализации можно считать субъективный фактор. В качестве таковых можно обозначить возраст, состояние здоровья, характер наказания в зависимости от совершенного правонарушения и т.д. Для каждой из этих категорий лиц процесс ресоциализации будет проходить по-разному. Те освобожденные, которые получили в исправительном учреждении необходимую психологическую подготовку к жизни на свободе, не потеряли социально полезных связей с обществом, могут достаточно быстро и успешно вернуться к полезной деятельности, войти в новую среду, освоить новые социальные роли.

5. Для других освобожденных, например, отбывавших длительные сроки лишения свободы, утративших социально полезные связи, не имеющих достаточной подготовки к жизни на свободе, ресоциализация может оказаться более сложным процессом. Они, как правило, испытывают трудности в трудовом и бытовом устройстве, в налаживании взаимоотношений с ближайшим социальным окружением и т.д.

Следует выделить несколько условий, которые в зависимости от ситуации, могут как облегчить, так и осложнить переход от жизни в местах лишения свободы к жизни на свободе: К основным, решающим факторам можно отнести семью, жилье и работу. Так, по мнению доктора юридических наук, профессора А.С. Михлина, каждая третья семья осужденного, как правило, распадается. Сохранение семьи у осужденного может рассматриваться как положительный фактор ресоциализации.

Формирование нравственно-психологической устойчивости осужденных весьма сложный процесс. В этот процесс необходимо вовлекать положительно зарекомендовавших себя осужденных, проявляющих общественную активность. В данном случае педагогический анализ взаимоотношений целесообразно осуществлять в рамках подсистемы «активист-осужденный».

Как показывает практика, для нормального функционирования процесса формирования нравственно-психологической устойчивости осужденных важно правильное восприятие ими не только решений активистов, но и поведения членов самостоятельных организаций, которое должно быть очень ответственным. Существует

два типа членов актива. Первый тип — активист, переоценивающий свое положение в коллективе. Он считает, что осужденные относятся к нему с уважением, одобряют его поступки, многие рады обратиться за помощью, советом. Такие активисты обычно самоуверенны, авторитарны в общении. В действительности восприятие же члена актива другими осужденными является противоположным.

Существует второй тип члена актива. Он также не осознает свое истинное положение в коллективе, но в отличие от первого считает его более неблагоприятным, чем оно есть в действительности. Это приводит к ощущению дискомфорта в коллективе, эффективность деятельности активиста резко снижается.

Большое значение в формировании нравственно-психологической устойчивости осужденных, признании ими вины и раскаянии в совершенном преступлении, имеет полученная администрацией от актива информация, которая позволяет членам совета воспитателей узнать о внутренних, глубинных процессах, исправления личности осужденных. От правильного, умелого использования этой информации зависит эффективность воспитательной работы по развитию нравственной ответственности личности.

Немаловажное значение имеет готовность самого осужденного к процессу ресоциализации. Так под готовностью в психологии и педагогике понимают состояние, способствующее удовлетворению той или иной потребности. Понятие готовности является составляющей мотивационной сферы личности, в которую наряду с первичным источником активности и деятельности личности (потребность) входит и система вторичных психологических образований, развивающихся в процессе становления личности. Сюда относятся собственно мотивы, установки, состояние готовности, ценности, интересы, идеалы, направленность и др. При этом, в отличие от других мотивационных образований, понятия «намерение» и «готовность» относятся к группе «предстартовых» состояний, то есть состояний, предшествующих непосредственно деятельности.

Источниками мотивации активности человека могут быть потребности как биологические, так и социальные. Среди первичных потребностей, являющихся основой формирования готовности к обучению, а также обеспечивающих успех деятельности, связанной с обучением можно

назвать познавательную потребность, которая на биологическом уровне обеспечивается так называемой ориентировочной реакцией человека. Сюда же можно отнести потребности в активности и информации. Ограничения того или иного показателя ведут, как правило, к дефектам интеллектуального, волевого и эмоционального развития и способны порождать такие отрицательные состояния, как утомление и скука, ни в коей мере не стимулирующие учебную деятельность. При этом задача преподавателя в местах лишения свободы состоит в оценке имеющихся потребностей и стимулировании процесса обучения с учетом основных принципов опережающего образования.

Наиболее наглядно мотивация проявляется через установку, то есть готовность к определенной активности. При этом содержательная направленность деятельности, определяемая готовностью, может быть обусловлена факторами внешней среды. Установка может отражать и собственные потребности и взгляды человека. Несмотря на то, что она сужает в определенной мере взгляд на мир, установка создает одновременно предпосылки для индивидуально-своеобразного его видения, лежащего в основе творчества. Сложившееся состояние готовности может оказывать стимулирующее или тормозящее влияние на организацию многих познавательных процессов, от которых во многом зависит успешность усвоения нового материала в целом.

Исследователями определяются формальные условия формирования намерений, готовности к деятельности. Сюда относят, во-первых, условия внешней среды, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. Во-вторых, ситуации, когда удовлетворение потребности не может произойти непосредственно в данный момент, а требует достижения промежуточных целей, не имеющих собственной побудительной силы. В этом случае возникшее у человека намерение может выступать в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей, в рамках которых и происходит формирование нравственно-психологической устойчивости

Таким образом, при качественной постановке и организации культурно-воспитательного воздействия определяющее значение имеют положительные тенденции в сфере взаимоотношений осужденных, резко ограничивается деятельность

отрицательно настроенных правонарушителей, возрастает роль актива, создаются благоприятные возможности для исправления осужденных.

Процесс исправления осужденных необходимо осуществлять при комплексном учете психолого-педагогических особенностей всех категорий осужденных. Применение методов педаго-

гического и культурно-воспитательного воздействия зависит от особенностей личности, ситуации и поведения осужденных.

Библиографический список

1. Сеченов И. М. Избранные произведения: В 24 т.— М., 1952.—Т. 1.

**УДК 361.08
С 604**

Ю. Ю. СОЛОДОВНИКОВА

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

В настоящее время происходит процесс модернизации системы образования в Российской Федерации в связи с Болонским соглашением. Создание внешней глобальной образовательной среды требует внедрения нового научно-методического обеспечения, нового содержания и методологии профессионального образования в целом и профессионального иноязычного образования в частности.

В сложившихся условиях постоянно повышается уровень требований к иноязычному образованию не только специалистов-филологов, но и специалистов, для которых иностранный язык является важнейшим средством решения профессиональных задач в различных сферах жизнедеятельности общества. В этой связи профессиональное иноязычное образование специалистов социальной сферы не является исключением. В социальной сфере иностранный язык рассматривается не только как средство достижения профессиональных целей, но и как средство развития личности социального работника, с учетом его профессиональных интересов, мотивов и способностей. Между тем, процесс профессионального иноязычного образования социального работника не стал еще предметом пристального внимания методистов, лингвистов, педагогов и психологов, отсутствуют учебно-методические материалы для формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов данной сферы. Существующая система формирования профессиональной иноязычной компетенции

социальных работников не отвечает требованиям, не по форме, не по содержанию, не по способам, приемам и средствам, адекватным процессу формирования профессиональной иноязычной компетенции специалистов социальной сферы.

Профессиональная иноязычная компетенция специалиста социальной сферы является в современных условиях одним из приоритетных факторов, влияющих на процесс формирования профессиональной компетентности выпускника социального вуза. Высокий уровень профессиональной иноязычной компетенции как важнейшей составляющей профессиональной компетентности социального работника позволит будущему выпускнику социального вуза выдерживать высокую конкуренцию и занять достойное место в своей профессиональной сфере не только в России, но и в международном сообществе.

Многие вопросы формирования профессиональной иноязычной компетенции недостаточно изучены как в теории, так и в практике профессионального образования. Их решение может сде-

компетентности будущего социального работника более целенаправленным, управляемым и эффективным. Все вышеуказанные факторы свидетельствуют об актуальности проблемы формирования профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции как важнейшей составляющей профессиональной компетентности социального работника.

Целью данной статьи является разработка теоретико-методологических предположений формирования иноязычной коммуникативной компетенции социального работника.

Процесс формирования профессиональной иноязычной компетенции является наиболее эффективным при интеграции иностранного языка и специальных социальных дисциплин. Данная интеграция осуществляется на основе пропедевтического подхода. В соответствии с указанным подходом овладение знаниями, умениями, навыками по специальным дисциплинам происходит на занятиях по иностранному языку. Данный подход способствует более раннему получению профессионально-направленных знаний и более раннему переходу от учебной деятельности к учебно-профессиональной, а затем профессиональной.

Процесс формирования профессиональной иноязычной компетенции основывается на проблемно-деятельностном подходе.

В соответствии с проблемно-деятельностным подходом реализуется поэтапная постановка перед студентом проблемных профессионально значимых задач с опорой на зону ближайшего развития, понимая и творчески разрешая которые, студенты усваивают не только «знаниевую компоненту профессиональной деятельности, но и навыки ее осуществления» [6], а также мотивационный и творческий компоненты ее реализации. Данный подход требует создания специальных условий, при которых студент, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает профессиональную учебную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее разрешения средствами иностранного языка.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции социального работника невозможен без социокультурного подхода.

Социокультурный подход предполагает соци-

окультурным компонент, т.е. «способность осуществлять выбор языковых форм, использовать и преобразовывать с определенным социокультурным контекстом в деятельности, в соответствии с национальными культурными особенностями лингвосоциума» [2].

В социокультурном контексте культура изучаемого языка является важным фактором развития личности социального работника и раскрывает у будущего специалиста способности к диалогу в поликультурном общении. В процессе приобщения к чужой культуре студент социальной сферы опирается «на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры» [1].

Осознание и сопоставление фактов родной и иностранной культуры ведет к осознанию мира в целом и роли будущего социального работника в нем. В процессе реализации социокультурного подхода происходит развитие коммуникативных способностей социального работника и происходит его профессиональное становление.

Будущий специалист социальной сферы осознает свою принадлежность к определенному этносу, социуму и определяет для себя наиболее эффективные способы выражения себя в данном социуме.

Процесс формирования профессиональной иноязычной компетенции происходит через общение, данный процесс реализуется в соответствии с закономерностями реального общения. Особое значение для реализации коммуникативного подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции отводится содержанию воспитательного аспекта. Главный приоритет - это воспитание "Homo moralis" [4]. Специалист социальной сферы - это "Homo moralis" [4] - «человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания и требует для себя их выполнения. Его свобода и общение выражается в творчестве, и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия. Он понимает, что духовность - главное, а решение экономических и социальных проблем не цель, а средство возвышения человека» [4].

Процесс формирования профессиональной компетентности социального работника, в целом, и процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности, в частности, это про-

Теретико-методологические основы формирования коммуникативной... компетентности ..

цесс переработки и присвоения культуры, а вместе с ней и языка. Это процесс профессионального становления социального работника через культуру созидательного творческого труда в сфере социальной работы через культуру познания и культуру освоения профессиональной деятельности, через общение в социальной сфере.

В процессе формирования профессиональной коммуникативной компетентности происходит овладение ценностями профессиональными, духовными и нравственными, происходит творческое развитие социального работника и его профессиональное самоопределение в своей социальной сфере.

Реализация модели для процесса формирования коммуникативной иноязычной компетенции требует использования специальной технологии, в соответствии с которой функция языковых явлений в процессе общения является приоритетной при построении формы высказывания. В процессе овладения коммуникативной иноязычной компетенцией происходит не только решение коммуникативно-значимых задач, происходит не только овладение ее составляющими (лингвистической, социокультурной, прагматической, стратегической и дискурсивной компетенциями), но и овладение профессионально-значимыми ЗУН, происходит развитие профессиональных способностей, необходимых для овладения профессионально-значимыми задачами, овладение ценностями работников социальной сферы, развитие профессиональной мотивации.

Основными критериями профессиональной компетентности социального работника являются критерии, входящие в иноязычную коммуникативную компетентность:

владение лингвистическими умениями иноязычного общения (лексика, грамматика, фонетика);

владение умением реализовывать прагматическую функцию общения (владение основными речевыми функциями, необходимыми в деятельности социального работника);

владение знаниями социокультурной специфики страны изучаемого языка и ее ценностями (фоновые знания);

владение стратегическими умениями в различных социальных сферах;

владение дискурсивными умениями;

а также критерии, входящие в профессионально-направленную социальную компетенцию:

владение операционно-методическими ЗУН в социальной сфере;

владение способами решения профессионально-направленных задач социальной сферы;

владение системой ценностей работников социальной сферы;

необходимый уровень мотивации для выполнения профессионально-значимых задач в профессиональной сфере.

Способы решения профессионально-направленных задач в процессе выполнения функций социального работника:

профессиональная практическая работа (посредничество, консультирование, специализируемая помощь и т.п.) в социальных службах, организациях и учреждениях и т.д.;

социальная помощь и услуги семьям и отдельным лицам, различным половозрастным, этническим и т.п. группам населения;

организация и координация социальной работы с отдельными лицами и группами с особыми нуждами, с ограниченными возможностями, вернувшимися из специальных учреждений и мест лишения свободы и т.д.;

исследовательско-аналитическая деятельность (анализ и прогнозирование, разработка социальных проектов, технологий) с целью разработки проектов и программ социальной работы;

администрирование и управление деятельности социальных служб, организаций и учреждений;

интеграция деятельности различных государственных и общественных организаций и учреждений по оказанию необходимой защиты и помощи населению;

воспитательная деятельность в социальных службах, учебных заведениях [3].

Чтобы выполнять эти функции социальный работник должен обладать:

1) знаниями по следующим сферам:

семьеведение;

гендерология и феминология;

социальная геронтология;

проблемы социальной работы с молодежью;

занятость населения и ее регулирование;

содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы;

содержание и методика педагогической деятельности в системе социальной работы (со-

Социальная работа

циальная педагогика);

содержание и методика социально-медицинской работы;

опыт организационно-административной работы в системе социальных служб, учреждений и организаций [3].

2) творческими профессиональными способностями:

способностью к профессиональной рефлексии;

способностью к эмпатии в профессиональной деятельности;

способностью к сопоставлению результатов деятельности в сфере социальной работы;

способностью предвосхищать результаты профессиональной деятельности;

способностью анализировать;

способностью проектировать профессионально-направленную деятельность;

способностью адаптировать методы, средства и способы работы к профессиональной деятельности в социальной сфере;

способностью оценивать и координировать профессиональную деятельность в социальной сфере;

способностью строить динамику дальнейшей профессиональной деятельности в зависимости от полученных результатов [5].

Чтобы успешно выполнять профессиональную деятельность социальный работник должен иметь необходимый уровень мотивации (внешней и внутренней) и обладать ценностями:

ценностями, связанными с утверждением работника социальной сферы своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда социального работника, престижность деятельности социального работника, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

ценностями, удовлетворяющими потребность социального работника в профессиональном общении (общение с клиентами в различных социальных сферах, коллегами, переживание социальных проблем различных групп населения, обмен духовными ценностями и др.);

ценностями, направленными на творческое саморазвитие социального работника в профессиональной сфере (возможности развития, профессионально-творческих способностей; постоянное самосовершенствование в профессиональной сфере и др.)

ценностями, позволяющими осуществить профессиональную самореализацию (творческий характер труда социального работника, возможность социальной помощи различным группам населения и др.);

ценностями, позволяющими социальному работнику удовлетворить прагматические потребности в профессиональной сфере (возможности получения гарантированного места работы, оплата труда, служебный рост и др.) [7].

Таким образом, основными подходами к процессу формирования профессиональной иноязычной компетенции являются:

интегративный подход;

пропедевтический подход;

коммуникативный подход;

проблемно-деятельностный подход;

социокультурный подход.

Реализация данных подходов позволяет достичь высокого уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции социального работника. Указанный уровень соответствует всем выделенным критериям, характерным для данного явления:

владение лингвистическими умениями;

владение прагматическими умениями;

владение социокультурными знаниями;

владение стратегическими умениями;

владение дискурсивными умениями;

владение операционно-методическими

ЗУН;

владение способами решения профессиональных задач;

творческие профессиональные способности;

владение системой ценностей;

необходимый уровень профессиональной мотивации.

Т;рутнк и- мг і ч < ь че'лгне ссьовы джор!У»{рщачИ! коммьюьк'атпи^обь .. к. l мпегг^тнссть ..

$CXt^* < L$

іІJ^°Oсt-ClіOтJc-^ !• OT іTCHMfn UATL COUПo-ПІ ІЮГО рЗ'-ХГПУк?-

итj І' l a m u f
Я І ч

і «ммучикативная '
ни ичмчшя
у М ІІ 6 г -f ца я

предметный
[-і пори ^і і»

прагм-и «мее* і
Тр!Tf ГИ^еСК d•
ДНС* , ; ' л and 4
COUHOhyjI Diyf Hilt
пангвнстическая

цяятр ііbH' і т ииы
l f [F

--rf Hfci
J* ~ L "і > і L t T:



t D) C Іj ІІ
i a ll
і ИCЦи ZЛH III l
п
• III "i inn
н м , - д і і ' л на я
•)ПНІ'Тья»
K ml lit l | Hl i >
предме
гний
(специа.чь иь
II I ft }r
ст мьеве
i i-I
і t H/iero
jK I ІІ
I .]. УН І и
шгн.ч
ф е в и н 'З
IIAI If
п р (п т-і-
4 I
і | у и І) ь 4 I
•М • >T

MI/J, < T e Ж L V И
, O

M1T*(B

IL.I^ 4
I

п ш пике HUt

целей

i

lip l, "J ! iv l

рі! пі Ц T! г

J I

у чебь

ессиональная лещельность!-

п

IC

проф ессионалы іkr дентельностг

Профессиональная компетентность социального работника

Иноязычная коммуникативная компетенция	Профессионально-значимые задачи	Профессионально-направленная социальная компетенция
лингвистическая социокультурная прагматическая стратегическая дискурсивная	Профессионально-значимая цель формирования профессиональной компетентности социального работника	<ul style="list-style-type: none"> • операционно-методические ЗУН • операционно-методические способы, решения профессионально-направленных задач в процессе выполнения основных профессиональных функций в сфере социальной работы • творческие профессиональные способности для выполнения профессионально-значимых задач • профессиональные ценности работника социальной сферы • мотивация в профессиональной сфере
Функция Форма		Функция Форма

Библиографический список

1. Баранов А.Г., Щербина Т.С. Языковое осознание в условиях дву-, многоязычия // Психолингвистика и межкультурное понимание. — М., 1991. - С. 20-21.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-ов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений, 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - С. 72-80.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 521100 (350500) «Социальная работа». - М., 2005.
4. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. - М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. - С. 20-21.
5. Подымова Л.С. Введение в инновационную педагогику: Учеб. пособие. - Курск: КГПУ, 1994. - 132 с.
6. Сластенин В.А. Сластенин. — М.: Магистр-

Пресс, 2000. - 448 с.

7. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. Сластенина. - 6-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 576 с.

Библиографический список

1. Павлова С.В. Формирование произносительных основ иноязычной речи: стратегия и методология. - Курск, 2002. - С. 52-53.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. - М., 1989.
3. Ольховикова О.А. Текст как единица обучения устной и письменной речи.
4. Тарасюк Н.А. Основные принципы организации профессионально направленного обучения иноязычному общению на основе текстов научного стиля при подготовке студентов на отделении «Информатика и английский язык».
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.

ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

Известному ученому, Почетному профессору Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, признанному руководителю уникальной научной школы, доктору педагогических наук Ксении Давыдовне Радиной исполнилось 95 лет. Костромичи давно и плодотворно сотрудничают с юбиларом в рамках Ассоциации исследователей детского движения и присоединяют свой голос к многочисленным поздравлениям и добрым пожеланиям в ее адрес.

УДК 325.78
Р 153

К.Д. РАДИНА

ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ФЕНОМЕН XX ВЕКА

Выступление на научно-практической конференции Ассоциации исследователей детского движения «Повестка дня: участие детей в жизни школы, общества, государства» 25 апреля 2006 г. в Пялово Московской области, записанное участниками.

Ключевые слова: *детство, детское движение, деятельность, ценности, воспитание.*

Главная особенность нашего сегодняшнего существования состоит в том, что мы вышли за пределы XX века и можем оценить его со стороны, взглянуть на него глазами людей, которые уже не включены в его пространство и не отягощены его проблемами.

Тенденции в развитии культуры, воспитания человека, знания в целом в XX веке можно оценить как прогрессивные и как регрессивные. На всех этапах XX века тенденции в развитии культуры воспитания, науки, человекознания были прогрессивными, несмотря на противоречия и сложности этого процесса.

XX век породил такой феномен науки и практики как детское движение. Оно развивалось постоянно, неуклонно отражая особенности своего времени, его социальные, идеологические, политические ценности. И в XX веке оно не находилось в противоречии с этими ценностями. Понимание и конкретизация этого тезиса важны для прогноза, для ответа на вопрос о том каким мы

предполагаем видеть детское движение в XXI веке. Для такого прогноза нужны соответствующие оценки.

Важно, что развитие детского движения в известной мере повторяло, отражало особенности развития человекознания вообще. В частности, развития таких наук как философия, социология, психология, педагогика. Детское движение как феномен XX века было включено в это пространство. Оно участвовало в развитии этих наук и обогащалось за счет этого участия. Детское движение имело сходные с этими науками ценности, но если в науках эти ценности реализовались в теории, то в детском движении они реализовались и в теории и в практике.

В развитии детского движения в XX веке можно выделить этапы, внутри которых наблюдались специфические особенности развития.

1-й этап - начало века, первые два десятилетия (от начала века и до 1920-х годов).

2-й этап - 1920-е годы. Утверждение детского

движения в практике и обозначение его противоречий. Начало тех противоречий, которые так ярко проявятся в последующие периоды.

3-й период - это 1930-1980-е годы. Это очень большой этап, но он характеризуется, как это ни странно, некоторыми общими чертами.

4-й этап - это 1990-е годы, до конца XX века и то, что мы имеем сегодня.

В развитии детского движения как феномена XX века для нас важно обозначить его основное содержание. Детское движение - это развитие, реализация двух линий, которые идут рядом, которые проявляют себя в противоречиях, связях, зависимостях и в постоянном взаимовлиянии.

1-я линия - это практика детского движения, его структуры, его развитие. И эта практика со всем богатством, что дает детское движение.

2-я линия - это теория детского движения. Это изучение, осмысление, содержание науки о детском движении.

XX век породил феномен детского движения в этих двух его ипостасях. Почему? Потому что XX век с самого его начала отличался особым поворотом, которого не было в истории до этого времени - поворотом к проблемам детства. Всегда было воспитание, образование, обучение, но такой поворот к проблемам детства, жизни, к особенностям детского развития обозначился только в самом начале XX века. Человечество, как бы, повернулось к проблемам детства. Но к проблемам детства повернулась и практика, в том числе на самых высоких уровнях.

Развитие старых и появление новых наук с начала века с огромной силой обозначает нам выходы на проблемы детства, чего не было никогда. И эти проблемы развиваются достаточно противоречиво и сложно.

Что происходит в детском движении как феномене XX века с самого начала и в каждый последующий его период? Проявляется своя система ценностей детского движения. Эти ценности заключаются в ценности организации деятельности, во всем том, что выходит на организацию деятельности, с ее содержанием, с ее организационными и прочими структурами. Это одна ценность детского движения - деятельность, как бы мы ее по-другому не называли. Вторая ценность - это ценность детства. И вот эти две ценности детского движения находились и находятся в постоянном соприкосновении. В постоянном соотношении и постоянных противоречиях. В

разные периоды детского движения - соотношение взаимовлияния этих двух ценностей было очень сложным и неоднозначным. С позиций влияния, развития, соотношения, переплетения этих ценностей я рассматриваю проблему детского движения как феномен XX века.

Итак, почему детское движение возникло в XX веке, а не раньше или позже. На его начало повлияли процессы, которые происходили в общественном сознании и которые отразились в науке. Они обозначались как поворот общества к ценностям детства. С особой силой этот поворот обозначился в человекознании и в жизни. Но в человекознании с особой силой как никогда. В этот период возникает наука о детстве - педология. Далее развивается экспериментальная педагогика. В этот период, как пишет М.В. Богуславский, возникает огромное количество оригинальных опытных учреждений. Разрабатываются идеи свободного воспитания. Они развивались и раньше у Ж.Ж. Руссо и Л.Н. Толстого, но теперь выходят на организацию практики свободного воспитания, чего не было у Ж.Ж. Руссо.

В этом пространстве возникает первая структура детского движения. Мы все прекрасно знаем историю и ценности скаутского движения. Идеи скаутизма рассматриваются советской педагогикой. В своих статьях Н.К. Крупская обращает внимание на то, что скаутизм определил особую систему работы с детьми. Она анализирует эту систему. Скаутизм это великолепный выход на проблемы детства в их практическом и теоретическом решении. Детское движение возникло именно потому, что оно вписывалось в общее пространство развития человекознания, в общее пространство ценностей начала XX века.

1920-е годы - это очень важный период в развитии детского движения. В нем обозначились главные ценности: деятельность и ребенок. Между ними началось противодействие. Проблема ценности детства понемногу отодвигалась на второй план, и все больше обозначается идеологическая направленность деятельности. Сохранение идеологических направленностей определит вектор развития детского движения в последующие годы.

Все мы знаем, какое значение для пионерской организации имела ее идеологическая направленность. Процесс противоречий между деятельностью и детством достиг своего апогея в последу-

Детское движение как феномен XX века

ющий период и проявлялся в течение многих десятилетий. Процессы, происходящие в детском движении логичны для советского государства. Главной ценностью детского движения становится оснащённость деятельности идеологическими нормами. Развивается официальная наука о детском движении, которая разрабатывает содержание или идеологическую оснащённость деятельности. Нельзя было говорить, что не каждый ребёнок способен воспринимать идеологические идеи. Это прошло красной нитью через все развитие детского движения и отразилось в его теории и практике. То, как воспринимают дети содержание, организацию, направленность и прочие атрибуты деятельности, как воспринимают себя - все больше отодвигаются на второй план. В этом «горьком» пространстве официальной науки, которое затаптывает проблемы детства, все больше проявляет себя подлинная наука о детском движении. Многие ученые вносят в развитие этой науки большой вклад. Неоценимой остается работа пионерского и комсомольского сектора и тех ученых, которые разрабатывали подлинную науку о детстве как науку о приобретении детства в процессе общественной жизни. И не только о том, что мы должны делать, а о том, что мы при этом получаем в плане воспитательных достижений.

Очень большое значение в развитии официального направления науки о детстве приобретает обобщение опыта. Причем обобщение опыта всегда происходит только как обобщение положительного опыта. При этом подразумевалось, что детское общественное объединение потому и действует только положительно, что оно является припартийным и пригосударственным. Поэтому его воспитательное влияние только положительное. Это время породило специфическую категорию воспитанников детского движения, которые прекрасно ориентированы в содержании и формах пионерской деятельности и были глубоко равнодушны к ее сущности. Я наблюдала таких ребят в городском штабе при Дворце пионеров в Ленинграде. Я хорошо знала их и дружила с ними. Был один случай, который убедил меня в том, что это особая категория воспитанников пионерской организации. Мы поехали на открытие памятника Тане Савичевой. В дороге ребята обсуждали события, которые происходили на открытии. Они гордились тем, как они выступили, как хорошо все исполнили. Но они

были очень далеки от важных событий, которые они сопровождали. А открытие памятника — это очень важное событие. Других ребят я наблюдала в Артеке, они тоже были представителями городских штабов пионерской организации. Огромное значение они уделяли тому, что они делают, как они делают.

Это время породило слияние деятельности пионерской организации и школы. Я видела к чему это привело: активное, обязательное участие классного руководителя в деятельности пионерской организации. Пионерская организация полностью утрачивала свою специфику. Сейчас мы уже не допустим такой ошибки как привлечение классного руководителя "к пионерской деятельности. Именно потому, что классный руководитель, учитель, не может выступать в роли вожатого - это разные позиции. Человек выступает в одной ведущей для себя позиции: либо это классный руководитель, либо это вожатый. Психологически неправильно было передавать эти функции в руки классного руководителя и учителя школы, хотя и среди учителей есть люди, которые умеют работать с пионерами, с детскими общественными объединениями.

Итак, мы отмечаем две линии в развитии детского движения:

- деятельность, ее сущность, ее направленность, ее результаты;
- развитие детства.

С самого начала 1920-х годов мы наблюдаем проявление противоречия этих линий. Так как организация деятельности была рассчитана на стопроцентный результат, не вставал вопрос о том, что не все дети включаются в деятельность. Развивалась даже теория в этом плане, развивались выходы на то как, а не на то, что мы получим в воспитательном плане. Мы видим, как набирает силу подлинная наука о детском движении, в которой проблемы деятельности, идеологии и содержания отодвигаются на второй план. На первый план выдвигаются проблемы детства: что ребенок имеет в результате, каждый ли ребенок получает что-то от этой деятельности. И влияние подчеркивалось разное, и даже разнонаправленное по отношению к разным детям и о стопроцентном влиянии подлинная наука никогда не говорила. Подлинная наука о детском движении означала именно этот отход, хотя нельзя от этого отойти полностью. Отход от содержания, организации, целей, направленности к проблемам дет-

ства как главной ценности детского движения. Если просмотреть все развитие подлинной науки, то этот план будет виден: что получает ребенок от своего участия в деятельности, и каждый ли получает то, что хотелось бы? Всегда подчеркивалось, что не все и не каждый.

Новый этап в развитии детского движения - это этап на кончике века, ликвидация массовой государственной припартийной детской организации. Это новый этап в развитии детского движения.

Его значение для государства, для общества, для личности.

Ранее говорилось, что ликвидация массовой пионерской организации была проведена какими-то злыми силами. Не было никаких злых сил. Это был объективный и обязательный процесс развития нашего общества, потому что он связан с перестройкой государства. И главное - утерей роли партии, как государственного аппарата. Таким образом, пионерская организация ликвидировалась как припартийная государственная организация. В этот период освободились какие-то силы, появились новые возможности. Эти возможности проявились в блестящей разработке проблем детского движения, в создании науки о детском движении и в деятельности Ассоциации исследователей детского движения. Детское движение в этих условиях развивается как приобщение какой-то части детского населения к активному участию улучшения окружающей жизни.

Какая часть детского населения охвачена детскими общественными движениями? На разных симпозиумах и в разных источниках написано, что к детским общественным объединениям приобщено до 60-70%. Другие авторитетные источники называют цифру 2-3%. Значит, мы до сих пор не понимаем что такое приобщение к детской общественной организации. Такая разница - это не простое несовпадение. Я считаю, что вторая цифра более близка к реальности. В этом заключается закономерность современного этапа общественного развития. Детское движение при этом сохраняет свою значимость. На это откликается детское сообщество. Значимость этого детского общественного движения заключается в

том, что она объединяет лучшую часть детского сообщества. И лучшие взрослые могут выступать как руководители этого движения. Я считаю, что в современных условиях в XXI веке попытка сделать детское движение массовым обречена на провал. Детское движение массовым в ближайшем будущем не будет. Оно не будет и государственным тоже. Современное государство не способно внедрить в сознание людей определенную идеологию. Оно не способно и не должно внедрять в сознание детей определенную идеологию. Поэтому приобщение государства к идеологическому влиянию в современных условиях очень проблематично. Эта идеология внедряется общественным мнением, общественными организациями, она вырастает снизу. Детское движение может развиваться из общественного развития, как феномен общественного развития и внедрять в себя идеалы и ценности наиболее нравственно-воспитанной части общества.

Мы имеем возможность делать прогноз.

Первое прогностическое наблюдение: детское движение не будет государственным в обозримом будущем.

Второе прогностическое наблюдение: детское движение не будет массовым. Детское движение - это удел очень небольшой части детского населения, но оно есть и будет значимым, так как оно объединяет лучшую часть детского сообщества, тех детей, которые прониклись общественными идеалами и стремлениями. Эта пронизанность приводит в противоречие с ценностями быденной жизни. Нужно пойти на то, чтобы встать на эту позицию и взять идеалы, не принятые большинством.

Я считаю, что особенность будущего детского движения будет находиться в противоречии с господствующими в быденном сознании ценностями жизни и утверждать новые положительные ценности в борьбе и преодолении. Детское движение в будущем развитии обречено на борьбу и на преодоление противоречий, но в этом логика его развития, которая следует из его развития в XX веке и определяет его будущее развитие в XXI веке.

СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дополнительное образование - один из важнейших путей формирования и развития инициативы ребенка, его творческих способностей, активной жизненной позиции. Многообразие различных видов деятельности, форм организации работы, личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы в УДО позволяют ребенку занять активную позицию в коллективе, придать общественно-политическую направленность его увлечениям, способностям и потребностям, способствующим жизненному и профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: социальное творчество, дополнительное образование, социально-педагогический потенциал, детские организации.

Сегодня нужны современные педагогические технологии, особые условия развития ребенка, особая социальная и педагогическая среда, в которой дети осваивают опыт организации своей жизни, учатся творчески жить и ответственно работать. Одним из возможных вариантов достижения такого результата может быть, как показывает практика, включение детей в различные виды социального творчества.

Социальное творчество связано со способностью человека изменять ситуацию, преобразовывать в своем сознании отношение к жизни. Необходимым условием для формирования готовности к социальному творчеству является включение детей в преобразующую деятельность, в процессе которой достигается зримый, конкретный результат, а вместе с ним и воспитательный эффект - формируются определенные качества личности: способность делать самостоятельный выбор, умение организовывать себя и других, своё дело. Именно в результате преобразующей, созидательной деятельности ребенок «реализует себя как личность, влияя на окружающих людей и их отношения» (А.В. Мудрик).

Формирование у детей мотивов социального творчества - стержневое направление в деятельности Костромского областного Дворца творчества детей и молодежи. Определив эту функцию в качестве основной, педагоги Дворца по-новому посмотрели на свои программы, на своё образовательное пространство (речь идет о связи с

высшими учебными заведениями, общеобразовательными школами, предприятиями и т.д.). Мы стараемся в каждой программе ответить на вопрос: как использовать реальный мир, чтобы подростки адаптировались к социально-экономическим условиям в конкретной жизнедеятельности. Система «актуальных зависимостей» (Б.З. Вульф): общение, деятельность, отношения - определяют позитивные изменения в детском творческом коллективе и в окружающей действительности, лежат в основе самосовершенствования ребенка и предполагают:

Творческую деятельность в созданных детских коллективах, где ребенок получает необходимые знания и умения, формирует позиции и установки на преобразовательную деятельность, на проявление социальной активности и компетентности;

Включение в отношения с окружающим миром (построение отношений происходит как внутри коллектива, так и за его пределами);

Организацию различных программ, коллективных действий, акций, расширяющих поле включенности детей в социальное творчество.

Сегодня Костромской областной Дворец творчества детей и молодежи процесс обновления содержания дополнительного образования напрямую связывает углублением именно социального творчества. Интенсивно создаются программы, обеспечивающие развитие социального творчества детей.

Комплекс социально-педагогических программ: «Наш выбор», «Надежда России», «Моя губерния», «Память сердца», «Актив-проект» и другие создают условия для проектно-практической и исследовательской деятельности, для реализации собственных проектов, для включения в реальную преобразовательскую практику. Предложенные программы отличаются друг от друга содержанием деятельности детей и адекватным формам и методам работы, учитывающих диапазон интересов детей, но все они погружают старшеклассника в творческую атмосферу, создают условия для самоопределения и самореализации.

Вот, например, современный социально-педагогический проект «Клуб деловых игр «Стратегия»: это комплекс программ, где образование, деятельность и отношения переплетены и взаимосвязаны, участвуя в которых ребенок может проявить самостоятельность, творчество, лидерские качества, реализовать свои интересы.

Важное достижение клуба — это ученики и выпускники клуба, которые являются успешными специалистами крупных фирм и компаний, студентами лучших вузов страны и области, а самое главное, активными и целеустремленными людьми.

А все потому, что деловая игра—это, прежде всего, коллективный имитационный игровой метод активного обучения, который предоставляет каждому ребенку большую свободу выбора действий, дает возможность проявить и развить деловые качества, находчивость и предприимчивость, умение принимать верные решения в условиях быстро меняющихся ситуаций.

Акцент делается на определение зоны возможных действий (карта интересов, определение профессиональных типов личности).

Таким образом, можно говорить, что Клуб деловых игр «Стратегия» предлагает широкий набор образовательных услуг, который предоставляет каждому ребенку большую свободу выбора и возможность для самореализации и творчества.

Большое внимание уделяется созданию развивающей среды, закреплению мотивации к предмету, выявлению и активизации внутренних ресурсов обучающихся.

Решение задачи общего развития обучающихся с использованием нестандартных форм и методов обучения и воспитания стимулирует актив-

ность учащихся, ставит их в субъектную позицию, предоставляет им возможность для самовыражения, развивает их творческие способности.

Через современные механизмы, основу которых составляют предоставление возможности ребенку выступить в самых разнообразных амплуа, дети максимально активно усваивают элементы предпринимательской деятельности, которые закрепляются в их сознании и поведении и откладывают отпечаток на дальнейшую жизнь.

Произошли серьезные изменения в методах и методике осуществления образовательной деятельности. Основу программы «Школы экономики, бизнеса и права», «Школы творческой ориентации», «Интер-клуба» и др. составляет самоопределение детей на основе рефлексии имеющегося опыта, выбора собственных путей и способов достижения целей по изменению жизни.

Например, в рамках Школы экономики, бизнеса и права решаются две основные группы задач. Первая связана с подготовкой школьников к будущей профессиональной деятельности, включая и подготовку к предстоящему обучению в вузе. Вторая группа задач связана с обеспечением общего развития индивида с помощью средств допрофессиональной подготовки.

Эти задачи успешно реализуются, что подтверждают результаты. Выпускники Школы экономики успешно сдают выпускные экзамены в школе и вступительные в вузы по выбранной специальности. Учащиеся Школы активно принимают участие в областных и Всероссийских мероприятиях и конференциях, занимают первые места в олимпиадах по экономике и защите прав потребителей.

Достигается это, благодаря тому, что программа Школы позволяет использовать нестандартные формы и методы обучения и воспитания, что обеспечивает каждому старшекласснику возможность осуществить пробу сил, выбрать свою нишу социальной реальности, внести коррективы в свои жизненные планы.

Большое значение имеет включение старшеклассников в проектную деятельность, результатом которой является определенный продукт социального творчества: волонтерская акция, выпуск газеты, концерт, организация тематического дня.

В практической деятельности осуществляется приобретение знаний и навыков: социальных,

Социальное творчество детей в системе дополнительного образования

экономических, политических, формируются правовые отношения и социальный опыт, создаются условия для проявления инициативы, активности и творчества.

Основу образовательной деятельности составляет информирование о потенциалах развития личности воспитанника, который должен ответить на вопросы: «Кто я?», «Какой мой дальнейший жизненный путь?». В поисках личной идентичности подросток определяет, какие действия являются для него важными. Этот процесс связан с осознанием собственной ценности и компетентности. Тем самым решается основное противоречие между «хочу» - «могу» - «есть» - «ты обязан», которые трансформируются в «я обязан», «иначе не могу». А это ведет к тому, что подросток учится формулировать собственные цели, пути и способы достижения, вырабатывает стратегию на основе рефлексии собственных действий.

В процессе обучения каждый обучающийся имеет возможность под руководством опытных специалистов разработать проект, написать исследовательскую работу и представить результаты на различных областных и Всероссийских научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах. При этом ребенок выступает как субъект деятельности и отношений. Он имеет возможность выбирать виды деятельности, время и меру собственного участия.

И осуществляется это с помощью таких технологий, как тренинги командообразования, делового моделирования, мультимедийных тренингов, «трюков» в excel и т.д.

Последовательное расширение образовательного пространства вывело нас на новую функцию - организации конструктивного взаимодействия с различными организациями, ведомствами. Ярким примером этому служат областные программы: «Ваш выбор», «Надежда России». Это уникальное для сегодняшнего дня разнообразие социально-преобразующих дел школьников, позволяющих на местах реально улучшить жизнь в области, и вовлечь в решение поднятых детьми проблем широкий круг общественности. Формирование партнерских взаимоотношений с представителями исполнительной и государственной власти, с бизнес-элитой способствует созданию условий для практической реализации социальных инициатив детей и педагогов. Таким образом, преобразование Костромской области ста-

ло общим делом детей и взрослых. А известные в области политики, предприниматели имеют возможность реально участвовать в решении социальных проблем своей территории, используя идеи, проекты, мысли, высказанные молодежью. Школьники же, участвуя в программе, включились в реальную социальную практику, социальное творчество, заявили о себе как о полноправном субъекте развития области.

Например, областная программа «Надежда России» вызвала особый интерес у детей, живущих в сельской местности, предоставляя её участникам возможность активно действовать, и личную уверенность в том, что они будут замечены.

А изобретательства, творчества, современных идей и искренних замыслов им не занимать. Стремление к самореализации, активное участие в событиях, происходящих в области, составляют одно из самых важных слагаемых программы «Надежда России». Основу программы составляют социальные и имитационные игры, но, в конечном итоге, они представляют серьезную работу каждого участника в общем деле, демонстрирующую интерес к общественно-политическим процессам, которые происходят в области. Не на словах, а на деле программа «Надежда России» учит не теряться в условиях рыночной экономики, признавать и уважать права других, учит системе взаимоотношений гражданского общества, и, превратившись из населения в сообщество граждан, участники Программы активно влияют на жизнь и развитие области. Об этом свидетельствуют направления проектной деятельности: экология, развитие региона, социальная защита различных групп, создание достойных условий для старшего поколения.

А еще программа «Надежда России» - это уникальная возможность общих встреч. Кстати, участники Программы на стартовой встрече среди мотивов участия выбрали, прежде всего, возможность общения с единомышленниками. Встречи-консультации во Дворце, выезды мобильных бригад, пресс-конференции, семинары, телефонные согласования и многие другие формы помогли командам почувствовать, что они находятся в едином пространстве взаимодействия, сотрудничества, понимания.

Бесспорно, в несколько необычной для себя роли находились учредители Программы - бизнесмены, политики. Они оценивали проектно-практическую деятельность участников, реально

достижимые результаты, согласовывали действия, собирали информацию, обсуждали дальнейшее продвижение Программы

Положительная тенденция последних лет - интенсивное внедрение нетрадиц., обеспечивающих развитие социального творчества школьников области. Областные программы: «Моя губерния», «Кострома - Россия: связь времен», «Люблю тебя мой край родной», «Заветной лиры добрый свет», «Прошу слова», «Юные таланты земли костромской» и др. предусматривают различные конкурсы и акции, позволяющие привлечь к социально-значимой и творческой деятельности ежегодно около 20 тыс. школьников области. И количество участников растет год от года, расширяется география. А в целом создается социальная и педагогическая среда, единое пространство взаимодействия, в которой подрастающее поколение осваивает опыт управления, организации своей жизни, учится решать свои проблемы и проблемы родного города, села, деревни.

Предоставление подростку возможности реализовать свои личные, социально-значимые интересы и потребности на основе осознанного выбора является наиболее важным аспектом этой деятельности.

Осмысливая свои функции в развитии личности костромича-гражданина, мы поняли, что наше дополнительное образование должно быть гибкой системой, в которой ребенок может свободно передвигаться, а наша задача представить возможности выбора различных видов деятельности с учетом интересов детей и создать им площадку для демонстрации своих достижений.

Особо хочется подчеркнуть роль детской общественной организации (базой функционирования которой является Костромской областной Дворец творчества детей и молодежи) в гражданском самоопределении подростка. Программы детской организации представляют серию заданий для детских организаций, они конструировались и моделировались на основе коллективно-творческого планирования в областном лагере актива «Соколенок».

Большую роль в деятельности детских организаций нашей области играет поисковое и краеведческо-исследовательское направления. Так, в течение ряда лет усилиями детских общественных организаций в рамках программы «Губернская экспедиция» собрано более 300 томов воспоминаний земляков об истории края, копий уни-

кальных документов, детский словарь костромских диалектов и топонимов. Собранные материалы переданы в Государственный архив Костромской области, дети и подростки внесли свой ощутимый вклад в изучение истории Костромского края. Успеху краеведческой работы способствует привлечение преподавателей Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова, научных сотрудников музеев, краеведов, библиотекарей. Взрослые с большим интересом выполняют функции консультантов, рецензентов и экспертов.

Детские и подростковые объединения Костромской области активно участвуют в добровольческом движении. Реализация программ «Дети ради детей», «Детский орден милосердия» («ДОМ»), «850 добрых дел», «Семь шагов вместе» позволила объединить усилия детей и подростков на основе равного партнерства, способствовала привлечению внимания к деятельности детской организации. Благодаря таким программам накоплен интересный опыт организации добровольческих инициатив, реализованы уникальные проекты. Деятельность детских организаций заслужила высокую оценку регионального отделения Российского детского фонда педагогов детских домов, интернатов, приютов, детей и взрослых.

В последнее время сложилась тенденция создания и реализации партнёрских программ. Так, совместно с Музеем обороны и блокады Ленинграда организован поисковый проект «Мы помним вас, ленинградские дети!». Его участниками собраны уникальные воспоминания, письма, документы и фотографии воспоминания о судьбах ленинградских детей, эвакуированных на территорию нашей области. Восстановлена история 12 детских домов, сведения о 500 воспитанниках и 67 сотрудниках. 370 страниц уникальных поисковых материалов переданы сотрудниками Музея блокады, они отметили личный, интимный характер собранных ребятами источников, кропотливую работу с каждым участником событий.

Особым направлением в нашей деятельности являются экологические акции. В течение 2-х лет организуется эколого-краеведческую акцию «Деревья - патриархи Костромского края». Штаб акции организует экологические проекты по охране уникальных природных объектов: деревьев-долгожителей, бывших дворянских усадеб, парков и т.п. Заочная форма акции делает доступ-

Социальное творчество детей в системе дополнительного образования

ным участие в ней членов ДОО из отдаленных районов нашей области. В ходе акции юные экологи собрали воспоминания старожилов, фотографии, легенды о деревьях, составили их паспорта. В 2008-09 учебном году Штаб реализует эколого-краеведческую программу «Живая душа природы».

Организация содержательного летнего отдыха детей и подростков области - одна из приоритетных задач. Форумом активистов детских организаций области является лагерь актива детских и подростковых объединений «Соколенок», в 2008 году лагерь отметивший 30-летний юбилей. Каждая смена - «штучная» работа педагогического отряда «Товарищ», тематика смен: «Хранители Соколятской планеты», «Город доброго времени», «Регата будущего», «Книга чудес «Соколенка» и т.д. Разработка программы тематической смены идет в течение года.

Инновационное направление деятельности ОДТДиМ — образовательная программа по формированию толерантности у подростков и молодежи «Интер-клуб». Организаторами клуба разработан проект «Мы разные, мы вместе» по продвижению идеи клуба в области, привлечению внимания к его мероприятиям. В рамках деятельности клуба организован межшкольный обмен со сверстниками из других стран, группа воспитанников Дворца побывала во Франции, семьи ребят принимали юных парижан у себя в гостях. По приглашению классической гимназии г. Нови Сад (Сербия) участники клуба готовят концертно-образовательную программу «Ярмарка народных танцев», поездка состоялась в школьные осенние каникулы.

Интеграция системы дополнительного образования и детских и молодежных общественных объединений сложилась в Костромской области со времен существования пионерской организации. Сотрудничество ведет к углублению содержания деятельности, объединению ресурсов и привлечению социальных партнеров. Ведь именно детские организации являются полигоном социального творчества детей и подростков, и при поддержке (методической, организационной, педагогической) инициатив участников, служат делу гражданского становления подрастающего поколения.

Например, комплексная программа «Моя губерния» включает социальную акцию «Время добрых дел», издательский проект творческих

работ «Костромскому краю - 65!», заочный поисковый конкурс «Судьба семьи в судьбе родного края», конкурс детских туристических маршрутов «Приезжайте в гости к нам». Что дает участие в этих программах членам ФДПО? Во-первых, предоставлена возможность детям раскрыть собственные потенциальные возможности, проявить личную инициативу, лидерство. Во-вторых, они получают опыт уникального взаимодействия с государственными и общественными структурами. В-третьих, активная деятельность помогает членам детской организации определить свою позицию относительно общественно выработанной системы ценностей.

Воспитательные возможности детской организации обусловлены принципами добровольного включения в различные виды социально-ценной деятельности, правом выбора средств достижения целей при совместном решении проблем, осознанием собственной социальной защищенности, неформальностью и нестандартностью содержания деятельности, целенаправленным использованием обучения как средства достижения социально-значимых целей и личностного роста.

В расширении социальных ориентаций воспитанников помогают программы авторских лагерей: «Соколенок», «Город Надежда». Это, своего рода, творческие лаборатории современных форм воспитательной деятельности. И многие педагогические коллективы видят в них верного помощника, исток творчества и самостоятельно-го потенциала детей, ресурс развития социально-педагогического творчества. Создание единого пространства - дети, педагоги, ученые КГУ им. Н.А. Некрасова, руководители сферы молодежной политики, коллективы УДО, лидеры детских и молодежных общественных объединений - это и главная цель и результат социально-педагогической деятельности. Это, в свою очередь, требует создания многоуровневых сетей взаимодействия и насыщения их программными продуктами: для лидеров общественных объединений, для педагогов, для школьников города и области. Исторически сложилось, что авторские лагеря - это кадровый ресурс региональной системы образования. Цепочка личностного продвижения может быть подкреплена сотнями жизненных примеров: участник программы лагеря - стажер - студент института педагогики и психологии - вожатый — методист - руководитель детского твор-

ческого объединения. И на определенном этапе профессионального продвижения создаются собственные творческие проекты: авторский лагерь «Кентавр» (Б.В. Куприянов), бизнес-лагерь «Корпорация» (Е.В. Жаров), образовательный проект: «Расширяем границы общения» (А.В. Метлин) и др.

В авторском образовательном лагере «Надежда» создана сконцентрированная во времени и пространстве модель государства, в котором есть власть, бизнес и экономика. Участники в течение лагерной смены проживают игровую, но насыщенную событиями и личными достижениями вторую свою жизнь.

Помимо практического опыта ведения бизнеса или управления экономикой игрового государства (владение и управление предприятиями, найм на работу в частные компании, действующие на территории молодежного бизнес-лагеря, деятельность в правительстве игрового государства) участники лагеря отрабатывают практические навыки и получают бесценные знания в уникальных деловых играх, тренингах и мастер-классах.

Первая ступень - это обязательные занятия, которые проводят специалисты из ВУЗов города, работники костромских банков, предприниматели, их важное условие - практикоориентированность.

Вторая ступень — это занятия на факультетах (по выбору): предпринимательство; история экономики и туристического бизнеса; государственное управление; дизайн; деньги, кредит, банки; журналистика; юриспруденция; реклама и маркетинг; психология общения; статистика; музыка и пластика.

Третья ступень - постановка цели на год. Дети включают фантазию на полную катушку, вспоминают все свои заветные мечты и выбирают самую важную для них цель - цель на год. При ее постановке ребята применяют все свои знания, полученные на занятиях по целеполаганию и на занятиях в университете.

Хочется сказать, что именно такая по структуре (три ступени обучения) и по содержанию

(общие занятия, занятия по факультетам, самостоятельная работа) система образования выбрана потому, что она позволяет научиться качественно ставить цели, связывать их с реальной жизнью, добиваться этих целей, тем самым активно участвуя в общественной жизни. В конце обучения ребятам предлагается применить эту схему к своей настоящей жизни, улучшив ту ее часть, которую они считают наиболее важной для себя, а общелагерные мероприятия выстроены таким образом, что образуют целостную систему роста ребенка и дают возможность ему проявиться. В совокупности образуется мощный блок подготовки ребенка к самостоятельной жизни и формированию жизненной позиции.

Важная особенность сегодняшнего дня в нашем учреждении — педагоги, вышедшие на путь создания собственного творческого продукта, не могут работать в одиночку. Сегодня время, когда новаторы объединяются в творческие сообщества. А мы всячески стараемся им помочь, организуем встречи, конференции, обмен опытом, конкурсы педагогического мастерства. Прекрасно понимая, что новое за молодыми педагогами, создали областную лабораторию молодых педагогов, деятельность которых оказывает влияние на развитие социально-педагогического творчества в регионе, повернули педагогов к программно-целевому проектированию, где в центре стоит ребенок и его развитие. Считаем, удивительный сплав мудрости и молодости - важнейший источник преобразований в системе дополнительного образования.

Уверенно смотрим в завтрашний день, т.к. знаем, что без дополнительного образования, без развития социально-педагогического потенциала ключевые задачи образования решить нельзя. Именно в нашей системе присутствует вариативность и возможность для творческих проявлений и развития ребенка. И этот животворный родник стал особенно значимым сегодня, когда на первый план выдвигается задача воспитания личности, способной творчески жить и ответственно работать в условиях развивающегося общества.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВКЛЮЧЕНИЮ В ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО

Анализируются результаты эмпирического исследования, направленного на изучение готовности студентов включаться в самоорганизующееся общество. В основу такой способности заложено взаимодействие двух механизмов — развитое проблемное видение и предрасположенность к кооперативной деятельности. Изложены различные типы проблемных ситуаций и описан характер реагирования и отношения к ним молодых людей.

Ключевые слова: проблемная ситуация, проблемное видение, гражданское общество, общественное благо, социально значимые объекты, личность, личностный смысл.

Представляется особенно важным, чтобы люди жили не только личными интересами, но и общественными, формируя тем самым особый тип социальной идентичности, объединяющий всех членов гражданского общества. Механизмом формирования такой идентичности может стать наличие определенных общих принципов, признаваемых всей социальной группой, которое будет сопровождаться выработкой схожих ценностных ориентации и взглядов на социально значимые объекты. Такая платформа, основанная на одинаковых оценках и восприятии проблемных ситуаций, будет способствовать формированию солидарности.

Еще А. Адлер ввел понятие социального интереса, в содержании которого предполагалось и следование тезису: «Можно достичь моих личных целей так, чтобы это совпадало с общественным благом». Готовы ли сегодняшние молодые люди, студенты вузов, будучи «рационально-эгоистически» настроенными (и в том числе используя возможность пользоваться общественными благами на правах «безбилетника»), не замыкаться только на собственных интересах и благополучии, а участвовать и в общественной жизни? Причем не только из соображений конъюнктурного свойства, а из желания попробовать подойти к решению многих проблем, касающихся непосредственно всей окружающей действительности, самостоятельно. Мы старались принять во внимание все многообразие проблем, встречающихся в повседневной жизни. Задача состояла в том,

чтобы выяснить, имеются ли такие проблемные ситуации, сталкиваясь с которыми, человек, осознавший и принявший их как личностно значимые настолько, что он может выбрать одним из возможных путей их разрешения собственную деятельность. В том же случае, когда собственных усилий явно не достаточно, иметь смелость проявить инициативу и, взяв на себя ответственность, обратиться за помощью к другим людям, обладающим таким же видением проблемы. Однако плоскость решений лежала не в рассмотрении механизмов стихийной самоорганизации, а только тех переменных, которые влияют на готовность человека включиться в общественные самоорганизации, носящие в большинстве своем неформальный характер. То есть предполагалось увидеть скрытый механизм эмоциональной регуляции деятельности человека, которая «сходна с регуляцией когнитивной, но, в отличие от нее, характеризуется не согласованием операционально-психической стороны деятельности с объективными условиями решаемой задачи, а приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие с личностным смыслом проблемной ситуации, с тем значением, которое она имеет для удовлетворения потребностей субъекта, для реализации его ценностных установок и ориентацию) [5].

На первом этапе исследования мы изучали присутствие у студентов гражданской идентичности, то есть выяснили, осознавали ли они себя связанными с общеупотребительными опреде-

лениями гражданского общества. Для этого тремстам студентам было дано задание написать двадцать определений гражданина. Обработка результатов показала, что студенты связывают себя с гражданским обществом, однако эта идентификация не стоит для них на первом месте, уступая позицию нормативно-правовым актам, предписывающим статус и поведение гражданина.

Как оказалось, полученных данных о социальных представлениях студентов, о роли и месте гражданина в гражданском обществе недостаточно для того, чтобы определить, готовы ли они включиться в самоорганизующуюся общность. В основе такой способности у студентов, по нашему мнению, должно лежать взаимодействие двух механизмов - развитое проблемное видение (в контексте социального мышления) и предрасположенность к кооперативной деятельности. Их сочетание определяет степень готовности студентов инициировать и включаться в самоорганизующиеся общности. Таким образом, гражданское общество будет состоять из людей, наделенных определенными качествами, взаимодействие которых способно обнаруживать эффект самоорганизации.

Для проверки этих гипотез была создана авторская методика «Мой дом», направленная на изучение проблемного видения. Целями данной методики были: 1) изучение особенностей проблемного восприятия студенческой молодежи с различной степенью участия в общественной жизни; 2) наличие соответствия или несоответствия уровня проблемного восприятия уровню коммуникативных и организационных склонностей; 3) определение степени проблемного восприятия студентов; 4) ранжирование студентами проблемных ситуаций по их значимости; 5) выяснение субъектного потенциала личности, могущего определить ее ориентации на предельно возможные уровни разрешения проблемы.

При создании стимульного материала мы воспользовались структурно-факторной моделью, предложенной Н.Я. Мазлумяновой, которая задает перечень характеристик индивида и условий его жизни, способствующих возникновению или решению проблем. Названная модель включает в себя характеристики индивида, элементов среды, с которыми он взаимодействует и особенностей взаимодействия индивида со средой. Эти компоненты в работе представлены в трех «измерениях», соответствующих реальному, восприни-

маемому и желательному их состоянию. Фактическое состояние: предметно-вещная среда; социальное окружение индивида; его статусные, демографические, психологические и физические характеристики; модели поведения в различных ситуациях; индивидуальные потребности и ценности. Воспринимаемое состояние: мнения, установки, ценности и т.п. Желательное состояние: представления о наиболее благоприятных, по мнению индивида, жизненных условиях, на достижение которых, в частности, может быть направлено стремление к разрешению проблем [4].

Как и в указанной работе Н.Я. Мазлумяновой, представленные нами проблемные ситуации присутствуют в латентной форме как состояние, неудовлетворительное с точки зрения носителя ситуации некоторых ее элементов. При этом очевидно, что далеко не все не удовлетворяющие человека жизненные аспекты представляют собой проблемы. Наличие или отсутствие у себя проблем определяет сам респондент на соответствующем этапе опроса. При формулировании предложений мы старались избегать в них присутствия оценочных характеристик и излагали суждения в нейтральной форме, по возможности пытаясь сделать их однозначными и понятными.

Были выделены основные положения по семи сферам в обществе, составившие перечень суждений. Каждое суждение призвано было охарактеризовать определенный объект, смысловую конструкцию, требующую, в известной мере, приложения сил. Перед нами стояла задача представить наиболее распространенные для среднестатистического жителя города типы индивидуальных проблем, характеризующихся социальной значимостью и их устойчивой, повседневной актуальностью. Следующим шагом было объединение локализованных явлений по объектам, а затем по классам.

Согласно тому, как человек живет и взаимодействует с социальной, культурной и природной средами нами были задействованы следующие процессы: человек и природа, человек и культура в контексте коммуникации и социализации, человек и его социальное окружение.

Стимульный материал: «Дом, в котором я живу», «Место моей работы, университет», «Мои коллеги, друзья», «Люди, которые меня окружают», «Природа», «Правила, традиции»,

Изучение готовности студентов к включению в гражданское общество

«Мой город, государство». В каждой из указанных областей перечислялись ситуации, в которых требовалось выбрать один из трех вариантов решений, который наиболее точно охарактеризует возникающие эмоции:

1) Кроме того, что это я вижу, со мною ничего не происходит;

2) У меня возникают какие-то волнения, переживания (положительные или отрицательные, приятные или неприятные);

3) Меня посещают мысли о том, что я мог бы (могла бы) здесь, или в этой ситуации (относительно этого) что-то сделать.

В первом случае фиксируется отсутствие реакции, человек не видит той ситуации, к которой можно было бы приложить собственную активность. Такой нейтрально окрашенной позиции в процессе анализа полученных данных нами присваивалась цифра - 0.

Во втором случае происходит «узнавание» ситуации на общем фоне и оценивание ее на эмоциональном уровне как благоприятную или неблагоприятную. Возникновение эмоционального отношения нами оценивалось как - 1.

В третьем случае интервьюируемый рассматривал ситуацию как проблему, требующую своего разрешения. В данном случае она выступит как результат осознания, понимания ситуации, наличия в ней определенного противоречия.

Согласно поставленным нами задачам, принципиальная разрешимость указанных ситуаций имеет второстепенное значение. И здесь мы должны обратиться к проблеме общественных благ, под которыми мы будем понимать действия, совершаемые двумя или более людьми ради достижения одного и того же общественного блага. В качестве последнего могут выступать самые различные интересы, в любом случае все они перестают быть частными для каждого из участников, перемещаясь в общественную сферу. Можно привести слова Р. Патнема: «Граждане в гражданском обществе, хотя и не бескорыстные святые, однако рассматривают общественную сферу как нечто большее, чем побоище ради соблюдения личных интересов».

Поэтому нам очень важно знать, может ли иметь предпринимаемое действие личностный смысл для самого гражданина, ввиду того, что оно неизбежно повлечет за собой определенные затраты, вовсе не обязательно материального характера. Вследствие чего перед каждым участни-

ком встает вопрос, готов ли он лично нести затраты ради достижения общественного блага.

Были опрошены 200 студентов КГТУ и КГУ им. Н.А. Некрасова гуманитарного и технического профилей. По степени социальной активности мы получили две неравновесные группы в количестве 112 человек, участвующих в деятельности общественных организаций, и 88 человек, объединивших студентов по трем признакам как потенциально социально активных (не участвующие, но желающие принять участие в общественной деятельности) и студентов, отрицающих социальную активность, то есть не участвующих и не желающих принимать участие.

По данным описательной статистики была получена следующая информация: те студенты, которые принимают участие в общественной жизни, в целом предъявили более высокие показатели по всем параметрам, чем не участвующие студенты. Показатели проблемного видения распределились так: на первое место все интервьюируемые поместили «Мои коллеги и друзья» (уч. - 2,83; не уч. - 2,66), далее участвующие студенты на второе место поставили «Мой город, государство» (2,22), а на третье - «Правила, традиции» (2,08). В свою очередь те студенты, которые не проявляют общественной активности, поменяли их местами, поставив на вторую позицию «Правила, традиции» (1,95), а «Мой город, государство» (1,93) лишь на третье, что может свидетельствовать о том, что участвующие студенты скорее будут расположены заниматься решением проблем родного города. На четвертом месте разместился параметр «Природа» (уч. - 1,89; не уч. - 1,71), на пятом «Люди, которые меня окружают» (уч. - 1,72; не уч. - 1,45), шестое место занял «Дом, в котором я живу» (уч. - 1,58; не уч. - 1,44) и седьмое «Место моей работы, университет» (уч. - 1,44; не уч. - 1,10).

С помощью этой методики, мы также хотели определить, какие события в жизни индивида являются значимыми для него и способны вызывать те или иные эмоциональные состояния. Для должного развития гражданского общества очень важно, чтобы уровень проблемного видения был настолько широким, насколько этого могут позволить личностные способности индивида. Поэтому надо выяснить, распространяются ли проблемные сферы только на непосредственную жизнь индивида и групп людей, к которым он принадлежит, как-то семья или группа друзей, или

же его интересы распространяются и на многие другие аспекты жизни общества, в которое он включен.

Скорее всего, подобное размещение проблемных сфер, раскрывающих, как складывается проблемное видение студентов, говорит о том, что приоритет отдается тем проблемным ситуациям, которые обладают более яркой эмоциональной окраской и решение которых дает возможность рассчитывать на быстрый результат. А вот на параметр «Мой город, государство» могли повлиять и все возрастающие злободневность и актуальность данной проблемы, однако можно попробовать предположить, что это результат совместного чувствования Костромы как общего для всех костромичей дома. Но как тогда объяснить, почему шестая позиция «Дом, в котором я живу» оказалась на таком отдалении?

Если обратиться к оценочному уровню проблемного видения студентов, то приходится констатировать преобладающую низкую степень. Оценка 2 говорит об обладании проблемным видением на среднем уровне. Она принимает для респондентов эмоциональную окраску, вызывая недовольство или даже побуждая к действию. Но желание как-то воздействовать на решение проблемы еще не становится мотивом к действию. И только графа «Мои коллеги и друзья» вплотную приблизилась к оценке 3, значащая высокий уровень проявления проблемного видения. При возникновении такой проблемной ситуации респонденты способны ее оценить и предпринять какие-либо действия.

Размещение параметра «Мои коллеги и друзья» на первой позиции говорит о наличии у респондентов развитых способностей сопереживания и соучастия. Представленные в этом пункте ситуации носили характер проблемы-цели, в которой имеется реальная цель, и ее можно достичь при приложении определенных усилий. Кроме того, эти обстоятельства могли иметь непосредственный интерес для интервьюируемого.

Следующим по значимости для студентов явился параметр «Мой город, государство». Здесь, как и в первом рассмотренном случае, сама обстановка в некоторой степени побуждает к действию. Происходит более быстрое «узнавание» проблемной ситуации в силу того, что наличие в этой сфере проблем, которые требуют своего разрешения, более очевидно и само общество способствует тому, чтобы эти проблем-

ные ситуации были «на слуху» и вызвали к появлению гражданского долга.

Третье место для параметра «Правила, традиции» свидетельствует о желании проявлять гуманность по отношению к окружающим людям и следовать установленным в обществе правилам. Ситуации, обозначенные в этой сфере, оказывали воздействие на человеческие качества респондентов.

Три первых названных сферы носят не только социально окрашенный, но и социально желаемый характер. В силу указанной специфики их отметили большинство респондентов. То, что эти ситуации были обозначены как требующие приложения собственных сил, свидетельствуют о наличии таких важных качеств как солидарность, гуманность и др.

Следующие параметры, не касающиеся непосредственно межличностных отношений, студенты расценивали преимущественно как трудноразрешимые, но и в то же время требующие к себе внимания.

Проблемы, касающиеся охраны природы и защиты животных, традиционно волнуют некоторые части населения. Существуют различные общества, которые своей целью ставят борьбу за сохранение живой природы. Эту область проблемных ситуаций можно отнести к категории проблемы-мечты, то есть видится проблема и даже желаемая ситуация представляется достаточно отчетливо, но возможности ее достижения незначительны. Однако, то обстоятельство, что у многих респондентов описанные ситуации вызвали эмоциональную реакцию, позволяет думать, что при других обстоятельствах и сопутствующих факторах они способны побудить к самоорганизации.

Последние 3 позиции заняли параметры: «Люди, которые меня окружают», «Дом, в котором я живу» и «Место моей работы, университет». Здесь можно наблюдать, что чем меньше интереса высказывает индивид, в отношении окружающих его предметов и явлений, тем меньше его желание замечать их и предпринимать в их отношении какие-то бы то ни было действия. Тем более, когда индивид уверен в том, что эти проблемные ситуации смогут быть разрешенными и без его прямого участия.

Таким образом, можно заключить, что респонденты осознают себя включенными в систему общественных отношений, будучи связанны-

Изучение готовности студентов к включению в гражданское общество

ми с определенными социальными институтами, законами, нормами. Индивид выступает уже не просто в роли потребителя определенных услуг и общественных благ, а способен прикладывать собственные внимание и силы и к обустройству родного города, и к совместному проживанию в нем. Но наибольший интерес у интервьюируемых вызывают друзья и близкие люди, которые оказывают непосредственное воздействие на их жизнь. Вместе с тем, студенты не показали способности принять участие в деятельности, которую можно направить на облагораживание собственного дома или неуютных аудиторий. Этим обстоятельством и объясняется небольшое число молодежи как среди участников товариществ собственников жилья, так и на неоплачиваемых субботниках. Невольно напрашивается мысль, что респонденты шли вслед за декларативностью своих намерений, когда речь велась о несколько отстраненных вещах, и пасовали в тех обстоятельствах, где требовалось конкретное приложение сил. Приходится сомневаться в том, что молодежь готова деятельностно включаться в политику малых дел, пока она не сможет заинтересовать ее настолько, чтобы молодые люди сумели затратить такой ресурс, как свое свободное время.

Относительно невысокий уровень проблемного видения при положительной в целом картине может свидетельствовать о наличии социального мышления у студенческой молодежи. Но оказалось, что есть не так много проблемных сфер, для решения которых студенты готовы проявлять активность и объединяться ради реализации своих гражданских интересов. Элементы самоорганизации в учебном и внеучебном процес-

сах наблюдаемые в системе вузовского образования, по всей видимости, способствуют развитию критического мышления и способности вычленять проблемные области, существующие в окружающей действительности. Однако одного понимания существования проблемы еще недостаточно для того, чтобы она стала мотивом к действию, для этого необходимо, чтобы молодежь в полной мере осознала и почувствовала свою значимость в сфере социального взаимодействия между индивидом, группами и институтами гражданского общества.

Библиографический список

1. *Абульханова К.А.* Социальное мышление личности//Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. - С. 88-103.
2. *Абульханова К.А., Воловикова М.И.* Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал, 2007. - Т. 28. 5. - С. 5-14.
3. *Коэн Дж. Л., Арато Э.* Гражданское общество и политическая теория: пер. с англ. / общ. ред. И.И. Мюрберг. - М., 2003. - 675 с.
4. *Мазлумянова Н.Я.* К методологии исследования проблемных ситуаций // Социологический журнал, 2000. - № 1/2. - С. 79-87.
5. *Петровская Л.А.* Общение - компетентность - тренинг: Избранные труды. - М.: Смысл. - 687 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 371.4
М 417

Л. В. МЕГЛИНСКАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Переоценка межкультурных ценностей в современном обществе протекает весьма активно, что ведет к общекультурному ощущению непостоянства и изменчивости ценностей мира. В проблемах языка, таким образом, сегодня находят отражение болевые точки общественной жизни, поиски межкультурного единства и одновременное забвение культурно-исторической памяти.

При этом свидетельства кризисных явлений в межкультурных отношениях общества видны даже неспециалисту, а в обстановке широкого речетворчества они стали нагляднее и осязаемее. К ним мы отнесли бы неудержимую свободу от норм, правил и этических установок традиционной речевой культуры, складывавшейся в обществе не один день, неразборчивость в использовании языковых средств, языковое люмпентство многих рядовых носителей языка на фоне сознательного игнорирования морально-этических установок публичной речи в средствах массовой информации, широко тиражирующих словесную грубость, агрессию, вплоть до употребления нецензурной лексики. Нам представляется, что низкий уровень межкультурных отношений вчера и сегодня во многом обусловлен сходными причинами - отсутствием традиций в обществе, забвением своей культурно-исторической памяти, проявлением нетерпимости к любым формам инакомыслия и свободы, в том числе свободы речевого выражения и речедеятельности.

Сегодня пришло время воспитывать со школьной скамьи личность, умеющую говорить, думать и поступать в соответствии со своими убеждениями. Гармоничное соответствие мысли и слова, речи и речевого поступка представляется очень

серьезной ценностной ориентацией межкультурного языкового воспитания школьников.

Речевая культура никогда не была врожденным качеством, во все времена ее нужно было сознательно и целеустремленно воспитывать. В нашей стране обучение языку хотя и было всегда объектом пристального внимания исследователей, однако обладало одним существенным недостатком: развитие межкультурных ценностных ориентаций учащихся велось в отрыве от языковой личности. Отчасти такой подход объясним с точки зрения самой педагогической науки, изучавшей язык в качестве функциональной системы единиц в отрыве от личности. С другой стороны, сложившаяся педагогическая система обучения языку соответствовала традиционному образованию информационно-знаниевого типа. Проблема развития межкультурных ценностных ориентаций учащихся не опиралась на лучшие педагогические традиции.

Таким образом, сложилась парадоксальная ситуация: при отсутствии системы языкового воспитания растет интерес к учебным изданиям, так или иначе связанным с развитием межкультурных ценностных ориентаций происходит расширение традиционной адресованности школьных учебных курсов. Формирование интегрированной образовательной области, связанной с языковым воспитанием личности в школе и вузе, вызывает необходимость в теоретическом осмыслении возможностей ее широкого применения. Вне всякого сомнения, языковое воспитание личности представляется исключительно важным в развитии интеллектуально-творческих способностей учащихся. И пока содержательные аспекты языкового воспитания будут обсуждаться и уточ-

Формирование межкультурных ценностных ориентаций учащихся... в пространстве в школы

няться в общепедагогических дискуссиях, межкультурные духовно-нравственные ориентиры в развитии речи могут стать концептуальной основой обучения.

Рассуждения о ценностных ориентирах в процессе развития речевой культуры могут складываться на основе данных современной философской антропологии. Ситуация, в которой сам ученик вырабатывает для себя критерии добродетели и порока, а в образовательном процессе способен выделять межкультурные ценностные ориентиры обучения, представляется максимально желательной и воплощающей современные образовательные тенденции.

Долгое время наше общество было основано на постулатах авторитарной этики, опиравшейся на безусловный и безграничный авторитет власти. В подобной ситуации авторитет власти в обществе был сильнее власти языка. Речевая культура могла иметь те ценностно-этические ориентиры, которые позволяла и директивно предписывала авторитарная государственная система. С крушением идеологически закреплённых этических ценностей речевая ситуация поменялась на противоположную. Отсутствие реальных запретов, свобода от норм привели к дезорганизации речевой культуры. Подобное смещение этических и межкультурных ценностных ориентиров - закономерность. Для их поддержания и развития общество нуждается в широком педагогическом просвещении, однако с одной существенной оговоркой - содержательное наполнение и технология построения школьных учебных курсов должны быть направлены на языковое воспитание человека культуры, то есть свободной личности, самостоятельно определяющей свое развитие и ценностные ориентиры.

Сегодняшнее общество не готово подняться до осознания идеалов гуманистической этики в одночасье, для этого требуется серьезная работа каждого над собой. И немалую роль в этом должно сыграть образование, формируя в первую очередь межкультурные ценностные ориентации учащихся. Необходимо воспитание общественного сознания, определенные усилия со стороны каждой личности для воссоздания в себе идеалов гуманистической этики, в которых человек является мерой всех вещей. Возможно, что в современный период авторитарная этика, вернее та ее разновидность, которая опирается на рациональный авторитет и компетентность, способна

быть переходным мостиком в обретении потребности к выработке ценностных ориентиров. В конечном счете, речь идет о развитии способности отдельным человеком и обществом в целом к усвоению самостоятельных духовно-нравственных ценностей, а значит - потребности и желания в саморазвитии.

Понятие межкультурной ценностной ориентации - отражение процесса соотнесения субъектного опыта личности с бытующими в обществе моральными и культурными образцами. Межкультурные ценностные ориентации - это система устремлений личности, а также характер этой устремленности, лежащие в основе жизнедеятельности каждого человека. Раньше ценностные ориентации рассматривались только как социально обусловленные, и в таком толковании они лишались двух очень важных качеств - внутренне обусловленной самооценности и изменчивости во времени. Необходимо избежать этого ошибочного подхода, разрабатывая научно-педагогические основы развития данного направления. Динамичный характер ценностных ориентаций личности является принципиально важным для психолого-педагогической основы личностного развития. В основе конструктивного преодоления кризисных периодов в жизни индивида лежит переосмысление личностных ценностей. Чтобы ценностные ориентиры, сформулированные и определенные педагогом, стали фактом внутренней обусловленной самооценности для его воспитанников, необходимо выстраивать учебные курсы в рамках личностно-ориентированной педагогики с учетом ценностных противоречий личности. Разрешение личностью ценностных противоречий - это процесс выбора между различными противоположными смыслами и значениями, когда у личности возникает противопоставление разных ценностей или рассогласование ценностей, старого и нового опыта деятельности. Ценностное противоречие в любой деятельности должно ощущаться личностью как трудность выбора и принятия решения в той или иной учебной ситуации, предлагаемой педагогом. Ценностное противоречие должно разрешаться в процессе межкультурной ценностно-ориентированной педагогической деятельности. Важно создать психолого-педагогические условия для самостоятельного поиска и нахождения школьниками средств реализации новых ценностных ориентаций. Для этого можно предложить нео-

Межкультурная коммуникация

бычный для личности опыт речевой деятельности, задания творческого, исследовательского характера.

Иерархия межкультурных ценностных ориентации, предлагаемых педагогом и вырабатываемых самим учащимся в процессе речевого опыта, влияет на воспитание определенного социально-культурного типа личности. По аналогии, иерархия ценностей образования в целом влияет на формирование определенного типа образования. Поставив перед собой педагогическую задачу, сформулировать значимые ориентиры развития речевой культуры, мы не можем претендовать на их неповторимость и универсальность. Более того, можно утверждать, что межкультурные ценностные ориентиры языкового воспитания могут и должны изменяться в зависимости от той или иной категории обучаемых, от уровня и целей развития речевой культуры. В современной ситуации множества программ и учебных пособий, так или иначе направленных на развитие речевой культуры, видимо, у каждого учителя есть огромный выбор в определении целей и ценностных ориентиров. Однако справедливо также и то, что в условиях отсутствия реальной единой программы языкового воспитания общества и острой актуальности бережного отношения к языку есть необходимость обозначить и придерживаться некоторого общего направления в языковом просвещении общества в целом.

Мы опирались на межкультурные ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа, сформулированные Е.В. Бондаревской: «Основопологающее свойство целостного человека культуры — это его способность к культурной идентификации, то есть к осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интернационализации ее ценностей, принятию их как своих, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни и поведения».

Вышесказанное подтверждает мысль о том, что отечественная теория формирования межкультурных ценностных ориентации может быть построена и воплощена в жизнь на основе речевых традиций, отечественных культурных стереотипов речевого поведения. Сегодня ученые и педагоги-практики обеспокоены проблемой сохранения различных культур в обществе, а значит и состоянием межкультурных отношений. Обра-

зование гуманистического типа предполагает бережное отношение к родному языку и культуры в целом со стороны преподавателей и учащихся, вне зависимости от предмета обучения. Создание психолого-педагогических условий, в которых бы обучаемые самостоятельно определяли ценностные ориентиры своего развития, означает воспитание определенных культурных установок.

Со стороны детей развитие речевых умений в себе будет означать личностный поступок не только речевого характера, но и активное проявление личности, стремящейся осознать себя и занять достойное место в мире национальной культуры. Не существует никаких особых, ценностных установок, рассчитанных на современную технически образованную молодежь. Все культурно-ценностные ориентиры уже есть в языке, воплощены в текстах художественной литературы, в речи лучших представителей русской культуры. И нужно лишь, бережно к ним относясь, продумывать содержание и технологии обучения, стремясь создать такие эмоционально значимые отношения между педагогом и воспитанниками, которые способствовали бы активности учащихся в выработке ценностных ориентиров.

Рассматривая соотношение межкультурной идеологии и языка, Э. Мирский отмечает, что владение языком - не только своеобразный пропуск в неисчерпаемое богатство национальной культуры, но язык одновременно «задает методологию жизни в культуре, демонстрирует стабильность во времени и пути развития, жесткие нормы и правила коммуникации, ориентированные на читателя и слушателя...» Межкультурное воспитание, таким образом, позволяет развивать национальное сознание личности. Эти теоретические положения очень важно донести из сферы научных умозаключений в практику работы современной школы. Это хорошо понимают, например, в США, где гуманитарные науки развивают свои прикладные исследования, давая многообразные практические курсы по ценностно-ориентированному обучению. В России педагогические исследования чаще всего оставались внутри самой науки или вызвали интерес других исследователей в пограничных областях знания. Осознание того, что межкультурное просвещение общества способно стать мощным фактором развития общественной жизни, дает возможность сформулировать одну из главных ценност-

Роль межкультурных контактов в распространении германизмов в славянской ... среде

ных установок в воспитании - развитие осознанного отношения к развитию отдельной личности и общества в целом.

Такая постановка задачи очень актуальна на фоне трудностей современной общественной жизни и одновременно очень сложна по причине социальной пассивности большей части молодежи, низкого уровня общей культуры в современной школе.

В ситуации огромного количества дискуссий и споров по общественно значимой, нравственной и быденно-бытовой тематике, в целом угасает интерес к межкультурным диалогам. Ценностные ориентации этого процесса неизбежно должны быть связаны со сложностью происходящих в стране преобразований, то есть социально ориентированы. Определение ценностных ориентиров в развитии культуры в условиях современности представляется нам мировоззренческой и нравственной основой воспитания личности молодого человека. Развитие всеми возможными способами «серединного содержания культуры» через воспитание ценностных установок, культуры восприятия, представляется серьезной педагогической задачей.

В сегодняшней педагогике проблемы межкультурных ценностных ориентиров также стали рассматриваться с точки зрения этических категорий, например, «ответственности ученика», «ответственной компетентности». Поэтому закономерно, что развитие учащихся будет осуществляться на ценностно-этических категориях, в русле современного образовательного пространства школы.

Библиографический список

1. Граудина Л.К. Проблемы нормирования русского языка: реальность и прогнозы // Культура русской речи и эффективность общения. - М.: Наука, 1996.

2. Костомаров В.Г. «Языковой вкус эпохи»: из наблюдений над языковой практикой масс-медиа. - М.: Педагогика-Пресс, 1994.

Б.Кулевич Н.Р. Формирование межкультурных ценностных ориентаций на уроках английского языка. - М., 2000.

4. Новиков А.М. Межкультурные ценностные ориентиры в образовательном пространстве. - М., 2002.

УДК 80
Г 15

О. М. ГАЛАЙ

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ В РАСПРОСТРАНЕНИИ ГЕРМАНИЗМОВ В СЛАВЯНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Результаты межкультурных контактов во многом зависят от степени открытости культур к заимствованиям и признания правомерности существования инокультурных элементов. Европейское социокультурное пространство, к которому принадлежат германские и славянские народы, отличается открытостью к взаимодействию и принятию инноваций. Результаты межкультурных контактов наиболее ощутимы в языковой сфере. Языковые заимствования проходят длительный путь освоения в новой лингвокультурной общности и способствуют обогащению речевых ресурсов культуры-восприимцы. В статье рассматриваются особенности адаптации германизмов в лексике восточнославянских языков, анализируются тематические разновидности лексики, заимствованной из немецкого языка, определяются особенности ее функционирования.

Ключевые слова. Межкультурные контакты, языковые заимствования, инокультурные элементы, германизмы, исторические факторы и пути заимствований, лексико-тематические группы заимствований, языковая адаптация германизмов, функционирование германизмов.

Межкультурная коммуникация

В социокультурной действительности каждого народа наряду с ресурсами их собственного языка большую роль играют заимствования из других языков, обусловленные особенностями исторического развития культур. Заимствование - не только постоянный (оперативно отражает в своем понятийном составе культурные реалии и пополняет изобразительные средства), но и импульсивный процесс в языке. Импульсивный - потому что его активизируют или затормаживают те социально-экономические и политические обстоятельства, в которых протекает жизнь носителей языка и которые отражаются на общественно-культурном развитии. Эти обстоятельства определяют не только интенсивность процессов заимствования, но и такие связанные с ними явления, как приоритет того или другого языка среди источников заимствования, а также и сами его пути и способы. Все это определенным образом влияет на результаты заимствования.

Межкулиурные контакты способствуют появлению языковых заимствований, проникающих непосредственно из языков-источников или посредников. Особенно ощутимы языковые заимствования в лексическом составе. Языковое заимствование, попав в иное окружение, может утрачивать свое основное значение, переосмысливаться и приобретать другое содержание, т. е. подвергаться полной или частичной адаптации к культуре воспринимающей среды.

К существенным факторам лексических заимствований относятся социально-экономические, государственно-политические и культурные связи между народами. С помощью заимствований происходит заполнение понятийных лакун в экономической, общественно-политической и повседневной жизни, сферах художественного творчества, искусства, литературы.

Культуры славянских народов характеризуются достаточной открытостью к принятию инокультурных элементов, поскольку развивались на пересечении разных европейских культурных традиций, и в результате многообразия языковых влияний отразилось в лексическом составе современного русского, белорусского, польского и чешского языков. Исторические условия для непосредственного проникновения слов немецкого происхождения в белорусский язык возникли в результате прямых контактов восточных славян с прибалтийскими немцами, заключения договоров с немецким орденом, поселения немецких

колонистов на территории Беларуси, введения в ее городах и населенных пунктах магдебургского права. Большая же часть таких слов попала в белорусский язык через посредничество польского языка.

Широкий наплыв германизмов в польский язык начался еще в XIII-XIV вв. и осуществлялся в результате как непосредственно экономических и культурных связей польского и немецкого народов, так и через посредничество чешского языка. Немецкие поселенцы в городах и селах, прикасаясь с широкими массами, вносили в говор немало таких слов, которые трудно было заменить польскими, поскольку они касались отраслей, еще мало развитых в Польше (городской организации, торговли, промышленности).

Активное проникновение заимствований из польского языка, многие из которых в свою очередь латинского происхождения, осуществлялось во время нахождения белорусских земель в составе Речи Посполитой (XVI-XVIII вв.).

Особенно расширились связи с Польшей со второй половины XVI в., когда земли Беларуси вошли в состав Польского королевства. К примеру, дорога между Брестом и Люблином превращается в XVI в. в гостинец, т. е. в постоянную купеческую дорогу, а с 1619 г. ее называют главной купеческой дорогой, по которой часто следуют крупные торговцы. Брест связывался с Вельском крупной брестской дорогой, которая соединяла Брест с Гродно и Вильно. Брест и Гродно открывали купцам дорогу к таким крупным центрам ремесла и торговли Польши, как Люблин, Познань, Краков, Торунь, Гнезно, Варшава, Гданьск и др. Так, в 1605 г. торговлю с городами Польши и Прибалтики вели более 600 купцов из 42 белорусских городов, главным образом западной, центральной и юго-восточной территории. Гродненские купцы большую часть своих товаров возили до Прусс, куда они ездили издавна. На рынках польских и прибалтийских городов они закупали сукна, полотна, металлические изделия. Как отмечают исследователи, в 1605 г. через Гродно было ввезено 103 наименования товаров. Из них 23 вида сукон, 9 видов полотна, 11 видов шерстяных, шелковых и других тканей, 16 видов готовых изделий из тканей и пряжи, 14 видов металлов и металлических изделий, 15 видов пряностей и фруктов и другие товары (З. Ю. Копысский).

Нами исследовано 130 изданий памятников старобелорусской юридической и актовой пись-

Роль межкультурных контактов в распространении германизмов в славянской... среде

менности, содержащих важные материалы из жизни славянских народов в XV—XVII вв., статусы: уставы, договора, метрики, инвентари имений, записи, уставные грамоты, приходно-расходные книги и т. д.

Лексика немецкого происхождения наиболее ощутима в хозяйственно-бытовых обозначениях: цэгла - ?кирпич?, ланцуг - ?цепь?, лѣхтар - ?фонарь?, шыльда - ?вывеска?, пэндзаль - ?кисть?, папера - ?бумага?, рэшта - ?сдача?, гандал - ?торговля?, куфар - ?сундук?, гатунак - ?сорт?, фарба - ?краска?, аксамг - ?бархат?, бавоуна - ?хлопок?, крэйда - ?мел?, цукар - ?сахар?, алей - ?масло растительное?, цыбуля - ?лук?, разыню - ?изюм? и т. д.

Результатом заимствований стали не только германизмы, но и польские слова, имеющие латинскую основу: агрэст - ?крыжовник?, акуллары ?очки?, воцат ?уксус?, гарбата ?чай?, збанок ?кувшин?, каруню ?кружева?, панчоха ?чулки?, сукенка ?платье?, ровар ?велосипед? и т. д.

Бытовая лексика немецкого происхождения представлена следующими лексико-тематическими группами:

§ названия построек и отдельных частей (балька, броварь, буца, гантаба, варштат, гамерь, ктмах, кляштор, кганок, крама, крук, лата, лемусь, лиох, мурлат, мурь, мынца, ратуша, стола, филиарь, форта, шиба, шинк, шопа(шофа), шпихлер, штампаль и др.);

§ названия предметов и приспособлений хозяйственного употребления (барта, антва, биндас, букштель, бурштель, вага, винда, вата, вачок, гак, гебель, дышель, зекгар, жак, ктвих, клямарь, кнебель, краца, крыга, ланцуг, общуг, лихтарь, лятэрня, лина, орчик, мунштух, праса, стал вага, рудель, рыдвань, рыфа, цукгли, шнур, цубанта, шофель, шрубштак и др.);

§ названия материалов и изделий из них (бляха, дрот, дуналь, кахель, мосяж, спижа, ухналь, цамрь, цегла, цвек, цына, шиналь, шиндли, штаба и др.);

§ названия посуды и мебели (бритванна, друшляк, карнек, конва, кубель, куфа, куфель, эдель, панва, пудло, пипа, пытель, рошть, талерь, фаса, фляша, чоп, шанок, шафа, шафлик, штоф, шуфляда и др.);

§ названия видов тканей и изделий из кожи (баволна, бархан, букотерля, бая, блам, гарусь, едвоб, ирха, каразя, колтриш, кгерлица, табинь, фалондыш, футро, цвилик, шарлат, шифтух,

шарлат, шляма, шаметь и др.);

§ названия одежды, обуви и ткацких изделий (барва, бендалик, бинда, ботух, вантух, гаплик, дека, занкель, индерак, кнафель, колнер, коць, кшталт, лантух, мантиль, мычка, пантофель, плюдры, панчоха, криптух, сак, фай, фартух, рантух, цеплик, шерстух и др.);

§ названия украшений и отделок (бурштын, брама, брыжики, галзбант, гафть, клейноть, корали, лиштва, пукли, рошкоп, фалбана, фалда, перла, рубинь, туркусь, яхонт и др.);

§ названия продуктов питания, напитков, приправ, фруктов (имберь, ггалгань, крахмаль, лякрыца, малдрих, пастернак, паштет, помпушка, помаранча, розынки, сект, смалец, фляк, цытрына, трунак, штоквиш и др.);

§ названия людей по роду их занятий (барбер, валгар, конвисар, платнер, валмистр, кгарбар, грабар, драгель, друкар, зекгармистр, зицер, кгармистр, кушнер, маляр, мураль, машталер, платнер, римар, рурмистр, стельмах, стрыхар, фурман, шницар, шумклер и др.).

Осваивались немецкие заимствования первоначально белорусской народной речью, из которой определенная часть попадала в письменность. Доказательством преимущественно устного способа проникновения слов немецкого происхождения в белорусский язык служит их почти полное сохранение в речевом употреблении до настоящего времени. Так, например, из 62 названий предметов и приспособлений хозяйственного употребления в современном белорусском языке используются 60, а из 54 названий построек и их частей - 53 наименования. Претерпела изменения группа названий видов тканей: вышли из употребления соответствующие реалии (каразя — сорт сукна, кгерлица — сорт сукна, колтриш — толстое сукно, лондыш — лондонское сукно, фалондыш - тонкое сукно, шифтух - сорт сукна, табинь - шелк, шляма - мех).

Семантическая структура закрепившихся в современном белорусском языке заимствований из немецкого языка осталась в основном неизменной. Следует отметить, что заимствованные слова не оставались пассивными в словарном составе белорусского языка, а приобретали способность к словообразованию, содействуя тем самым расширению лексического запаса. В памятниках письменности встречаются имена существительные, прилагательные, глаголы, прича-

Межкультурная коммуникация

ствия, образованные от заимствованных слов при помощи словообразовательных средств белорусского языка. Некоторые заимствования (бляха, вага, гафть, млынъ, мосяжь, муръ, спижа, фарба, футро и др.) проявили большую способность к словообразованию: муръ, мурница, муровати, мурованный, вмуровати, домуровати, змуровати, замуровати, обмуровати, подмуровати, умуровати, умурованье, змурованный, замурованный, подмурованный, подмурованье; вага, важенье, важница, важити, важницкое, важничое, перевага, повага, превага, зважити, зневажити, отважити, уважити, отважоный и др.

Названия немецкого происхождения, отражающие быт белорусского народа XV-XVII вв., составляют значительную по количественному составу группу лексики. Только в изученных письменных памятниках обнаружено 350 лексических единиц данной группы, не считая их орфографических, фонетических и морфологических вариантов и дериватов.

Что же касается путей проникновения немецких заимствований в белорусский язык, то выделяется непосредственное заимствование из языка-источника и через посредничество других языков, главным образом польского. Судить об этом приходится в основном по лингвистическим признакам. Сравн.: ст. бел. клямаръ < н.в.н. Klammer

(польск. klamra, klambra). Зачастую заимствованное слово не обнаруживается в соответствующих источниках соседних языков (в работе использовались историко-лексикологические труды, толковые, исторические, этимологические, переводные и диалектные словари): вата - род невода с небольшими ячейками на большую рыбу; лантухъ - мешок; рошкопъ - украшение на голове коня; цвикель - шпонка; шанокъ - посуда, определенная мера чего-нибудь и др.

Больше всего заимствований из немецкого языка зафиксировано памятниками письменности во второй половине XVI в. и первой половине XVII в. После Люблинской унии 1569 г. более ощутимым становится влияние польских феодалов на политическую жизнь Великого княжества Литовского.

Большую роль в пополнении словарного состава славянских языков заимствованной лексикой сыграло распространение в Центральной и Восточной Европе идей Реформации, учеба славян во многих зарубежных университетах. В это время на территории Беларуси поселяются высокообразованные люди из Польши, Чехии, Германии и других стран. Под влиянием всей совокупности социально-исторических, экономических и культурных факторов вторая половина XVI в. и начало XVII в. были более интенсивными по заимствованиям.

УДК 802
Б 191

Ю.В. БАКАНОВА

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье рассматривается актуальность проблемы развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков, цель и задачи. Автор описывает этапы эксперимента, его результаты, а также средства, формы и методы работы. Приводятся выводы о необходимости совершенствования профессиональной подготовки студентов.

Важнейшая тенденция в развитии современного мира, связанная с возрастающей мобильностью населения нашей планеты, глобализацией мировой экономики, увеличением информационных потоков, в настоящее время существен-

ным образом влияет на изменение требований к профессиональной подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации - переводчиков.

Современное общество нуждается в перевод-

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию межкультурных... способностей..

чиках, выступающих не просто в качестве посредников, играющих второстепенную роль в процессе межкультурной коммуникации, а в квалифицированных языковых консультантах широкого профиля, хорошо знающих не только иностранный язык, но и все сферы жизни, политики и экономики народа, говорящего на этом языке, специалистов, способных занять гуманистическую позицию по отношению к клиентам - представителям разных культур, реализовать свои профессиональные функции через оптимально выстроенную систему общения.

Данные требования выдвигают в разряд актуальных проблему развития межкультурных коммуникативных способностей, от уровня развития которых в значительной степени зависит успех профессиональной деятельности переводчика.

В последние годы появилось значительное число исследований, посвященных непосредственно подготовке студентов — будущих переводчиков в системе высшего лингвистического образования (О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, В.М. Халызова и др.), а также ее различных аспектов (А.В. Гребенщикова, Л.М. Демчук, Л.Б. - Довгополова, Н.В. Комисарова, О.В. Князева, И.В. Маскинская). Эти исследования способствуют накоплению и систематизации научной информации по исследуемой проблеме, однако собственно аспект развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков в них не рассматривается. До настоящего времени не определены структура и содержание данных способностей, не разработана эффективная модель процесса развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков в образовательном процессе вуза.

Между тем практика и результаты научных исследований свидетельствуют о том, что уровень профессионального общения выпускников языковых факультетов не соответствует современным требованиям. У будущих переводчиков достаточно высокий уровень знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств. Однако уровень способности устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми остается низким. Значительная часть выпускников испытывает затруднения в профессиональном общении.

Таким образом, складываются противоречия между:

- требованиями современного общества к

высокому уровню развития межкультурных коммуникативных способностей будущего переводчика и существующей системой профессиональной подготовки переводчиков;

- теоретическим осмыслением проблемы развития межкультурных коммуникативных способностей будущего переводчика и практикой преподавания иностранного языка;

- необходимостью подготовки квалифицированных переводчиков, способных компетентно осуществлять профессионально-коммуникативную деятельность в современных социальных, экономических, политических и культурных условиях развития общества, и недостаточным научно-методическим обеспечением процесса целенаправленного развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков в процессе иноязычной подготовки.

Цель исследования состоит в выявлении, определении и обосновании педагогических условий развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков в образовательном процессе вуза.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) на основе анализа проблемы развития межкультурных коммуникативных способностей в теории и практике высшего образования, определить сущность, структуру, содержание модели развития межкультурных коммуникативных способностей, выявив при этом теоретические и практические основания для научно обоснованного процесса их развития в образовательном процессе вуза;

- 2) разработать оптимальную модель развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков в образовательном процессе вуза;

- 3) выявить и опытно-экспериментальным путем проверить комплекс педагогических условий, которые способствуют развитию межкультурных коммуникативных способностей переводчиков в образовательном процессе вуза.

В целом анализ работ по интересующей нас проблеме показал, что высокий уровень развития межкультурных коммуникативных способностей переводчика сегодня является неременным условием эффективности его профессиональной деятельности и, что не менее значимо, удовлетворенности специалиста процессом и результа-

Межкультурная коммуникация

том своей деятельности.

Н.Д. Гальскова отмечает, что «к методическим принципам, характеризующим современное обучение иностранным языкам и действующим независимо от изучаемого языка, относится, прежде всего, принцип коммуникативной направленности обучения. Его содержательная сущность может быть сведена к следующему: обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении» [2, с. 150].

«Максимальное развитие коммуникативных способностей - вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться» [4, с. 28].

Актуальной задачей обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [4, с. 28].

В своем исследовании мы исходим из того, что на современном этапе межкультурная коммуникация должна быть выделена как необходимый компонент высшего образования. Развитие межкультурных коммуникативных способностей будущих специалистов в области перевода и межкультурных коммуникаций необходимо осуществлять в духе диалога культур, развивая у них способность проникновения в культуру страны изучаемого языка в ходе сопоставления общественных, культурных и языковых реалий, воспитывая у них терпимость по отношению к чужой культуре, к инакомыслию. Также мы считаем целесообразным развивать у них способность понять представителя иной культуры, веры, мышления, приучая уважительно относиться к другому народу, другой нации, к принятым в той или иной стране обычаям, развивая способность ориентироваться в ценностных категориях общества.

Цель нашего эксперимента состояла в апробации модели развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков и проверка на практике предложенных нами ус-

ловий ее успешной реализации.

Учитывая общие требования к проведению опытно-экспериментальной работы, а также опираясь на методологическую базу исследования (системный, коммуникативный, культурологический, личностно-ориентированный подходы), лежащую в основе организации процесса развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков, мы разработали программу эксперимента по реализации модели развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков средствами дисциплин по иностранному языку в образовательном процессе вуза при внедрении выявленных педагогических условий. В ее основу положены структуры, предложенные Л.К. Латышевым, В.Н. Комисаровым, В.В. Сафоновой.

В соответствии с гипотезой и целью данного исследования нами сформулированы следующие задачи эксперимента:

1) определить исходный уровень развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков;

2) реализовать модель развития межкультурных коммуникативных способностей при внедрении выявленных педагогических условий;

3) обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

Таким образом, в ходе теоретического осмысления проблемы мы выдвинули ряд предположений, которые требовали экспериментальной проверки:

структурно-функциональная модель, разработанная на основе системного, коммуникативного, культурологического и личностно-ориентированного подходов, направлена на развитие межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков;

- эффективное функционирование данной модели будет обеспечено при создании определенных педагогических условий.

Данные положения проверялись нами в ходе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась на базе факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета в период с 2005 по 2008 гг., не нарушая естественного хода образовательного процесса. В соответствии с целью, предметом, гипотезой и задачами исследования эксперимент проводился нами в несколько этапов: констатирующий,

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию межкультурных... способностей..

формирующий и обобщающий. На каждом этапе формулировались свои задачи, определялись результаты, которые являлись промежуточными на пути достижения цели эксперимента.

Подготовка студентов, участвующих в эксперименте, отличалась ориентацией на различные педагогические условия. В эксперименте принимали участие четыре группы: три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и одна контрольная (КГ). Так, в ЭГ-1 и ЭГ-2 развитие исследуемых способностей проходило с использованием различных педагогических условий. В ЭГ-1 проверялась действенность комплекса условий. В контрольной группе целенаправленно не внедрялось ни одно из выделенных нами педагогических условий, и обучение осуществлялось по традиционной методике.

Целью констатирующего этапа явилось определение состояния процесса развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков в образовательном процессе вуза и изучение уровня развития данных способностей.

Результаты констатирующего этапа свидетельствуют о невысоком уровне развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков, что делает необходимым совершенствование профессионально-коммуникативной подготовки будущих переводчиков в образовательном процессе вуза. Было выявлено, что количество студентов, имеющих низкий уровень развития межкультурных коммуникативных способностей, составило: в КГ - 14,3%, в ЭГ-1 - 23,1%, в ЭГ-2 - 28,0%, в ЭГ-3 - 23,1%; средний уровень: в КГ - 65,8%, в ЭГ-1 - 57,7%, в ЭГ-2 - 52,0%, в ЭГ-3 - 57,7%. На достаточном уровне развития межкультурных коммуникативных способностей находятся соответственно 19,2% студентов ЭГ-1, 20% студентов ЭГ-2, 19,2% студентов ЭГ-3 и 20% студентов КГ.

Необходимо отметить, что ни в контрольной, ни в экспериментальных группах нами не выявлены студенты, имеющие высокий уровень развития межкультурных коммуникативных способностей.

В исходном состоянии контрольная и экспериментальные группы по критерию Фишера различий не показали, и планируемый для проведения дальнейший формирующий эксперимент основывался на сопоставимом исходном уровне студентов, включенных во все четыре группы,

участвующих в эксперименте.

На основании констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы сделали вывод о том, что в традиционной системе подготовки студентов - будущих переводчиков процесс развития межкультурных коммуникативных способностей осуществляется стихийно и в недостаточной степени. Следовательно, для эффективного развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков необходима специально разработанная модель данного процесса, которая должна реализоваться на фоне определенных педагогических условий.

После статистической обработки результатов констатирующего этапа была составлена программа формирующего эксперимента, который осуществлялся в естественных условиях образовательного процесса по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование условий в различных группах с выровненными начальными параметрами.

В ходе формирующего эксперимента апробировалась структурно-функциональная модель развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков при реализации выделенных педагогических условий.

Опытно-экспериментальная работа проходила в естественных условиях образовательного процесса и осуществлялась в три этапа.

Первый этап был направлен на формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, установки на развитие межкультурных коммуникативных способностей и участие в профессиональном межкультурном общении. Проводилось своеобразное введение в профессию с опорой на субъектный опыт студентов под влиянием общественного мнения на факультете, согласно которому высокий уровень развития межкультурных коммуникативных способностей, есть составляющая профессионального успеха будущего переводчика. На данном этапе мы отдавали приоритет языковой подготовке, поскольку знание языка для переводчика - первостепенная задача. Основными методами являлись проблемные семинары, индивидуальные и групповые беседы, групповые дискуссии с игровыми элементами.

Целью второго этапа была организация процесса развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков. На данном этапе осуществлялось личностное вклю-

Межкультурная коммуникация

чение студентов в процесс овладения знаниями о национальном достоянии, национальном менталитете страны изучаемого языка и своей страны. Будущие переводчики учились находить общее и различное в их исторически сложившихся культурных моделях развития, узнавали о правилах коммуникативного этикета, согласования коммуникативного взаимодействия, самоподачи, приемах саморегуляции. Углублялись познания о будущей профессиональной деятельности. Приобретались навыки, связанные с поиском, обработкой и применением социокультурной информации. На этом этапе мы делали акцент на социокультурной подготовке при обязательном осуществлении лингвистической и социально-психологической. В ролевых играх и смоделированных ситуациях межкультурного общения продолжалось освоение разговорных клише и совершенствование коммуникативных умений. Ведущими методами на данном этапе выступали упражнения для развития навыков общения, метод ситуаций, беседа—круглый стол, метод разыгрывания ролей, что обеспечивало включение студентов в диалог культур.

Основная цель третьего этапа — полноценное включение студентов в процесс межкультурной коммуникации.

На данном этапе формировались профессионально важные коммуникативные качества будущих переводчиков, такие, как: способность использовать иностранный язык адекватно профессиональной ситуации, общительность, толерантность, способность к коммуникативному взаимодействию, профессиональная перцепция, способность к саморегуляции, самоконтролю, а также ответственность, сознательность, инициативность. Ведущей выступала социально-психологическая подготовка. Приоритет мы отдавали таким методам, как: соревнование, социально-психологический тренинг, метод проектов.

Тренинг как эмпирический метод обучения был призван решить две основные задачи: во-первых, через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в разных культурах, ознакомить студентов с межкультурными различиями; во-вторых, ознакомив студентов с самыми характерными особенностями чужой культуры, подготовить перенос полученных ими знаний на другие ситуации. В процессе тренингов у студентов развивалась способность варьировать формы поведения в зависимости от ситуаций, задач и партнеров по

общению.

На завершающем этапе профессиональной подготовки мы проводили тренинг межкультурной коммуникации, при котором на сформированной ранее основе развивались способности студентов - переводчиков к пониманию (интерпретации) в межкультурной коммуникации и овладению иноязычным кодом. В процессе тренинговых занятий акцент делался на обучение тому, как представители разных народов и культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности. На занятиях студенты тренировались на занятиях в использовании техник «ненасильственной коммуникации», способов снижения напряженности беседы, навыков поведения с агрессивным партнером, технике психологической самозащиты. Все это способствовало развитию навыков уверенного поведения в трудных ситуациях межкультурной коммуникации [3, с. 44].

На завершающем этапе эксперимента мы зафиксировали итоговый уровень развития межкультурных коммуникативных способностей, оценили эффективность разработанной модели на основании анализа и сопоставления уровня развития межкультурных коммуникативных способностей у студентов-лингвистов экспериментальных и контрольной группы на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы.

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал положительную динамику уровня развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков. В экспериментальной группе (ЭГ-1), где мы реализовывали комплекс педагогических условий, количество студентов, имеющих высокий уровень развития межкультурных коммуникативных способностей, составило значительно больший процент (53,4%) по сравнению с теми экспериментальными группами, в которых проверялись отдельные условия (ЭГ-2 - 35,6%, ЭГ-1 - 31,4%). В контрольной группе, где целенаправленная работа по развитию данных способностей не велась, за время опытно-экспериментальной работы существенных изменений зафиксировано не было.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы объективность и достоверность полученных результатов была доказана с помощью методов математической статистики: ис-

Характеристика чтения как опосредованного средства коммуникации

пользовался критерий Фишера, что позволило установить наличие статистически значимого влияния выделенных педагогических условий на процесс развития межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков.

Таким образом, развитие межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков протекает более успешно при реализации структурно-функциональной модели при внедрении определенных педагогических условий.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало общедидактическую значимость полученных результатов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессиональная подготовка студентов должна быть тесно связана, согласно культурологическому подходу, с конструированием процесса иноязычного профессионального обучения как процесса познания иной культуры и, следовательно, осознания ими своей принадлежности к определенному социокультурному обществу, что, по мнению

Е.М. Верещагина В.Г. Костомарова, будет способствовать созданию условий для взаимопонимания и взаимодействия - диалога представителей разных культур в условиях поликультурной коммуникации [1].

Библиографический список

1. *Верещагин Е.М.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Рус. яз., 1992. - 272 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Академия, 2004. - 334 с.
3. *Иеронова И.Ю.* Подготовка лингвистов-переводчиков в вузе // Высш. образование сегодня. - 2005, - № 8. - С. 42—44.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. - М.: Слово / Slovo, 2000. - 262 с.

УДК 81
Ш 251

С. И. ШАРАПОВА

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ОПОСРЕДОВАННОГО СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ

Исследование посвящено изучению профессионально направленного чтения, которое выступает эффективным опосредованным средством общения специалистов определенных сфер занятости. Текст определяется как особая единица коммуникации с единой системой терминологии, имеющей однозначное толкование и понимание среди специалистов определенной профессиональной сферы.

В условиях современной реальности, когда стираются границы между государствами, иностранные компании все больше представлены на отечественном рынке, Российские компании стремятся и выходят на мировой рынок, иностранный язык в резюме узкого специалиста - не дополнительная характеристика, а одно из основных требований работодателя.

Современный социальный заказ предполагает формирование многоязыковой личности, воб-

равшей в себя ценности родной и иноязычной культуры и готовой к межкультурному общению. В ряде приоритетных требований к профессионалу стоят необходимые знания компьютерных технологий и иностранных языков, как минимум, одного, а, как максимум, не менее двух.

Данной концепции придерживается и программа по иностранному языку для технических вузов, которая рассматривает иностранный язык как одно из важных условий жизнедеятельности

Межкультурная коммуникация

личности в современном мире [1]. С этим утверждением нельзя не согласиться. Современный рынок труда предъявляет определенные требования к выпускникам технических вузов. В условиях оживившихся контактов отечественных промышленников и предпринимателей с зарубежными партнерами работодатель предпочитает выпускников с хорошей языковой подготовкой, которые ориентируются в своей предметной области, уверенно чувствуют себя в иноязычной среде и обладают навыками общения с иностранными коллегами в контексте своей профессиональной деятельности [2].

Знание иностранного языка совершенно необходимо для специалистов всех отраслей народного хозяйства, причем чтение литературы на иностранном языке является наиболее важным и часто используемым видом речевой деятельности.

Значение чтения в жизни современного человека, как на родном, так и на иностранном языке остается исключительно большим, так как чтение предлагает гораздо более широкий канал коммуникации по сравнению с устной речью, что особенно ярко проявляется в области профессиональной деятельности. Кроме того, у большинства взрослых людей зрительный канал приема информации функционирует более эффективно по сравнению со слуховым, поэтому вербальные единицы в зрительной презентации воспринимаются и перерабатываются с большей эффективностью.

В связи со значительными качественными изменениями информационной основы научно-исследовательской, производственной и управленческой деятельности на рабочем месте перед таким специалистом стоят задачи поиска необходимой информации на иностранном языке, ее анализа и предоставления выводов в требуемой форме для дальнейшей работы. Вслед за Е.Н. Панкратовой, мы считаем, что основными особенностями таких изменений являются: а) определяющая роль полноты своевременности и точности усвоения и использования специалистом-практиком последних данных научно-исследовательских работ; б) адекватность интерпретации данных междисциплинарных исследований в смежных областях знаний; в) увеличение социально-значимой информации [3].

Эффективность подготовки специалиста любого профиля находится в прямой зависимости

от того, насколько полно в процессе этой подготовки учитываются особенности его профессиональной деятельности.

В настоящее время одним из основных критериев, определяющих направленность учебного процесса в неязыковом вузе, является возможность применить знания и умения в непосредственной практической деятельности.

В соответствии с квалификационной характеристикой выпускника технического вуза по специальности инженер студент по окончании курса обучения должен иметь опыт самостоятельной работы с оригинальной литературой по специальности, который он может перенести в свою будущую практическую деятельность.

В отечественной методике вопросы обучения чтению всегда занимали особое место. Во все периоды социально-политического развития общества на первый план выходили различные аргументы в защиту особого значения чтения.

Анализ литературы показывает, что чтение входит в сферу коммуникативно-познавательной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм вербального общения — письменную форму общения [3; 4; 5; 6].

По словам Э.П. Шубина, язык письма берет на себя функции обеспечения познавательной и общественной деятельности людей, распространения текущей информации и литературно-художественного творчества. Иными словами, он преобладает в ненаправленной коммуникативной деятельности [5].

Среди средств языкового общения, по мнению С.Ф. Шатилова, чтение занимает особое место по распространенности, важности и доступности, что объясняется его специфической ролью как средства коммуникации [7].

Коммуникация, под которой в широком плане понимаются способы общения, позволяющие передавать и принимать разнообразную информацию, является объектом изучения многих наук — не только гуманитарных, но и точных.

Коммуникация, как всякая целенаправленная деятельность, имеет определенную цель: отправитель сообщения имеет намерение (интенцию), чтобы другое лицо его поняло. Применительно к познавательной деятельности коммуникативная деятельность обеспечивает обмен информацией. Под общением понимается передача и сообщение информации познавательного и оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умения-

Характеристика чтения как опосредованного средства коммуникации

ми в процессе речевого взаимодействия двух или более людей [8]. Между возможными участниками общения всегда существуют определенные взаимоотношения. В какой-то момент у человека появляется потребность вступить в контакт, потребность, связанная с той или иной стороной жизнедеятельности.

Существуют следующие способы общения: а) перцептивный, когда люди воспринимают друг друга зрительно; б) интерактивный, когда люди взаимодействуют друг с другом; в) информационный, когда они обмениваются мыслями, идеями, интересами, чувствами, духовными ценностями [9]. Согласно данной классификации чтение относится к информационному способу общения, являясь опосредованным средством коммуникации.

Общение — это одновременно и познавательный процесс. В ходе общения посредством печатных текстов между специалистами определенной сферы занятости происходит обмен информацией, знаниями, опытом, результатами труда. Являясь опосредованным средством общения, чтение обладает особой социальной значимостью, так как без него невозможны расширение профессионального кругозора и повышение профессиональной квалификации специалиста.

Отмечая, что стабильность внутренней организации общества как целого, так же как и его внутренняя эволюция, связана с процессом общения самым непосредственным образом, А.А. Леонтьев подчеркивает особое значение всей сферы взаимоотношений личности и общества, устанавливаемой через посредство знаков [10].

Знак — это материальный чувственно воспринимаемый объект, который символически, условно представляет предмет, явление, действие или событие, свойство, связь или отношение. Знаки, по словам М.Н. Захаренковой, материализуют мысленные образы, дают возможность накапливать, хранить и передавать информацию [11].

Согласно теории когнитивной деятельности личности любая знаковая система может восприниматься как язык в том случае, если есть наблюдатель — носитель языка. Поэтому в отношении собственного сознания человек оказывается в роли самоинтерпретатора текста, носителем которого он является [12].

«Знаковое общение», по мнению Т.М. Дридзе — коммуникативно-познавательная деятель-

ность людей, обмен действиями порождения и интерпретации текстов для целей социального взаимодействия [13].

Здесь необходимо объяснить, что автор подразумевает под понятием «текст». В рамках текста исследователем был разработан новый подход к описанию языковой системы. Вводя текст в систему единиц анализа знакового общения, он трактует данное понятие не как единицу речи-языка, а как единицу общения (как сообщение), т.е. как функциональную иерархически организованную содержательно-смысловую целостность, соотносимую с коммуникативно-познавательным намерением субъекта общения [13]. По словам исследователя, текст выступает в общении как продукт особого рода интеллектуально-мыслительной активности личности, направленной на организацию смысловой информации для общения [13]. При таком подходе новое освещение получает и сам текст, как функциональное целое, как основная единица коммуникации. Вслед за Т.М. Дридзе, мы считаем, что текст как единица общения это определенный способ организации значений и структурирования смысловой информации для целей общения, воплощение мотивированной и целенаправленной интеллектуально-мыслительной деятельности индивида, стремящегося к обмену материально-практической деятельностью с другими людьми [13].

Знаковое общение как процесс обмена текстуально организованной смысловой информацией изучает такая наука как лингвосоциопсихология. Она изучает место текстовой деятельности в структуре социальной коммуникации; роль и место текстов (сообщений) в мотивированном и целенаправленном обмене идеями, представлениями и эмоциями, установками и ценностными ориентациями, образцами поведения и деятельности.

Деятельность выступает как осознанная, мотивированная, т.е. психически регулируемая предметная и целенаправленная социально регламентируемая активность общественного субъекта, опосредствующая все его связи с природным, техноекономическим и социокультурным окружением [13]. В деятельности человек не только приспосабливается к среде, но и видоизменяет ее: устанавливает взаимосвязи и взаимодействует с другими людьми.

Текстовая деятельность хоть и не служит непосредственно удовлетворению насущных мате-

Межкультурная коммуникация

риальных потребностей, однако служит им опосредованно — через удовлетворение важнейшей потребности общественного человека - в самовыражении, в организации взаимоотношений и взаимодействиях с другими людьми [13].

Текст как коммуникативная единица представляет собой, прежде всего, средство передачи и получения информации. Эта информация должна быть передана отправителем сообщения и надлежащим образом воспринята его получателем. Об этом говорит Н. Schmidt, когда подчеркивает, что текст является средством реализации социальной деятельности человека и тем самым орудием коммуникации, посредником между языком и обществом [14].

Профессионально направленное чтение рассматривается в настоящем исследовании как составляющий компонент коммуникативной деятельности специалистов и представляет собой опосредованную форму взаимодействия людей в процессе профессиональной деятельности.

Профессионально направленное чтение как речевая деятельность представляет собой специфическую форму опосредованного текстом активного вербального письменного общения, основные цели которого состоят в оперативной ориентации, поиске, извлечении, приеме, переработке и последующем целевом применении информации в трудовой, общественной или самообразовательной деятельности. Основной функцией такого чтения является прием и усвоение опыта, накопленного человечеством в определенной области знаний, одним поколением от другого, одной группой людей от другой.

Профессионально направленное чтение студентов как будущих специалистов необходимо рассматривать как одну из подсистем в общей системе их творческой интеллектуально-познавательной деятельности, связанной с конкретными задачами обучения специалистов пополнять свои знания.

Характерной чертой современных исследований данной проблемы является идея включенности профессионально-ориентированного чтения в общественно-практическую деятельность специалиста в ходе решения им профессионально-значимых задач [3]. Это обусловило проблематику большинства работ в русле данной концепции. В них ставится вопрос о максимально полном приближении уровня умений профессионально-ориентированного студента к уровню умений

чтения специалиста.

За единицу обучения профессионально направленного чтения, под которым понимается оптимальный вариант чтения, предполагающий использование разных видов профессионально-ориентированного чтения, плавность в их смене и их взаимодействие, принят технический текст. Мы определяем технический текст как особую единицу коммуникации с единой системой терминологии, имеющей однозначное толкование и понимание среди специалистов определенной профессиональной сферы. Именно технический текст положен в основу профессионально направленного чтения, так как было выявлено, что специалистам в области техники и технологий часто приходится иметь дело с чтением технической документации в своей профессиональной деятельности.

Итак, профессионально направленное чтение является весьма эффективным опосредованным средством общения специалистов определенных сфер занятости. Это сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными потребностями и возможностями специалиста, целью которого являются ориентация и поиск, извлечение и последующее применение специалистом информации в профессиональной и самообразовательной деятельности.

Библиографический список

1. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей (170-240 часов аудиторных занятий) [Текст]. - М., 2004. - С. 7.
2. Леушина И., Шамов А. Лингвопрофессиональная подготовка технических специалистов [Текст] / И. Леушина // Высшее образование в России, 2007. - № 2. - С. 110.
3. Панкратова Е.Н. Обучение профессионально-ориентированному чтению как когнитивно-информационной деятельности на 3-5 курсах неязыкового вуза (на материале англ. языка) [Текст] / Е.Н. Панкратова // Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. - Нижний Новгород, 2006. - С. 301, 16.
4. Солсо Р.Л. Когнитивная психология [Текст] / Р.Л. Солсо. - М.: Тривола, 1996. - С. 318.
5. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам [Текст] / Э.П. Шубин. - М., Просвещение, 1972. - С. 172.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности чтения на иностранном языке [Текст] / З.И.

Роль юмора и сатиры в межкультурном общении

. Клычникова.-М.: Просвещение, 1983.-С. 5.

7. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов.-М.: Просвещение, 1986.-С. 85.

8. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И.Л. Колесникова. -С-Пб., 2001. - С. 29.

9. Пассов Е.И. коммуникативность - основное направление современного обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов // Коммуникативность обучения в практику школы. Книга для учителя.-М.: Просвещение, 1985.-С. 11.

10. Леонтьев А.А. Психология общения. [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. - С. 100.

11. Захаренкова М.Н. Коммуникативно-когни-

тивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе [Текст] / Захаренкова // Межвузовский сборник научных статей. -Нижний Новгород, 2007. - С. 339.

12. Дмитриева Е.Н. Философия сознания о смысловой [Текст] / Е.Н. Дмитриева//Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе: Межвузовский сборник научных статей. - Нижний Новгород, 2007. - С. 27.

ХЪ.Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии [Текст] / Т.М. Дридзе. -М.: Наука, 1984. - С. 15,46,46,31,37,50.

14. Schmidt H. Zur Bestimmung der stilistischen Information [Текст] / H. Schmidt. In: Sprachliches und Au?ersprachliches in der Kommunikation. Leipzig, 1979,-S. 48.

УДК 801
Н 76

О. Н. НОВОСЕЛЬЦЕВА, М. С. АРТЁМЕНКОВА

РОЛЬ ЮМОРА И САТИРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

При анализе творчества писателей-эмигрантов можно выявить их позитивный опыт освоения тем, особенностей, средств юмора и сатиры, присущих изучаемой культуре, для последующего использования его на практике, избежания межкультурных конфликтов, сглаживания напряженной обстановки при помощи уместного юмора в общении с иностранцами.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, литература, писатели-эмигранты, немецкий, американский юмор.

В современном мире межкультурное общение становится необходимостью. Миллионы людей получают образование, работают и живут в странах с другой культурой. При этом одно знание местного языка часто не помогает избежать конфликтов. Язык - это только часть айсберга, то, что лежит на поверхности бытия человека в культуре. История страны, религия и моральные ценности ее жителей накладывают отпечаток на ментальность ее людей [7, с. 49]. Поэтому лишь осознание взаимосвязей между языком и способом видения мира другого народа помогает прийти к взаимопониманию между представителями разных культур в быту и в профессиональ-

ной сфере.

Особенно осторожно при межкультурном общении нужно использовать юмор. Он соединяет в себе все нюансы и особенности менталитета народа. Правильно используя юмор, можно разрядить напряженную обстановку на международных переговорах и при работе над партнерскими проектами. Но традиции и реалии народов могут различаться настолько, что шутка, высказанная представителем одной культуры, может прозвучать как оскорбление для носителя другой лингвокультуры. На наш взгляд, вопрос о сходстве и различии юмора в разных культурах на сегодняшний день остается недостаточно ис-

Межкультурная коммуникация

следованным.

С точки зрения взаимодействия культур и юмора в них, несомненный интерес представляет творчество писателей-эмигрантов, представителей массовой литературы, добившихся успеха и признания в чужих странах. С одной стороны, именно массовая литература охватывает наибольшее количество читателей, включающих творчество писателя в массовую культуру [5, с. 466]. С другой стороны, для самого писателя-эмигранта юмор играет роль инструмента познания жизни [9, с. 119-120]. Лексема "жизнь" включает в себя для них две стороны действительности: жизнь на родине и жизнь за границей. Поступательно продвигаясь вперед от рефлексии прежней жизни к ассимиляции в новой реальности, писатели-эмигранты неизбежно прибегают к различным средствам выражения юмора и сатиры. Последние нередко служат для описания ценностно-значимых национальных концептов.

Современная эмиграционная литература представлена широким кругом двуязычных и одноязычных писателей. Тот факт, что их творчество понятно представителям принимающей культуры и любимо ими, дает основание полагать, что этим авторам удалось достичь точки соприкосновения разных картин мира, соприкосновения между родной и чужой культурой. К таким значимым для освоения юмора в межкультурном общении авторам массовой литературы, обнаруживающим значительное сходство в тематике и ситуации рецепции, относятся, по нашему мнению, Сергей Довлатов в США и Владимир Каминер в Германии.

Этих, казалось бы, разных писателей роднит не только советское прошлое и эмигрантская судьба. Собственно хронологически и социологически эти два примера эмиграции не совпадают. Специфика их юмора и секрет их популярности состоят в том, что они не просто почувствовали воспринимающую культуру, но по своему мироощущению, тональности, стилистике были близки иностранному читателю [4, с. 112; 8, с. 352]. Обе принимающие культуры, немецкая и американская, предполагают индивидуализм, ощущение ценности человека самого по себе. Это качество писателя часто отталкивает в России, воспринимается как отторжение собственной культуры и прошлого своего народа. Особенно если писатель-эмигрант с иронией, в юмористическом плане описывает свою историчес-

кую родину и бывших соотечественников. В западной культуре такое дистанцирование индивидуального "я" писателя от своей коллективистской культуры воспринимается как мягкий юмор, с помощью которого они познают иную реальность. Об "американизме" Довлатова в этом смысле писал Иосиф Бродский в эссе "О Сереже Довлатове" [3, с. 149]. Сам Довлатов поясняет, что он скорее стремится к объективности, отказываясь от популизма, очернения или украшательства при описании жизни на старой и новой родине. Довлатов полагал, что важно любить жизнь, зная о ней всю правду. И при изложении этой правды осуществлять "великое человеческое право на смех и улыбку", смех над собой [6, с. 86, 88]. И Каминер, и Довлатов иронизируют не над всем русским вообще, а над теми чертами русских и реалиями, которые считают отрицательными: бюрократией, вредными привычками, авторитаризмом, идеологизированностью, глупостью [6, с. 30, 67; 10, с. 183-184]. В ироничной критике не стоит искать ненависти к своей родине. Ни тот, ни другой не отрекаются от своего русского происхождения. Довлатов опроверг, как нам кажется, подобного рода критику в адрес всех писателей-эмигрантов замечанием: "Повышенное расположение к своему народу - шовинизм. Заниматься самовосхвалением — непристойно. Восхвалять свой народ, принижая другие, так же глупо и стыдно. Прославить человека могут лишь его дела. Так и слава народа - в его деяниях. В его истории, религии, культуре..." [6, с. 73].

Каминера роднит с Довлатовым и этот индивидуализм, и тематика произведений, связанная с Россией, русскими реалиями и менталитетом, жизнью русских мигрантов за границей, жизнью представителей принимающей культуры, увиденной глазами этих мигрантов. Различие состоит в языке изложения: Каминер пишет изначально по-немецки, Довлатов пишет по-русски, но его сочинения легко переводятся на американский вариант английского языка [4, с. 112]. В то же время оба автора отличаются лаконичностью изложения, используют в основном простые предложения. Для Каминера это вынужденная необходимость: он пишет на иностранном языке, который начал изучать сравнительно поздно, после эмиграции в Германию. Для Довлатова важна стилистическая отточенность фраз. Независимо от исходных причин, оба вырабатывают простой и доступный стиль юмористического повествова-

Роль юмора и сатиры в межкультурном общении

ния.

Главной отличительной особенностью русского юмора в литературе является его резкость, острота, сатиричность. В русской литературе XX века смех способствует преодолению страха, с его помощью писатели борются против современных запретов и условностей, часто этот смех является горьким смехом, смехом сквозь слезы [9, с. 116].

Отличие немецкого юмора от русского состоит в том, что он всегда конкретен и ситуативен. Это означает, что немцы четко выделяют ситуации, когда можно и нельзя шутить. Кроме того, они не допускают самоиронии и не упускают случая посмеяться над другими [1, с. 6]. Именно поэтому, как нам представляется, рассказы и повести Каминера, отвечающие всем правилам немецкого юмора, популярны в Германии. Их героями являются чаще всего представители другой нации (Ср.: сборник рассказов "Русская дискотека"). Персонажами могут быть и чужие жителям западных федеральных земель по менталитету представители бывшей ГДР (Ср.: повесть "Моя жизнь на даче"). Как чужаки воспринимаются также жители любого другого региона Германии (Ср.: сборник "Моя немецкая книга джунглей"), так как региональные различия в Германии очень велики. В рассказах Каминера нет типично русской эмоциональности. Их иронический тон конкретен, санкционирован, вызывает улыбку, иногда недоброжелателен, но не поднимает на борьбу с существующими условиями жизни и ее порядком. Каминер тонко чувствует немецкую культуру и не затрагивает в своих рассказах запретные для немцев темы: шутки над боссом, продажа товаров, лекции в учебных заведениях.

В произведениях Каминера с наибольшей частотностью встречаются такие немецкие средства для выражения юмора и сатиры, как *Falschkoppelung* ("неправильные соединения" - соединения несоединимых в обычном контексте членов предложения) и *Stilbruch* ("нарушение стиля" - комбинирование языковых единств с разными функциональными и семантически-экспрессивными стилистическими нюансами, соединения которых вызывает диссонанс и неблаговзвучие). С их помощью писатель выражает свое неоднозначное отношение к действительности, находит близость между тем, что на первый взгляд кажется различным и трудно сопоставимым. Этой

же цели служит употребление каламбуров. С одной стороны, с Россией у писателя связано много воспоминаний - о детстве, юности, школьных годах. С другой стороны, его не устраивала политическая и экономическая ситуация в России тех лет. В юмористическом отношении писателя к невзгодам и серой будничности Советской России заложена своеобразная защитная функция, позволяющая ослабить огорчение и сохранить душевное равновесие.

Американский юмор также далек от "смеха сквозь слезы", как и немецкий. Он обладает жизнеутверждающей силой, престижен, помогает добиться популярности и власти. Довлатов не прибегает к гиперболе, гротеску. Особенностью его юмора состоит в наблюдательности писателя, он находит в реальной жизни смешное и описывает своего героя в тот момент, когда он говорит или делает что-то смешное. В отличие от Каминера, Довлатов не стремится развлечь публику [9, с. 119; 8, с. 361-363]. Американские критики отметили у Довлатова такие черты американского юмора, как откровенность, лаконизм, простота, сдержанность и антидраматичность [2, с. 461]. В этом причины его успеха у американского читателя. В то же время как критика Довлатова, так и критика Каминера однозначно отмечает, что оба воспринимаются как русские писатели. Немцев и американцев привлекает и описание жизни русских, и взгляд на себя со стороны. При этом оба писателя, во избежание недопонимания, либо в силу того, что в недостаточной степени освоили иностранный язык, не прибегают к средствам фразеологии.

Таким образом, юмористическая проза Довлатова и Каминера представляет собой образец удачной культурной ассимиляции в сфере юмора при сохранении национальной идентичности автора. Этот опыт может быть с успехом использован как в лингвистической, так и экстралингвистической сфере межкультурной коммуникации.

Основными чертами рекомендуемого общения с американцами и немцами с применением юмора является лаконичность, прагматичность, простота, ситуативность, жизнеутверждающий оптимизм, отсутствие самоиронии. Возможно использование таких средств выражения сатиры и юмора как оксюморон и комбинирование разных стилей. В то же время лучше избегать русской и иноязычной фразеологии, которые могут быть превратно поняты тем или иным коммуни-

Межкультурная коммуникация

кантом.

Библиографический список

1. Буркамп Д. Немецкий юмор или над чем смеются в Германии // Эксперт-Сибирь. -2006. - №16 (113).-С. 5-6.

2. Вайль П. Без Довлатова // Малоизвестный Довлатов.-СПб. : АОЗТ Журнал "Звезда", 1999. -С. 451-464.

3. Вайль П. Бродский о Довлатове // Звезда, 2000.—№8.-С. 148-150.

4. Высеков П. В. Функции писем в структуре повести С. Довлатова "Зона" // Критика и семиотика. - Вып. 9. - Новосибирск, 2006. - С. 112-125.

5. Генис А. На уровне простоты // Малоизвест-

ный Довлатов. - СПб. : АОЗТ Журнал "Звезда", 1999.-С. 465-473.

6. Довлатов С. Неизданная книга // Малоизвестный Довлатов. - СПб. : АОЗТ Журнал "Звезда", 1999.-С. 7-98.

7. Маслова В. А. Лингвокультурология. - М. : Академия, 2004. - 208 с.

8. Ридинсбахер Х. Воображаемые и реальные путешествия Владимира Каминера / Авторизованный пер. с нем. Т. Воронцовой // Новое литературное обозрение. -2006. -№82 (6). - С. 352-378.

9. Черняк М. А. Современная русская литература: учебное пособие. - М. : САГА, ФОРУМ, 2004.-336 с.

10. Kaminer W. Russendisko.-Berlin : Wilhelm Goldmann Verlag, 2002. - 192 S.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ

УДК 37
Ш 59

О. М. ШИЛОВА, А. С. ПУНДЯКОВ

РЕГИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА В ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ

В статье рассматриваются региональные условия развития практики социально-педагогического обеспечения детей в 20-е — 30-е годы 20 века в Вологодской губернии. Приводятся региональные документы, анализируется опыт осуществления социально-педагогического обеспечения, в различных учреждениях, вопросы подготовки кадров для учреждений, осуществлявших социально-педагогическое обеспечение беспризорных и сирот.

В последнее время в нашей стране в силу многих причин возросло число детей, оставшихся без попечения родителей, усилилась социальная дезадаптация детей и подростков, увеличились масштабы социального сиротства, детской безнадзорности и беспризорности. В связи с необходимостью решения данной проблемы в настоящее время возрос и интерес к различным вопросам социально-педагогического обеспечения детей, анализу практического опыта решения проблемы.

В этой связи предоставляется актуальным изучение регионального исторического опыта осуществления социально-педагогического обеспечения детей. В данной статье рассматриваются некоторые вопросы социально-педагогического обеспечения детей на Вологодчине в 20-30-е годы.

В 1920 годы на Вологодчине происходит резкий скачок детской преступности. Это побуждает Губернский Отдел Народного Просвещения к принятию радикальных мер. А именно, организацию особых приемных и распределительных пунктов-приютов и изоляторов, так как до революции дети-сироты находились в домах приютах, которые содержались на деньги купечества, было распространено усыновление, большое количество детей воспитывалось в церквях и учебных заведениях при них, после Октябрьской революции дети попросту остались на улице. Количество

беспризорных детей и детей-сирот резко возрастает после Октябрьской революции и гражданской войны и последовавшей вслед за ней разрухи.

15 мая 1920 г. поступает докладная записка в президиум ГубИсполКома Вологды. Согласно записке в области происходит постоянный рост детской преступности и детской проституции.⁽⁷⁾

Следствием этого явилось постановление,⁽⁷⁾ принятое на совещании отделов труда, здравоохранения и уголовного розыска, которое гласило:

1. Выявить и изолировать от общества детей, которые не могут быть исправлены и вносят в окружающую среду разложение, изолировать их от общества путем организации в Вологде детского дома, который должен находиться под юрисдикцией ГубОтдела.

2. Открыть приемник-изоляторы для прибывших в город бездомных детей.

3. Немедленно открыть в городе Вологде распределительно-наблюдательный дом.

4. Открыть профтехшколы для подготовки рабочих из среды беспризорных подростков.

5. Запретить детям заниматься торговлей на рынке, чисткой сапог и т.д.

6. Создать учреждения первичного содержания детей - приемники и ночлежки, в которых подопечные бы находились от нескольких недель до нескольких месяцев и получали первичную

Исторический опыт

помощь с дальнейшим переводом в стационары для постоянного пребывания. Срок пребывания в приемнике был обусловлен главным образом временем поисков подходящего детского дома. Выбранный детский дом должен был согласиться на прием нового воспитанника.

Эти обязанности возложили на Подотдел охраны детства и Вологодский ГубОтдел Соцобеспечения.

Детские дома того времени должны были стать основным местом постоянного пребывания и воспитания беспризорных детей и подростков.

По решению Наркомпроса к детским домам должны были относиться следующие учреждения:

- дошкольные и школьные детские дома;
- смешанные (разновозрастные) детские дома;
- подростковые дома (они же трудовые коммуны);
- пионерские детские дома, в которых все воспитанники были пионерами;
- детские городки (куда входили собственно детский дом, школа и детский клуб, находившиеся под единым управлением) [8].

Основной задачей данных учреждений было сохранение жизни и здоровья воспитанников, их воспитание, обучение, подготовка к самостоятельной жизни и трудовой деятельности.

На 1920 год при отделе Соцобеспечения Вологодской губернии существует и функционирует сеть следующих социально-педагогических учреждений для детей: [3]:

- 5 приютов, общей численностью 331 чел.;
- школа для глухонемых — 10 чел.;
- Дом охраны материнства и младенчества — 25 чел.;
- 1 дом для ясель - 30 чел.;
- 1 дом для приюта - 34 чел.;
- воспитательный дом — 61 чел.;
- детская колония в 6 км от Вологды - 120 чел.

Наглядная картина о положении дел в 1920 г. была отражена на Заседании Вологодского ГубНарПроса, состоявшегося 1 сентября 1920 года [1]. На нем говорилось, что на момент перехода детских домов в ведение Отдела просвещения их состояние было ужасное. На примере детского дома №2 г. Вологды была обрисована наглядная картина, характерная для большинства детских учреждений Вологодской губернии того времени, да и для большинства детских учрежде-

ний. Дети болеют чесоткой, курят; отсутствует элементарный врачебный и педагогический надзор над детьми; нет посуды, инвентаря, продовольствия; дети моются в уборной, так как бани чаще всего заняты военными.

Что же касается детей с ограниченными возможностями, то новая политика государства затронула и их. Вологодский Губернский съезд посчитал необходимым изолировать таких детей и решил сделать следующее:

1. Организовать специальные школы для детей с ограниченными возможностями с целью выработать из них полезных и самостоятельных членов общества;

2. В основе воспитания должен быть положен метод индивидуализации и рационализации групп детей соответственно их характеру, умениям, способностям и интересам [3].

21 декабря 1920 г. состоялось заседание секций работников Соцвоса детских домов школьного Подотдела. На нем обсуждался переход детских приютов в ведение отделов народного образования. В том же 1920 году губернской комиссией по делам несовершеннолетних было принято решение открыть в Вологде детский приемник-распределитель. В то время он назывался распределительно-наблюдательным домом, в нем дети находились три дня до выяснения их дальнейшего распределения.

В начале 1921 г. на Вологодчине подотделом охраны детства НарКомПроса создается циркуляр о создании уездных комиссий по делам несовершеннолетних, секций правовой охраны несовершеннолетних [5]. Эти комиссии были крайне необходимы в то время, ведь в большинстве учреждений, где находились беспризорники, не было и намека на их перевоспитание. Согласно архивным материалам в таких учреждениях эксплуатировался детский труд, проживали люди, не имеющие отношения к детским учреждениям, существовала полная антисанитария. Люди, назначенные на должность директоров детских учреждений, не занимались их воспитанием. Все это было обусловлено низким уровнем образования директоров. Для выявления таких руководителей и были сформированы вышеуказанные комиссии. Причем, сразу же после начала функционирования комиссий, огромное количество руководящего персонала было уволено, а против некоторых возбуждены уголовные дела.

В 1921 году начинается публикация перепис-

Региональные условия развития практики социально-педагогического обеспечения детей..

ки детских домов Вологодчины с губернскими организациями в газете «Красный север» [6]. Это один из немногих положительных моментов в деле социально-педагогического обеспечения детей того времени. Из этой переписки можно было проследить за развитием дел в детских домах: как отдельные дома и их коллективы решают многочисленные проблемы организационного и педагогического характера. Детские дома всей области, благодаря этой переписке, перенимали и накапливали положительный опыт своих соседей.

В 1923 г., впервые, на Московской конференции народного образования от Вологодской губернии прозвучал доклад о положении дел в детдомах Вологодского, Вельского, Грязовецкого и Каргопольского уездных отделов. Доклад затронул и задачу о социально-правовой охране матери и осветил работу по переподготовке персонала в Вологодской губернии.

Изучая материалы архивов можно сказать, что если в первые годы Советской власти ряды беспризорных пополнялись за счет сирот, родители которых погибли во время империалистической и гражданской войн, а также в результате разорения крестьянских хозяйств из-за неурожая 1920-1921 годов, то, начиная с 1923-1924 годов, главным источником беспризорности становится безработица. Она особенно тяжело отразилась на подростках Вологодской губернии, как правило, не имевших профессиональной подготовки.

На то время существовало несколько путей решения этой сложнейшей задачи:

- бронь для юношества на предприятиях;
- устройство в школы фабзавуча и другие спецшколы;
- организация трудовых коммун для беспризорных.

К 1924 году особое внимание стало уделяться патронату, т.е. добровольному опекунству обеспеченных семей над сиротами, что явилось огромным плюсом в деле социально-педагогического обеспечения.

Одной из основных обязанностей отделов народного образования в области охраны детства к 1930 г. стояло устройство детей без попечения родителей, контроль за их жизнью и охране их прав. К этой работе привлекались общественные инспектора из числа лучших учителей, работающих в детских домах.

На курсах инспекторов знакомили с законодательством в области охраны прав детей, а так

же для них организовывались семинары по повышению квалификации и два раза в месяц индивидуальные консультации по основным вопросам работы. К отбору самих инспекторов подходили с особой тщательностью.

На курсах изучались следующие направления работы:

1. Основные задачи и мероприятия по охране прав детей.
2. Порядок оформления документов.
3. Проведение контрольного обследования семей, принявших детей на опекунство.
4. Изучение законодательств о личностных и имущественных правах детей.
5. Роль семьи в воспитательной деятельности.
6. Содержание и методы работы в различных учреждениях.
7. Привлечение общественности к участию в работе.

Для проведения семинаров привлекали лучших учителей, местных работников суда, прокуратуры и медицинских учреждений для консультаций по правовым медицинским и другим вопросам. В качестве учебных пособий использовались:

- справочник по вопросам охраны детства;
- инструкция о патронировании, опеки и усыновления детей оставшихся без родителей.

Также создавались районные собрания один раз в три месяца. На них слушались доклады о проделанной работе, обсуждались основные вопросы, касающиеся охраны детей. Лучший опыт работы освещался в печати.

Из вышесказанного следует, что развитие социально-педагогического обеспечения на Вологодчине протекало в одном направлении с решением данных вопросов в России в этой области. Во всей стране все инновации внедрялись немедленно, но с учётом региональных особенностей. Большая территория Вологодской губернии также требовала учёта особенностей отдельных районов губернии.

С 1920 по 1930 годы на Вологодчине отмечается рост учреждений социально-педагогического обеспечения детей.

Квалифицированных кадров не хватало, поэтому первоочередной задачей стояло - отвлечь детей с улицы, и именно эта мера была основной в деле улучшения жизни детей, оставшихся без попечения родителей, и беспризорников.

В 20-е годы отделы Народного образования

Исторический опыт

Вологодской губернии не могли в короткий срок, как предполагалось, отладить механизм работы всех звеньев социально-педагогического обеспечения детей в Вологодской губернии. Следствием чего, положение дел в этой области долгое время оставались неудовлетворительным. На руководящие должности в этой области назначали людей далеких от педагогики и воспитания.

Архивные материалы областного архива Во-

логодской области.

1. 119 фонд 111, опись 2
2. 120 фонд 111, опись 64
3. 121 фонд 111, опись 2559
4. 122 фонд 111, опись 49
5. 123 фонд 111, опись 80
6. 124 фонд 111, опись 24
7. 125 фонд 111, опись 67
8. 126 фонд 111, опись 59

УДК 377
Д 465

Т.Н. ДИМОВА

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СССР В ПЕРИОД 1958-1984 ГОДОВ (НА ПРИМЕРЕ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье обозначены цели теоретического обучения, перечислены его основные принципы, сформулированные в период 1958-1984 гг., подчеркнуты особенности содержания, форм, методов и средств, а также указано назначение опыта организации теоретического обучения в тот период для современной системы образования.

Процессы преобразования, модернизации, происходящие в современном профессиональном образовании вообще и в начальном профессиональном образовании в частности, актуализируют изучение истории профессионального образования, так как именно всесторонний анализ историко-педагогического опыта прошлого обеспечивает поиск оптимальных, научно обоснованных вариантов реформы образования, позволяет не только выстраивать стратегию профессионального образования в настоящем, но и спрогнозировать ее на будущее.

Системное изучение и творческая переработка богатого историко-педагогического наследия, накопленного за время существования начального профессионального образования в России, позволит решить современные проблемы подготовки молодых квалифицированных рабочих, так как в прогрессивном опыте прошлого накоплены теоретические подходы, формы, методы, организационные принципы, которые могут быть востребованы сегодня и завтра.

Исходя из этих позиций мы обратились к периоду 1958-1984 гг. развития профессионально-технического образования в Нижегородской (тогда еще Горьковской) области, так как опыт, накопленный в этот период развития системы профтехобразования в одном из ведущих промышленных регионов страны может быть применен в сегодняшней и завтрашней практической деятельности учреждений начального профессионального образования.

Процесс обучения в учебных заведениях начального профессионального образования делится на относительно автономные, но взаимосвязанные части: теоретическое обучение, призванное сформировать у учащихся систему знаний, и производственное (практическое) обучение. Целью нашей работы является анализ целей, принципов, содержания, форм, методов и средств теоретического обучения в системе профессионально-технического образования в Нижегородской области в период 1958-1984 гг.

Теоретическое обучение в учреждениях на-

Организация теоретического обучения в системе профессионально-технического образования

чального профессионального образования происходит в условиях определенной ориентированности учащихся на получение конкретной профессии [5, с. 120-121]. Поэтому, помимо общих закономерностей педагогического процесса, характерных для общеобразовательных учреждений, теоретическое обучение в профессионально-технических учебных заведениях имеет свои специфические особенности, которые проявляются в особенностях его целей, принципов, содержания, форм, методов и средств.

Основной целью теоретического обучения в профессионально-технических училищах в рассматриваемый период, сохранившей свое значение и сегодня, являлось получение учащимися профессиональных знаний, под которыми понималась «система понятий, усвоенных человеком, совокупность научно-теоретических сведений, необходимых для сознательного выполнения производственных заданий (процессов)» [4, с. 68].

Принципы теоретического обучения в учебных заведениях профессионально-технического образования, сохраняя преемственность с общедидактическими принципами, имели свои отличительные особенности, сформулированные С.Я. Батышевым. Основные из них следующие:

- политехнический принцип, предусматривающий овладение системой знаний о научных основах современного производства, на базе которых формируются общепрофессиональные политехнические и специальные знания;
- принцип отражения проблемной перспективности знаний на базе прогнозирования профессионально-квалификационной структуры рабочих кадров, обуславливающий отбор содержания обучения в соответствии с прогнозом содержания труда рабочих и с тенденциями развития данной отрасли;
- отражение взаимосвязи общего и профессионально-технического образования, ориентированное на применение в учебном процессе комплексных межпредметных связей;
- принцип соединения обучения с производительным трудом, диктующий ориентированность преподавания всех учебных предметов на подготовку и сознательное включение учащихся в производственную деятельность;
- принцип профессиональной мобильности;
- отражение в программах вопросов экономического воспитания, призванное научить учащихся рационально организовывать свою деятель-

ность, применять передовые приемы и методы труда, овладевать профессиональным мастерством (впоследствии этот принцип С.Я. Батышев расширил до «принципа экономической целесообразности», дополнив его содержанием необходимостью планирования подготовки в учебных заведениях рабочих и специалистов по профессиям с учетом их востребованности на рынке труда) [1, с. 251-268], [5, с. 121-125].

Вышеуказанные принципы нашли отражение в разработке содержания теоретического обучения, которое постоянно совершенствовалось путем принятия новых учебных планов и программ и было нацелено на подготовку для народного хозяйства всесторонне развитых, технически образованных и культурных молодых квалифицированных рабочих, владеющих профессиональным мастерством, отвечающим требованиям производства того времени, социального и научно-технического прогресса. Стоит отметить, что в разработке учебных планов и программ участвовали не только центральные органы системы профессионально-технического образования того времени, но и местные. Так, например, в связи с внедрением в производственные процессы автоматизации и механизации в октябре 1959 года учебно-методическим кабинетом Горьковского областного управления профессионально-технического образования были разработаны предложения по дополнению к программе теоретического и производственного обучения токарей-универсалов, фрезеровщиков-универсалов и шлифовщиков-универсалов, а также перечень приспособлений и устройств по передовым методам труда, обязательных для применения при изучении спецтехнологии токарного дела. Еще пример: преподаватели и мастера ГПТУ № 27, учитывая новые веяния в судостроении и опыт работы на речном транспорте, своевременно вносили исправления и дополнения в действующие программы теоретического и производственного обучения [9, л. 14]; изменения в действующие программы вносил и коллектив ГПТУ №28, который поддерживал постоянную связь с базовым предприятием, получая тем самым возможность учитывать инновации в станкостроении и опыт работы новаторов производства [15, л. 56].

Основной формой организации теоретического обучения в рассматриваемый период был урок; в его содержании, организации и структуре происходили значительные изменения. Широ-

Исторический опыт

кое распространение получили разные виды уроков: в практику вошли уроки-лекции, уроки-конференции, уроки-семинары, лабораторно-практические работы [3, с. 480-481]. Экспериментировали и горьковские педагоги. Например, преподаватель истории КПСС технического училища №5 Ширяева отдельные уроки проводила в краеведческом музее; преподаватель спецтехнологии ремесленного училища №6 Пастухов организовал интересную работу по проведению с учащимися лабораторных практикумов и упражнений по решению задач и разбору кинематических и электрических схем: по теме «Основы механизации и автоматизации» им было разработано специальное задание по разбору схем и автоматических устройств, а преподаватель СПТУ № 3 Смирнова А.В. нередко теоретические занятия проводила непосредственно у сельскохозяйственных машин [7, л. 12].

К числу передовых форм обучения, активизирующих познавательную деятельность учащихся и применяемых горьковскими педагогами в своей работе, можно отнести и фронтальный опрос, повышающий внимание и активность учащихся, который применяли на уроках теоретического обучения преподаватели СПТУ № 5 Максина Р.И. и Ивченко О.А. [7, л. 14], и развернутую беседу с учащимися, путем которой вели объяснение нового материала преподаватели Забежинская Л.И. (ГПТУ №4), Соловьев Н.Ф. и Баринов В.А. (ГПТУ №5), Одинцова В.Ф. (ГПТУ №12), Гомозова Е.С. (ГПТУ №22), Кононова В.К. (ГПТУ №34) [11, л. 14], Гончарова И.А., Борисов Н.А., Бабанов К.А., Лысихин С.А., Гончаров А.Г., Румянцева М.Н. (СПТУ №6); Санаев А.И., Глинкина З.В., Володин И.И. (СПТУ №8), Букамин Н.А., Маслов К.М. (СПТУ №11) и другие [10, л. 10], и зачетную систему, которую использовали при оценке знаний преподаватели физики Мочалова А.А. (ГПТУ №5), Теплинский В.Н. (ГПТУ №22), Гончаров А.Г. (СПТУ № 6) [15, л. 64].

Необходимость подготовки будущих молодых квалифицированных рабочих к активной самообразовательной работе подчеркнула значимость самостоятельной работы учащихся. С 1964-1965 учебного года в горьковских городских и сельских профтехучилищах самостоятельной работе учащихся начало уделяться все больше внимания, так как считалось, что самостоятельная работа — одна из форм организации теоретического обучения, способствующих развитию технического

мышления, инициативы и самостоятельности. Так, например, преподавателем математики ГПТУ № 5 Толкачевой Г. Я. была разработана целая система заданий для самостоятельной работы, благодаря чему преподаватель имела возможность выявить знания каждого учащегося, а наличие программированных карточек-заданий различной степени трудности способствовало дифференцированному подходу к учащимся [15, л. 64].

С начала 1960-х годов в профессионально-технических училищах Горьковской области все больше внимания стало уделяться проведению лабораторно-практических работ, а по итогам 1964-1965 учебного года были отмечены лучшие преподаватели, владеющие этой формой организации обучения, — гг. Синицын А.Н. (СПТУ № 4), Бабанов К.А. (СПТУ № 6), Володин И.И. (СПТУ № 8), Миронова Р.И. (СПТУ № 9), которые оснастили свои кабинеты достаточным количеством учебно-наглядных пособий, инструментом, хорошими инструкционно-технологическими картами. Опыт работы этих преподавателей распространялся среди всех педагогических коллективов СПТУ [7, л. 15].

Что касается методов обучения, то к 1984 году на уроках теоретического и производственного обучения с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса преподавателями широко применялись следующие методы стимулирования обучения: метод познавательной игры; метод поощрения; метод создания ситуации успеха в учебе; проблемный метод обучения, частично-поисковый метод [16, л. 13].

Важную роль в повышении эффективности образовательного процесса в те годы сыграло программированное обучение, в основе которого лежит обучающая программа, представляющая собой упорядоченную последовательность задач [2, с. 156], и позволяющее осуществлять не только прямую (от учителя к ученику), но и обратную связь (от учеников к преподавателю), то есть обеспечить поступление информации о ходе усвоения материала [11, л. 23]. Внедрялось программированное обучение и в нижегородских профтехучилищах: так, уже в 1964-1965 учебном году в ГПТУ № 5, 20, 28 нашли применение различного вида обучающие машины, а в ряде училищ педагогические коллективы работали над проблемами безмашинного программирования [7, л. 10]. Преподавателями Шевалдиным Б.М. и

Организация теоретического обучения в системе профессионально-технического образования

Ефремовой А.П. были созданы киноплёнки с заданиями для проведения безмашинного программированного учета знаний, а, например, в ГПТУ №27 преподавателем Блохиным В.К. применяется программированный метод обучения шофёров с использованием электрифицированного стола-макета [12, л. 74]. Многие преподаватели (Равдин, Соловьев, Баринков и другие) составили карточки-задания для программированного опроса по ряду тем [11, л. 23].

Учеными-педагогами того времени было конкретизировано проблемно-развивающее обучение, основанное на получении новых знаний обучающимися посредством разрешения проблемных ситуаций как практического, так и теоретико-познавательного характера [2, с. 157]. Проблемное обучение нашло достаточно широкое применение в профтехучилищах по всей стране. На повышение эффективности обучения и активизации учащихся на уроке созданием проблемных ситуаций были направлены и усилия педагогических коллективов горьковских профтехучилищ [7, с. 10].

Совершенствование форм и методов обучения неизбежно повлекло за собой перестройку арсенала средств обучения. В частности, с начала 60-х гг. началось массовое внедрение технических средств обучения, опыт применения которых показал, что их использование вносит новые элементы в структуру урока, повышает его эффективность. Многие учебные кабинеты и мастерские горьковских профтехучилищ были оборудованы проекционными установками, киноаппаратами, телевизорами и другими техническими средствами, широко применялись методы автоматизации в управлении ими, что давало возможность преподавателям и мастерам экономно расходовать учебное время. Из нижегородского опыта в плане применения технических средств особого внимания заслуживает опыт внедрения в учебный процесс экранизированных уроков преподавателем ТУ № 1 Шевалдиным Б.М.: в 1970 году им была сконструирована приставка к киноаппарату «Школьник», дающая возможность произвести остановку кадра и в нужный момент сделать изображение статическим, - это давало неограниченные возможности использовать кино в любой части урока [14, л. 71].

Большое значение в деле подготовки квалифицированных рабочих получили непосредственно связанные с теоретическим обучением

техническое творчество и техническая пропаганда в училищах. Так, в приказе от 18 февраля 1966 г. по Горьковскому областному управлению профессионально-технического образования «О развитии технического творчества учащихся в учебных заведениях области» подчеркивалось, что техническая самостоятельность расширяет кругозор учащихся, воспитывает у них настойчивость в достижении цели, развивает изобретательские и рационализаторские наклонности, прививает навыки технического мышления [8, л. 62].

Число учащихся горьковских профтехучилищ, занимающихся в кружках технического творчества, неуклонно росло: так, если в 1966 году в 215 конструкторских и предметно-технических кружках, созданных в профессионально-технических учебных заведениях занималось около 4000 человек, то в 1975 году в 885 кружках занималось уже 6223 человека [17, л. 2].

В докладе зам. директора по учебно-производственной работе ТУ №2 тов. Новосельцева Д. А. «О состоянии работы по техническому творчеству в ТУ №2», озвученном в июне 1971 года на заседании учебно-методического совета, было отмечено, что с помощью технического творчества педагогический коллектив училища может решать следующие задачи: закрепление и расширение специальных теоретических знаний учащихся; формирование у учащихся дополнительных навыков работы с инструментом, станочным оборудованием, а также формирование элементов конструирования машин и аппаратов; использование экспонатов технического творчества при осуществлении мероприятий по профориентации; улучшение материальной базы кабинетов и лабораторий [13, л. 82,83].

Таким образом, теоретическое обучение период 1958-1984 гг. можно охарактеризовать как постоянно совершенствовавшуюся и развивающуюся систему. Сегодня мы можем многое позаимствовать из опыта того времени, а именно: основные цели и принципы теоретического обучения, сформулированные в тот период; творческий подход к разработке содержания теоретического обучения; применение новаторских форм обучения в рамках классно-урочной системы, организацию самостоятельной работы и лабораторно-практических занятий; ориентацию на передовые методы обучения, активизирующие познавательную деятельность учащихся, а также технических средств.

Исторический опыт

Библиографический список

1. *Батышев С.Я.* Производственная педагогика: Учебник для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве. - М.: Машиностроение, 1984.-672 с.
2. *Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л.* Основы общей и профессиональной педагогики: Учебное пособие / под общей ред. проф. Г.П. Скамницкой. - М.: Гардарики, 2005.-382 с.
3. История профессионального образования в России. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. — 672 с.
4. *Макиенко Н.И.* Педагогический процесс в училищах профессионально-технического образования/под ред. И.Г. Коваленко. —Минск: «Вышэйш. школа», 1977.-256 с.
4. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.-512 с.
6. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 1 д. 551.
7. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 1 д. 691
8. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 1 д. 715
9. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 1 д. 720
10. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 1 д. 721
11. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 1 д. 736
12. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 5 д. 175
13. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 5 д. 176
14. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 5 д. 177
15. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 5 д. 187
16. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 5 д. 1362
17. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования» оп. 6 д. 14

ЧЕЛОВЕКООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

В статье рассматриваются ведущие идеи бихевиоризма, гуманистической педагогики и психологии, мультикультурализма, составляющие основу человекоориентированного подхода к управлению качеством педагогического образования в США.

Эволюция теории управления выступает как целостный процесс, в котором отдельные подходы так тесно взаимодействуют друг с другом, что грани между ними практически неразличимы. Интеграция различных подходов выводит науку управления на новый уровень, в центре которой становится человек, его развитие и самореализация. Парадигма современной педагогической науки отражает понимание человека не как средства достижения цели, а как саму цель: содействие развитию человека [8]. Подход к управлению, в центре внимания которого стоит человек, определяется исследователями как человекоцентристский.

При характеристике многообразия государственных и частных услуг в области образования в США, в том числе и педагогического, в центре анализа теоретических и концептуальных ориентиров, базирующихся на научных достижениях управления, педагогики, психологии и других наук о человеке и обществе, по мнению И.Н. Семенова, находится сам человек с его ценностями и потребностями, самосознанием и интересами, самоопределением и активностью [6]. Превалирование антропологических идей свидетельствует об ориентации управления качеством педагогического образования США на гуманистическую педагогику, базирующегося на общечеловеческих ценностях, демократических нормах, центром которой является человек.

Яркий представитель науки управления У.Г. - Оучи особое внимание уделял «человеческому фактору» [4]. Выделяя основные элементы управления, ориентированных на человека, Ф. Роджерс и Д. Мерсер определяют следующий поряд-

док их расстановки: ставка на человека самореализующегося (в отличие от человека экономического и человека социального); понятие организации как живого организма, состоящего из людей, объединяемых совместными ценностями (по терминологии У.Г. Оучи - «клан»); постоянное обновление, питающееся внутренним стремлением человека и организации к совершенству и направленное на приспособление к внешним факторам, главным из которых остается потребитель [5].

Вышесказанное ориентирует, что центральное место в управлении качеством отводится человеку, что придает особое значение формированию соответствующего мировоззрения.

Идеи поведенческого (бихевиористского) подхода, зародившегося в 30-40-е годы прошлого столетия, воспринимались мощным фактором успеха решения управленческих проблем. Предметом исследования представителей данного направления в науке управления (К. Арджирис, Р. Лайкерг, Д.М. Грегор, Ф. Герцберги др.) стали различные аспекты социального взаимодействия, характера власти и авторитета, организационной структуры, коммуникации между людьми в организациях, проблемы лидерства и качества трудовой жизни.

На современном этапе идеи бихевиоризма в педагогической науке не утратили своей популярности (Н. Гроунлунд, Б. Блум и др.). С точки зрения представителей этого направления, человек обучающийся — это стимул-реактивный «машинка». Формула бихевиоризма - «стимул-реакция» — утверждает всемогущество воспитательных воздействий, ущемляя при этом самодетер-

За рубежом

минацию личности, сохранение индивидуальной неповторимости. На качество подготовки американских учителей влияет обучение четкой постановки целей и их адекватной проверке, тестированию. Приоритетным является текущее тестирование, помогающее своевременно корректировать учебную программу и уточнять педагогические цели в процессе обучения. Бихевиористское разложение целей обучения означает их полный перевод в термины наблюдаемого, измеряемого поведения обучающихся, т.е. на язык наблюдаемых, поддающихся однозначному контролю.

Педагогика гуманистического направления, сформировавшаяся в 60-е годы XX века, оказывает заметное влияние на качество профессионально-педагогической подготовки студентов в вузах США. Главная цель образования в концепции гуманистической педагогики состоит в формировании новых людей, адекватных и полностью функционирующих личностей, посредством которых можно изменить природу современного общества США (А. Комбс). В понимании Г. - Олпорта человек является центром собственного личностного развития, в котором сосредоточены смыслообразующие источники его бытия, ресурсы его позитивного роста и механизмы самоактуализации.

Прямым предшественником личностно-центрированного подхода (person-centered approach) в педагогике явился Дж. Дьюи: «...мы должны встать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определить как качество, так и количество обучения» [1]. В свою очередь, личностно-центрированный подход психолого-педагогическую науку был введен К. Роджерсом, и оказавшим влияние в дальнейшем на развитие человекоцентрированной политики и управления.

Значительный вклад в образовательную теорию и практику США, в том числе в области когнитивной и педагогической психологии, внёс Говард Гарднер, труды которого получили мировое признание. Он являлся ведущим участником Проекта по изучению человеческого потенциала (Project on Human Potential) в начале 80-х годов XX века и вкладом в проект стал труд «Границы мышления» [9].

Исследователь Минди Л. Корнхабер определяет актуальность «Теории множественного интеллекта» для педагогической управленческой науки. Данная теория, по его мнению, задает кон-

цептуальные основы для организации и рефлексии в процессе разработки учебных планов, оценки эффективности образования и педагогической практики. В свою очередь подобная рефлексия позволяет педагогам разрабатывать новые подходы, способные более эффективно удовлетворять образовательные потребности обучающихся [10].

Общество США характеризуется культурным, этническим, расовым и религиозным многообразием, где каждый гражданин функционирует в рамках своей этнической группы и в рамках универсальной культуры [3; 11], что позволяет выделить идеи мультикультурализма в качестве методологической основы управления качеством педагогического образования в США. Анализ источников указывает на актуальный и дискуссионный характер проблем мультикультурализма в педагогическом образовании на современном этапе.

Теория и практика мультикультурного образования в США привлекает внимание отечественных педагогов-исследователей (И.В. Балицкая, И.С. Бессарабова, А.И. Джурицкий, М.В. Кларин, В.И. Корсунов, З.А. Малькова, С.У. Наушабаева). Важно отметить, что в отечественной педагогической науке, пользующейся термином «поликультурализм», обращение к данной теме обозначилось в конце XX века.

Среди ведущих ученых США данной области исследования выделяются Джеймс Бэнкс, Джоэл Спринг, Мэри Стоун Хенли, Соня Нието и др. В американской педагогике отсутствует единое определение мультикультурализма. В целом, мультикультурализм рассматривают как идею, которая достигла своего времени [11]. Именно время составляет существенную характеристику процессов мультикультурного развития.

Директор Центра Мультикультурного Образования Университета Вашингтон (Сиэтл), Джеймс Бэнкс, один из всемирно признанных экспертов в данной области, подчеркивает, что именно мультикультурное образование направлено на формирование ценностей, отношений и способов поведения, поддерживающих этнический плюрализм.

Согласно концепции Д. Бэнкса, открытое общество, построенное на принципах меритократии (личностных заслуг), представляет собой общество равных возможностей для индивидов из различных этнических, культурных и социальных

Человекоориентированный подход в управлении качеством педагогического образования..

групп, в котором индивиды будут сохранять свою этническую идентичность, эффективно функционировать в рамках общей культуры и в других культурах [3]. Концепция Д. Бэнкса является актуальной для повышения качества подготовки учительских кадров и управления качеством педагогического образования в мультикультурном аспекте.

Взаимодействие и сотрудничество органов образования штатов и на местах, школ, этнических и национальных сообществ и организаций, высших педагогических учебных заведений США создает благоприятные условия для качественного формирования основ профессионально-педагогической культуры будущих учителей [13]. Пример такого взаимодействия представлен в создании и реализации проекта Университета Антиок (штат Вашингтон) по подготовке учительских кадров для учащихся племени Тулалип (Tulalip). На протяжении нескольких лет велась кропотливая работа преподавателей университета, учителей, школьного округа Мэрисвилль (Marysville), в котором обучались дети данной этнической группы, администрации штата Вашингтон, выделившей грант на поддержку проекта, общины Тулалип - индейской Резервации, расположенной в северо-западной части штата. Как отмечает Линда Кэмпбелл, по итогам работы были сделаны следующие выводы:

- программа расставляет акценты на сообществе и сотрудничестве, индивидуальные и совместные достижения студентов интегрированы во взаимозависимую систему ценностей, где все достигают успеха;
- увеличены и расширены предоставляемые услуги для улучшения экономических и образовательных потребностей студентов;
- профессорско-преподавательский состав повышает знания по истории, о ценностях материальной и духовной культуры этнических групп и применяют их в практической работе со студентами;
- расширяется учебный процесс за счет интеграции всех членов сообщества, практического изучения (полевая практика в школах), проведения совместных проектов и устных интервью, моделирования и индивидуального менторинга (наставничества);

факультеты и студенты совместно участвуют в управлении [12].

Таким образом, изложенные человекоориен-

тированные идеи и положения, их интеграция составляют теоретико-методологические ориентиры управления качеством подготовки будущих педагогов США, основанные на стратегии развития, содействии раскрытию, реализации личностного потенциала человека.

Литература и источники

1. Дьюи Дж. Школа и ребенок. - М. - Пг., 1923.—С. 8.
2. Крнхабер Минди Л. Говард Гарднер // Вестник высшей школы №2, 2005. -С. 47.
3. Наушабаева С. У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) // Педагогика. 1993, №1. -С. 104.
4. Оучи Уильям Г. Методы организации производства: японский и американский подходы. Сокр. пер. с англ. / Науч. ред. Б.З. Мильнера и И.С. Олейника. -М.: Экономика, 1984. -С. 8.
5. Роджерс Ф. Дж. ИБМ Взгляд изнутри: Человек — фирма-маркетинг: Пер. с англ. / При участии Р.Л. Шука. Вступ. ст. В.С. Загашвили. - М.: Прогресс, 1990. -С. 11-12.
6. Семенов И.Н. Взаимодействие технократической и гуманистических культурных парадигм в сфере образовательных услуг. Сфера образовательных услуг в системе непрерывного образования США: аналитический доклад / Под ред. М.В. Кларина. -М.: ИТПиМИОРАО, 1994. -С. 9-10.
7. Хрестоматия по истории психологии. - М., 1980. —С. 36.
8. Шамова Т.Н. и др. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.Н. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шамо- вой. -М.: Издательский центр «Академия», 2002. -С. 233.
9. Gardner. H. Frames of Mind. - New York: Basic Book, 1983.
10. Kornhaber M. Multiply Intelligence Theory in Practice, in J. Block et al. (eds) // Comprehensive School Improvement Programs. - Dubuque, IA: Kendal/Hunt, 1999.
11. Spring J. Conflicts of Interests. - McGraw-Hill Companies, Inc., 1998. - P. 39.
12. www.newhorizonts.org/strategies/multicultural/banks.htm#a8
13. www.newhorizonts.org/strategies/multicultural/hanley/htm

И. Н. ГРУШЕЦКАЯ

СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И ПЕДАГОГИКЕ

Под таким названием вышло в свет новое учебное пособие преподавателей Института педагогики и психологии нашего университета. Составителями словаря стали Н.Ф. Басов, доктор педагогических наук, профессор; Е.Е. Смирнова, кандидат педагогических наук, доцент; А.И. Тимонин, профессор.

Книга содержит около 400 понятий и терминов, наиболее часто употребляемых в практической социальной работе, педагогической деятельности, научной, учебной методической литературе, периодических изданиях.

Интегративный характер социальной работы и педагогики как форм практической деятельности, науки, учебных дисциплин заставляют специалистов использовать данные из других сфер знаний о человеке (социологии, экономики, медицины, психологии, юриспруденции), и серьезно относится к их понятийной системе.

Это обстоятельство, а также наличие сложности доступа к справочной словарной литературе стали основной побудительной причиной к составлению словаря-справочника по социальной работе и педагогике, имеющего статус учебного пособия для студентов. Отбор терминов осуществлялся преподавателями кафедр социальной работы и социальной педагогики Костромского государственного университета на основе учебных дисциплин, лекционно-практической работы со студентами — будущими специалистами по социальной деятельности.

Систематизация и совершенствование понятийно-терминологической базы в рассматриваемых областях знаний являются важными для повышения качества специалистов социальной сферы. Собранные в одном словаре вместе они позволяют избежать в учебном процессе противоречивых толкований различных процессов и явлений, осуществлять учебный процесс на основе более строгой и полной системы терминов и определений.

В статьях словаря определены закономернос-

ти, принципы, функции, условия, средства, приемы, методы деятельности специалистов по социальной работе и социальных педагогов. Авторы уделяют большое внимание понятиям социального обслуживания и социальной защиты различных категорий населения, вопросам социальной политики и занятости населения, функционирования социальных и образовательных учреждений и управления ими, понятиям социализации, помощи, поддержки и сопровождения нуждающихся. В книге определены профессиональные характеристики специалистов социальной сферы, уделено внимание вопросам семьи и семейного воспитания, гармонизации детско-родительских отношений, раскрыты понятия конфликтов и кризисов, тендерных взаимоотношений и ролей, а также многие другие дефиниции, связанные с социальной работой и педагогикой.

Изданный словарь - справочник окажет существенную помощь в самостоятельной работе студентов над рефератами, докладами, контрольными, курсовыми, квалификационными работами. Большую ценность представляет приведенный в книге список необходимой литературы по социальным и социально-педагогическим вопросам, включающий в себя более 1500 наименований.

Вместе с тем, изданное учебное пособие может быть интересно не только студентам, но и более широкому кругу читателей — сотрудникам учреждений социальной сферы, специалистам органов социального управления, учителям, воспитателям, работникам образования, аспирантам, преподавателям учебных заведений, ведущим подготовку кадров для социальной сферы и другим людям, интересующимся социальными вопросами.

Издание словаря-справочника будет способствовать развитию и совершенствованию системы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике на более высокой профессиональной основе.

НАШИ АВТОРЫ

АРТЁМЕНКОВА Марина Сергеевна, студентка 5 курса немецкого отделения факультета иностранных языков Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, knol974@mail.ru

АСАФОВА Татьяна Федоровна, кандидат педагогических наук, руководитель научно-методического центра Костромского областного Дворца творчества детей и молодежи

БАЖИЛИН Роман Николаевич, аспирант кафедры народных инструментов ТГМПИ им. С.В.Рахманинова, cher_nika@bk.ru

БАКАНОВА Юлия Валерьевна, преподаватель кафедры теории и практики английского языка Челябинского государственного университета, bakanovajv@yandex.ru

БАКОВА Ирина Владимировна, ассистент кафедры общей и возрастной психологии факультета педагогики и психологии Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина, bakirina@rambler.ru

БАРКОВА Ксения Владимировна, аспирант кафедры русского языка Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, секретарь Российско-Германского Центра культурно-образовательных связей и программ, iminohi@rambler.ru)

БЕКЛЕМЕШЕВ Пётр Николаевич, аспирант кафедры живописи Кубанского государственного университета, Design@7pages.ru

БУЛЯКБАЕВА Альбина Булатовна - соискатель кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru

ВАСЬКИНА Наталия Васильевна, доцент кафедры иностранных языков Сыктывкарского лесного института, natavask@yandex.ru

ВДОВЕНКО Анатолий Андреевич, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

ВИНОГРАДОВА Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства Тольяттинского государственного университета, соискатель Курского государственного университета, nata25J77@mail.ru

ВИСКОВА Татьяна Анатольевна, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук Вологодского государственного технического университета, yalebedev@mail.ru

ВОРОБЬЕВА Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, lorisha@mail.ru

ВОРОНИН Сергей Михайлович, кандидат биологических наук, профессор, Заслуженный работник Физической культуры РФ, заведующий кафедрой физического воспитания Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова, rectorat@uniyar.ru

ГАЙНУТДИНОВА Ирина Родионовна, аспирант кафедры педагогики педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, kuprianoff@kmtn.ru

ГАЛАЙ Ольга Максимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь, gaom@mail.ru

ГАЛИМОВА Эльвина Зуфаровна, аспирант института психологии и педагогики Челябинского государственного университета, gum_kpn@mail.ru

ГЕРАСИМОВА Евгения Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина, fayst71@mail.ru

ГРУШЕЦКАЯ Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, gum_kpn@mail.ru

ГУЗАНОВ Алексей Николаевич, соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, gum_kpn@mail.ru

ДИМОВА Татьяна Николаевна, аспирант кафедры профессиональной педагогики Волжского государственного инженерно-педагогического университета, tdl85@yandex.ru

Наши авторы

ДРАНИЧНИКОВА Нина Михайловна, координатор проекта «Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями в Российской Федерации» по Костромской области, kgu-ipp@yandex.ru

ДБЯЧЕНКО Лариса Григорьевна, старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин Новороссийского политехнического института Кубанского государственного технологического университета, v-v-d@mail.ru

ЗАЙКОВА Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Иркутского государственного технического университета, аспирант Иркутского государственного лингвистического университета, igazaykova@mail.ru

ЗУБКО Анна Юрьевна, аспирант кафедры теории и методики преподавания изобразительного искусства Курского государственного университета, zuanna@bk.ru

ЗУЕВА Вера Михайловна, аспирантка кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета, zvm2602@yandex.ru

ИВАНОВА Наталья Львовна, доктор психологических наук, профессор государственного университета — Высшая школа экономики, г. Москва, nivanova@hse.ru

ИВАНОВА Светлана Владимировна, специалист по учебно-воспитательной работе музыкально-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, аспирант кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведения, sveta7906@mail.ru

КАЗАНКОВА Тамара Сергеевна, ассистент Курского государственного университета, ts-tamara@mail.ru

КЛЮЙКОВ Владимир Владимирович, ассистент кафедры теории и методики профессионально-технического образования Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского, klyuikow@yandex.ru

КОНОВАЛОВА Ольга Владимировна, ассистент кафедры английской филологии Курского государственного университета, konovalova_olga@fromru.com

КОШЕЛЕВА Алла Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Академии Федеральной службы охраны России, г. Орел, shepetko_den@mail.ru

КУПРИЯНОВ Борис Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, kuprianoff@kmtn.ru

КУФТЯК Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, эксперт проекта «Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями в Российской Федерации» по Костромской области, kgu-ipp@yandex.ru

ЛАЛИЕВА Наталья Викторовна, аспирант кафедры социологии и политологии Северо-Кавказского горно-металлургического института (государственного технологического университета), г. Владикавказ, natasha.lalieva@mail.ru

ЛЕБЕДЕВ Яков Дмитриевич, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор кафедры физики Вологодского государственного технического университета, yalebedev@mail.ru

ЛЮКМАНОВА Вера Евгеньевна, соискатель кафедры истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, velukmanova@mail.ru

МАЛЕНЧУК Владимир Федорович, генерал-майор внутренней службы, начальник ГУФСИН по Санкт-Петербургу и Ленинградской области, соискатель кафедры юридической педагогики и психологии Академии права и управления ФСИН России, г. Рязань.

МЕГЛИНСКАЯ Людмила Владимировна, аспирант кафедры педагогики педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, kuprianoff@kmtn.ru

МИГУЛЯ Галина Александровна, аспирантка кафедры живописи Кубанского государственного университета, Istok_galina@mail.ru

МОРОЗОВА Галина Михайловна, старший преподаватель Шадринского филиала Московского

государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова, Gik@shadrinsk.net

НИКИТИНА Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н.Ульянова, natnik@nm.ru

НИКИТСКАЯ Екатерина Александровна, аспирантка кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, amudrik@yandex.ru

НОВОСЕЛЬЦЕВА Оксана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, knol974@mail.ru

ПАЛЁХИНА Светлана Валерьевна, соискатель кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, kuprianoif@kmtn.ru

ПИСАРЬ Олег Владимирович, кандидат педагогических наук, докторант Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань, covergirl@hotmail.ru

ПРИХОДЬКО Оксана Георгиевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии, декан факультета специальной педагогики Московского городского педагогического университета, gum_kpn@mail.ru

ПУНДЯКОВ Александр Сергеевич, аспирант кафедры педагогики Череповецкого государственного университета, shilova@chsu.ru

ПУШКАРЕВА Инна Николаевна, кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой теоретических основ физического воспитания института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, inna.ru.80@mail.ru

РАДИНА Ксения Давыдовна, доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.Н.Герцена

САЙГУШЕВ Николай Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru

САКБАЕВ Ахметжан Алтаевич, аспирант Государственного университета гуманитарных наук, г. Москва, sakbay@flogiston.ru

СМОЛИНА Алёна Алексеевна, аспирант кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, kuprianoff@kmtn.ru

СОЛОДОВНИКОВА Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Российского государственного социального университета в городе Анапе, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Курского государственного университета, uul-solod2008@yandex.ru

СОЛОМАТОВА Ольга Михайловна, директор Костромского областного реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Лесная сказка», руководитель пилотного проекта «Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями в Российской Федерации» по Костромской области, kgu-ipp@yandex.ru

СТАРИЧЕНКО Дмитрий Евгеньевич, ассистент кафедры изобразительного искусства педагогического факультета Белгородского государственного университета, zuanna@bk.ru

СТЕПАНИЦЕВА Анастасия Евгеньевна, аспирант государственного университета- Высшая школа экономики, г. Москва, nivanova@hse.ru

СЫСОЕВА Елена Анатольевна, аспирант кафедры общетехнических дисциплин Курского государственного университета, epa-07@mail.ru

ТАТАРИНОВА Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, директор экономико-промышленного колледжа, г. Смоленск

ТРИФОНОВА Надежда Николаевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, n-diamond@r66.ru

ФАУСТОВА Ирина Валерьевна, ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии Елецкого государственного университета имени И.А.Бунина, fayst71@mail.ru

ФОМИНА Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики факультета педагогики и психологии Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина,

Наши авторы

pslfom@mail.ryazan.ru

ХАБИБУЛИН Рифхат Габдрашидович, преподаватель кафедры общественных и гуманитарных наук Вольского высшего военного училища тыла (военного института), natalil97707@rambler.ru

ХАЗОВА Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

ХАСАНОВА Гульфия Гаязовна, соискатель кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru

ХЛЫБОВА Елена Владимировна, аспирант Московского педагогического государственного университета, ehle@mail.ru

ЧЕРНЕНКОВА Инна Ивановна, старший преподаватель Брянской государственной сельскохозяйственной академии, аспирант кафедры педагогики Брянского государственного университета, incher@bk.ru

ЧЕРНО ВОЛ-ДУБИНИНА Екатерина Геннадьевна, доцент кафедры физического воспитания Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, ekaterina-chernovol@yandex.ru

ЧЕЧУРОВА Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета, chech77@mail.ru

ШАРАПОВА Светлана Ивановна, доцент Сыктывкарского лесного института, sharapova-s@mail.ru

ШАТАЛИНА Мария Александровна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Самарского филиала Московского городского педагогического университета, г. Самара, mashat_08@mail.ru

ШИЛОВА Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Череповецкого государственного университета, shilova@chsu.ru

ШИРОКОВА Мария Владимировна, ассистент кафедры иностранных языков № 2, аспирант кафедры педагогики Белгородского государственного университета, mariashirokova@mail.ru

CONTENT

PEDAGOGY

Zueva Vera Mikhailovna

Orenburg State University

Studies on spiritual experience of junior schoolchildren

Keywords: spiritual experience, spirituality, social life, structure of spiritual experience

Dyachenko Larissa Grigoryevna

Novorossiisk Polytechnic Institute of Kuban State Technological University

Multimedia technologies in Polytechnic Education

Keywords: multimedia technology, polytechnic education, multimedia educational complex

Vinogradova Natalya Vladimirovna

Togliatti State University

Children's perception of colour: system of methods of teaching in the institutions of supplementary education

Keywords: fine arts activity, system of methods, mode of artistic perception of color

Beklemeshev Pyotr Nikolaevich

Kuban State University

Fractal electronic textbook in teaching the theory of visual literacy

Keywords: visual literacy, electronic textbooks, e-learning, fractals

Barkova Ksenia Vladimirovna

Nekrasov Kostroma State University

Fairytale space and its role in shaping Russian attitudes

Keywords: literature, cross-cultural communication, mentality, dominant (key) image in a fairytale space, cross-cultural sensitization, nation, the semantic component of text

Sysoyeva Elena Anatolyevna

Kursk State University

Peculiarities of teaching drawing at school with the view on schoolchildren's types of temperament

Keywords: image formation, differentiation of instruction, level differentiation, profile differentiation

Morozova Galina Mikhailovna

Moscow State Humanitarian University

Pedagogical conditions of acquiring economic competence

Keywords: competitive specialist, labor market, economic competence

Kosheleva Alia Olegovna

Academy of Federal Security Service of Russian Federation

Pedagogical innovations in higher education as a condition of a mature personality of specialists

Keywords: competitive specialist, pedagogical innovations, higher education

Viskova Tatiana Anatolyevna, Lebedev Yakov Dmitriyevich

Vologda State Technical University

Measuring productivity of lecture courses

Content

Keywords: **learning process, lecture format, mechanism for monitoring lecture courses**

Kupriyanov Boris Viktorovich

Nekrasov Kostroma State University

What is the teacher's mode of interaction? (the typology similar to the one proposed by E. Berne)

Keywords: **teacher, interaction**

PROFESSIONAL EDUCATION

Shilova Olga Mikhailovna

Cherepovets State University

Course on «History of Science» in teaching postgraduate students in the context of competence approach

Keywords: **Competence approach, postgraduate training, model for determining competence of post-graduate students**

Chernenkovalnna Ivanovna

Bryansk State Agricultural Academy

The situation analysis method in preparing future agrarians for management activities

Keywords: **readiness for management, situation as an example, situation as measurement, situation as training activity, situation as problem solving**

Saygushev Nikolai Yakovlevich, Khasanova Gulfiya Gayazovna, Bulyakbaeva Albina Bulatovna

Magnitogorsk State University

Games in teaching university students

Keywords: **game, game techniques, training in profession**

Palekhina Svetlana Viktorovna

Nekrasov Kostroma State University

The functional importance of social and professional mobility of teachers of foreign languages

Keywords: **academic mobility, foreign languages, teachers**

Lyukmanova Vera Yevgenyevna

Yaroslavl State Pedagogical University

The influence of computer technology on the development of professional competence of students studying by correspondence

Keywords: **computer technology, professional competence of students studying by correspondence**

Starichenko Dmitry Yevgeny

Belgorod State University

Steps of training future teachers of fine arts in characterization

Keywords: **characterization, steps of mastery, fine arts**

Migulya Galina Alexandrovna

Kuban State University

The course of history of art education and art-teachers's training

Keywords: **fine arts, art-teacher's education, history**

Kasankova Tamara Sergeyevna.

Kursk State University

Methods of forming professional pedagogical skills of future teachers of drawing

Content

Keywords: **technical drawing, professional skills, model of methods in teaching technical drawing**

Zubko Anna Yuryevna

Kursk State University

Composition design culture of future teachers of fine arts

Keywords: **composition, composition design skills mastery, parameters of composition design culture**

Klyuykov Vladimir Vladimirovich

Bryansk State University

Ways to form graphic culture of students

Keywords: **students activities, information technologies, model of training, information and graphic culture**

Konovalova Olga Vladimirovna

Kursk State University

Axiological approach in teaching students of foreign languages professional skills (particularly, in teaching «Foreign Literature and Culture»)

Keywords: **axiological approach, the potential value of foreign literature**

Zaykova Irina Voktorovna

Irkutsk State Technical University

The selection of texts in economics to teach students translation for professional purposes

Keywords: **selection procedure, translation for professional purposes in writing, text on economics, factor**

Vaskina Natalia Vasilyevna

Syktvykar Forest Institute

Teaching reading in a foreign language for professional purposes at non-language departments: focus on specifics of scientific and technical texts

Keywords: **context, logical and compositional structure of the text, internal structure of texts, types of linking**

Pisar Oleg Vladimirovich

Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education (Kazan)

Tatarinova Irina Petrovna

Economical and Industrial College (Smolensk)

Principle of safety in education as the basis of vocational school activities

Keywords: **vocational education, the principle of safety in education, organization of school activities**

SOCIAL EDUCATION

Nikitskaya Ekaterina Alexandrovna

Moscow State Pedagogical University

Orthodox Church Sunday school as an educational institution

Keywords: **Sunday school, the Orthodox Church, religious education, educational institution, educational activities**

Smolina Alena Alexeyevna

Nekrasov Kostroma State University

Pedagogical assistance to meet individual needs of students: theoretical background in the context of social upbringing

Content

Keywords: assistance, pedagogical individual assistance, social upbringing

Nikitskaya Ekaterina Alexandrovna

Moscow State Pedagogical University

Orthodox Church Sunday school as an educational institution

Keywords: Sunday school, the Orthodox Church, religious education, educational institution, educational activities

Gaynutdinova Irina Rodionovna

Saratov State University

Teenagers' readiness for social self-concept

Keywords: teenager's readiness for self-concept, Ego (disambiguation), participation in social activities, social tests

Galimova Elvina Zufarovna

Chelyabinsk State University

Students self-governance at university as the way of training competitive professionals

Keywords: students' self-governance, competitiveness, competence approach

Khabibulin Rifkhat Gabdrashidovich

Volsk Military Academy of Rear Services (Military Institute)

Model of the moral qualities of the future officers

Keywords: military education, moral qualities

Guzanov Alexey Nikolayevich

Nekrasov Kostroma State University

The pedagogical basis of forming responsible attitude to learning in students of military academy

Keywords: essence of responsible attitude to learning, structure of responsible attitude to learning

Ivanova Svetlana Vladimirovna

Chuvash State Pedagogical University

Pedagogical potential of children's Chuvash oral folklore

Keywords: children's folklore, children's forms of folklore

HEALTHY LIFESTYLE AND PHYSICAL EDUCATION

Trifonova Nadezhda Nikolayevna, Pushkareva Inna Nikolayevna

Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Heaving exercises for 10-11 form schoolgirls in the course of physical training with special medical purposes

Keywords: schoolchildren's group with special medical treatment, 10-11 form schoolgirls, athletic gymnastics, health

Voronin Sergey Mikhailovich

Demidov Yaroslavl State University

Integrative approach to personality-oriented physical education at non-profile departments

Keywords: physical training, personality-oriented physical education of students, integrative approach to personality-oriented physical training of students at non-profile departments

Chornovol-Dubinina Yekaterina Gennadyevna

Penza State University of Architecture and Construction

Content

Problems of students' professional education at the Department of Physical Education

Keywords: **professional education, components of preparedness of students to professional and creative activities, specialist in physical culture**

PSYCHOLOGY

Chechurova Yulia Yurievna

Tver State University

Psychological evaluation criteria of organizations as collective actors of labor

Keywords: **econometrics, psychological criteria, labor, organization**

Ivanova Natalya Lvovna, Stepanischeva Anastasia Eugenievna

Higher School of Economics (Moscow)

Steps in personal identification in business

Keywords: **business, professional self-concept, personal identification**

Vorobyova Irina Vladimirovna

Russian State Vocational Pedagogical University (Moscow)

Tolerance of a teacher: historical background

Keywords: **tolerance, ethnic tolerance, tolerance parameters of the teacher**

Khlybova Elena Vladimirovna

Moscow State Pedagogical University

Characteristics of socio-metric status of junior and senior adolescents

Keywords: **socio-metric status, socialization, interpersonal relations, group norms and values**

Prikhodko Oksana Georgeyevna

Moscow City Pedagogical University

Peculiarities of cognitive development of children with cerebral paralysis

Keywords: **cerebral paralysis, mental activity of children, diagnosis**

Gerasimova Evgeniya Nikolayevna, Faustova Irina Valeryevna

Yelets State University

The main directions of psycho-correction work to overcome emotional distress of children of senior preschool age

Keywords: **children's emotional disorder, correction of child's emotional sphere**

Bazhilin Roman Nikolaevich

Tambov State Pedagogical Institute of Music

The role of imagination in learning of playing on musical instruments

Keywords: **imagination, musical education, musical instruments**

Sakbaev Ahmetzhan A.

State University of Humanitarian Sciences (Moscow)

Realization of implicit representations as the choice of behavior scripts in decision making process

Keywords: **script, social (implicit) representation, decision making, social categorization**

Shatalina Maria Alexandrovna

Samara branch of Moscow City Pedagogical University

Analysis of factors, affecting the formation of Internet addiction

Keywords: **addiction, addictive behavior, Internet addiction**

Content

Fomina Natalia Alexandrovna, Bakova Irina Vladimirovna

Ryazan State University

Sociability of first year students and peculiarities of their social and psychological adaptation to university

Keywords: **sociability, social and psychological adaptation**

PSYCHOLOGY OF COPING BEHAVIOR

Khazova Svetlana Alexeyevna

Nekrasov Kostroma State University

The influence of cognitive-stylistic characteristics of the cognitive level on the choice of special behavior modes

Keywords: **psychology, coping behavior, cognitive style**

SOCIAL WORK

Laliev Natalya Viktorovna

North-Caucasian Mining and Metallurgical Institute (State Technological University), Vladikavkaz

Problems of young urban families

Keywords: **family circle, ethno-cultural socialization, young urban family**

Dranichnikova Nina Mikhailovna, Kuftyak Elena Vladimirovna

Nekrasov Kostroma State University

Solomatova Olga Mikhailovna

Rehabilitation Center for Children and Youth with Disabilities «Lesnaya Skazka», Kostroma

The model of territorial access to comprehensive rehabilitation of handicapped children with physical disorders

Keywords: **disability, rehabilitation of disabled children, disabled children with physical disorders**

Malenchuk Vladimir Fedorovich

Chief Directorate for Federal Penal Jurisdiction Service, St. Petersburg Territory

Moral and psychological stability of condemned: ways of forming and its influence on resocialization after dispensation from imprisonment

Keywords: **condemned, resocialization, imprisonment, moral stability, psychological stability**

Solodovnikova Yulia Yuryevna

Anapa Branch of Russian State Social University

Developing foreign language communicative competence of social workers: theoretical and methodological basis

Keywords: **professional foreign language competence, integrative approach, propaedeutic approach, communicative approach, problem-activity approach, social and cultural approach**

YOUTH STUDIES. SOCIO-KINETICS

Radina Ksenia Davydovna

Russian State Pedagogical University (StPetersburg)

Children's movement as a phenomenon of the twentieth century

Keywords: **children's movement**

Asafova Tatiana Fedorovna

Content

Palace of children's creativity (Kostroma)

Social creativity of children in the system of supplementary education

Keywords: **supplementary education, social creativity of children, terms of the effectiveness of social creativity of children**

Vdovenko Anatoly Andreevich

Nekrasov Kostroma State University

The study of students' readiness to incorporate the civil society

Keywords: **problematic situation, problematic vision, civil society, public good, socially important objects, identity, personal meaning**

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Meglinskaya Lyudmila Vladimirovna

Saratov State University

Cross-cultural values of students in schooling

Keywords: **cross-cultural values, spoken-language culture, self**

Galay Olga Maximovna

Belarusian State University, Minsk (Belarus)

The role of cross-cultural contacts in the integration of Germanic loan words with the Slavic sociolinguistic environment

Keywords: **cross-cultural contact, linguistic loan words (borrowings), foreign elements, Germanic loan words (borrowings), historical factors and ways of borrowing, topical vocabulary**

Bakanova Yulia Valeryevna

Chelyabinsk State University

The results of experimental work on the development of cross-cultural communicative abilities of future translators

Keywords: **cross-cultural communication, cross-cultural communication skills, sociocultural training**

Sharapova Svetlana Ivanovna

Sykttyvkar Forest Institute

Reading as a way of indirect communication

Keywords: **way of communication, cognitive-communicative activities, text activities**

Novoseltseva Oksana Nikolayevna, Artemenkova Marina Sergeyevna

Nekrasov Kostroma State University

The role of humor and satire in cross-cultural communication

Keywords: **cross-cultural communication, literature, writers-emigrants, German humor, American humor**

HISTORICAL EXPERIENCE

Shilova Olga Mikhailovna, Pundyakov Alexander Sergeyevich

Cherepovets State University

Regional conditions for social and pedagogical support of children in 20-ies of XX century in Vologda Province

Keywords: **socio-educational support, children's homes, asylum, homeless children**

Dimova Tatyana Nikolayevna

Content

Volga State Engineering and Pedagogical University

Vocational and technical education in the USSR in 1958-1984: the example of training in theory in Nizhegorodskaya province

Keywords: **learning, vocational education, aims and principles of training in theory**

FOREIGN STUDIES

Shirokova Maria Vladimirovna

Belgorod State University

Personality-centered approach to management of the quality of education in the USA

Keywords: **management, behaviourism, personality-centered approach, principles of meritocracy, personal potentials**

BOOK SURVEY

Grushetskaya Irina Nikolayevna

Nekrasov Kostroma State University

Reference book on Social Work and Education

Keywords: **social work, education, reference book**

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема публикаций

1. Журнал «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам. Редакция принимает к публикации материалы по теме основных рубрик журнала. Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.
2. Редакционный совет журнала принимает статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые - исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты.
3. К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями. Материалы, не отвечающие предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются.
4. Основанием для включения статьи в состав содержания «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» является получение положительной рецензии на статью от признанных ученых в данной области научного знания.
5. Окончательное решение о приеме научной статьи к публикации принимается редакционной коллегией «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова».

в. Комплект заявки на публикацию включает в себя:

текст статьи (см. также требования к оформлению статей);

рецензию-рекомендацию, подготовленную специалистом в соответствующей области научного знания.

Требования к оформлению статей

1. Статьи направляются в редакцию в электронном и бумажном виде в 1 экземпляре. Электронный вариант статьи может быть представлен на CD-диске или вложением в электронное письмо.
2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович4.doc)
3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующие требования: формат - A4; поля - по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) - Times New Roman; кегль -14; межстрочный интервал -1,5; абзацный отступ -1,25 см. Максимальный объем статьи с аннотацией, ключевыми словами, рисунками и библиографическим списком: не более 10 страниц.

4. Построение статьи:

- индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
- автор(ы) (фамилия и инициалы).
- название статьи (аббревиатуры и сокращения недопустимы).
- аннотация, раскрывающая основное содержание работы (цель, актуальность, методика, полученные результаты) - 8-10 строк.
- ключевые слова: 5-6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку.
- текст статьи.
- библиографический список (нумерованный в алфавитном порядке).
- сведения об авторе (авторах).

5. Оформление библиографического списка:

- статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов (до 3). Название статьи II Название журнала. - Год. - №. - С. От-до.
- статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи II Назв. сб. трудов. - Место издания: Издательство, год. - С. От-до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. - № вып.).
- монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. - Место издания: Издательство, год. • С. От-до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. - Место издания: Издательство, год. - С. От-до (или число страниц в книге __е.).
- авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.
- автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. - Город, год. - __с.

6. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, с. 25-26].

7. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

8. Рисунки, схемы, диаграммы. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в виде отдельных файлов в формате tif (tiff) (несжатый, оттенки серого (Grayscale), разрешение - не менее 300 dpi).

9. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word (форматное) и располагаются в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.

10. Математические и физические формулы выполняются в редакторе MS Equation.

11. Сведения об авторе указываются в конце статьи на отдельной странице:

- фамилия, имя, отчество (полностью);

- ученая степень, ученое звание, должность;
- информация о месте работы или учебы (кафедра, вуз полностью);
- отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;
- наличие почетных профессиональных званий (например, «Заслуженный работник высшей школы РФ», «Заслуженный деятель науки РФ»);
- адрес электронной почты;
- почтовый адрес с индексом
- контактные телефоны.

12. На отдельной странице приводятся в переводе на английский язык:

- имя и фамилия автора(ов) (например, Irina Smirnova)
- название статьи
- аннотация
- ключевые слова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2009 - Т. 15-№1

Верстка - Е.С. Беловский

**Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.**

**Подписано в печать 15.03.2009
Формат 60х90 - 8. Уч.-изд. л.
Тираж 500 экз.
Изд. № 234**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

**Адрес редакции: 156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон / факс: (4942) 31-65-61
E-mail: zenko@ksu.edu.ru**

При перепечатке ссылка обязательна



ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
ЮВЕНОЛОГИЯ
СОЦИОКНИШЕТІІКА

ISSN 2073-1426

