

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2010 Том 16

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 1

Главный редактор серии
А.Г. Кирпичник, к.пс.н., профессор

Редакционная коллегия:

Н.Ф. Басов, д.п.н., профессор (зам. гл. ред.)
В.М. Басова, д.п.н., профессор
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор
Т.Л. Крюкова, д.пс.н., профессор
Б.В. Куприянов, к.п.н., доцент
Е.В. Куфтяк, к.пс.н., доцент
А.П. Липаев, к.п.н., доцент (отв. секр.),
Т.В. Машарова, д.п.н., профессор
А.В. Мудрик, д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО
Н.М. Рассадин, к.п.н., профессор
А.И. Тимонин, д.п.н., профессор
Н.П. Фетискин, д.пс.н., профессор

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 4 Саенкова Л.П.
Культурно-коммуникативный потенциал
современных медиатехнологий в гумани-
тарно-образовательной сфере

ПЕДАГОГИКА

- 9 Багузина Е.И.
Разработка веб-квестов и преимущества их
использования в процессе обучения
- 13 Беляева О.А.
Вопросы взаимодействия субъектов учеб-
но-воспитательного процесса на этапе
предпрофильной подготовки школьников
- 18 Горбунов В.Н.
Технологическая компетентность учителя
технологии и предпринимательства с точки
зрения самоменеджмента
- 22 Джаджиева О.Е.
Проблемы развития детского литературного
творчества школьников
- 26 Кабакова Е.Н.
Особенности формирования системных
грамматических представлений в условиях
различных методических подходов в обуче-
нии языку
- 30 Каппушева Х.Х.
К проблеме языкового тестирования и его
критериях в процессе обучения иностран-
ным языкам
- 34 Бадян В.Е.
Методическая система развивающего обу-
чения основам композиции учащихся детс-
ких художественных школ
- 39 Зонина О.Ф.
К вопросу обучения черчению школьников
с признаками графической одарённости
- 43 Наумов Ю.Ю.
Активизация познавательной деятельности
учащихся 5–6 классов на уроках изобрази-
тельного искусства в сельской школе

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 46 Минкина Г.Т.
Сущностная характеристика инновацион-
ной деятельности муниципального учреж-
дения профессионального образования

- 49 **Шуклин С.И.**
Педагогические технологии оптимизации профессиональной подготовки специалистов в виртуальной образовательной среде
- 52 **Мазурина М.В.**
Как вырастить инноватора? Современный образ эффективного менеджера в образовании и практике управления
- 57 **Абдеева Н.А.**
Культура профессиональной деятельности будущего юриста, ее содержание и особенности формирования в условиях информационного образования
- 61 **Андреева Г.А., Яковлюк С.М.**
Духовность и ценности будущего учителя: вызов XXI века
- 66 **Бондаревская Р.С.**
Становление проектной деятельности педагога в процессе непрерывного образования
- 72 **Акулина Е.Е., Шмелева Н.Б.**
Мотивация как результат взаимодействия личности преподавателя социальных дисциплин и его профессиональной деятельности
- 76 **Искандерова А.Б.**
К вопросу о модели естественнонаучных компетенций студентов бакалавриата технического вуза
- 79 **Красильникова Е.В.**
Лингво-профессиональный аспект формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих экскурсоводов в системе послевузовской переподготовки
- 82 **Мурашко С.В.**
Содержание процесса формирования технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода
- 89 **Михайлова Е.В.**
Особенности формирования коммуникативной компетентности специалистов сферы тепло-газоснабжения и вентиляции
- 94 **Богданова Е.Ю.**
Развитие креативности будущего архитектора на пропедевтическом уровне профессионального обучения
- 97 **Турьгина Е.М.**
Теоретический аспект формирования основ колористической культуры студентов инженерно-архитектурных факультетов
- 101 **Шаматава Л.Л.**
Эргономический аспект создания среды обучения и проектирования учебного оборудования для живописной мастерской художественно-графического факультета педвуза

- 105 **Отливная Ю.А.**
Самостоятельная работа студентов старших курсов художественно-графических факультетов по живописи как основа развития их творческой активности

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 110 **Булатников И.Е.**
Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание?
- 120 **Фокина Е.В.**
Использование потенциалов межпоколенных связей в социальном воспитании
- 123 **Зарубин Е.П.**
Педагогические условия социально-профессионального ориентирования курсантов военного вуза
- 126 **Александрова Л.Ю.**
Педагогические условия эффективности краеведческой деятельности в социальном воспитании сельских школьников
- 131 **Тарханова И.Ю.**
Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов специальности «Социальная педагогика» в ходе педагогической практики

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ

И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 135 **Полевщиков М.М., Роженцов В.В., Палагин Ю.С., Матвеев Р.Ю.**
Исследование утомления человека при выполнении физической нагрузки психофизиологическими методами

ПСИХОЛОГИЯ

- 139 **Астанина Н.Б.**
Развитие представлений о доверии как о психологическом феномене в зарубежной науке
- 143 **Пережигина Н.В., Дрынова М.В.**
Смысл телесного ощущения в ситуации болезни
- 147 **Германович О.Е.**
Особенности сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией
- 150 **Гурова О.В., Кружкова О.В.**
Школьный графический вандализм как реакция на депривацию субъектных потребностей учащихся
- 156 **Марченко В.А.**
Понимание рекламы лекарственных препаратов производителями-продавцами и потребителями лекарств

- 158 **Гаврилова Е.А.**
Индивидуально-психологические особенности руководителей с высокой успешностью профессиональной самореализации
- 162 **Кругова Н.В.**
Сущность познавательной деятельности следователя как субъекта труда в ходе производства следственных действий по уголовному делу
- 165 **Васильева Л.Н.**
Исследование эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности будущего врача
- 169 **Мурашова Л.А.**
Особенности эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности, влияющие на психологический климат коллектива и удовлетворенность трудом у медицинских работников
- 174 **Воронцова А.А.**
Особенности психологического сопровождения развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в вузе
- 178 **Красавцева Л.Е.**
Требования образовательного учреждения к профессиональным качествам практического психолога

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 181 **Шиловская В.И.**
Работа или семья: социально-психологические факторы совладания женщин с жизненными стрессами

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 187 **Ханмурзина Р.Р.**
Социально-педагогическая защита и самозащита студентов вуза в условиях международной образовательной интеграции

ЮВЕНОЛОГИЯ

- 191 **Седых В.Е.**
Основные направления реализации государственной молодежной политики в вузе

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 195 **Трухачева Т.В.**
Новая реальность – членство взрослых в детских объединениях

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 200 **Попутникова Л.А.**
Сотрудничество России и Германии в области образования на рубеже XX – начала XXI века
- 205 **Штрассер Герт**
Концепции понятия «культура»: подводные камни в идеологической паутине терминологии

ЗА РУБЕЖОМ

- 210 **Фахрутдинова А.В.**
Особенности становления и развития гражданского воспитания в Канаде
- 213 **Айнутдинова И.Н.**
Отбор содержания в подготовке конкурентоспособного специалиста социальной сферы: опыт США
- 217 **Симушкина Н.Ю.**
Содержание образования в частных школах США в условиях постиндустриального общества
- 223 **Завалишина Л.В.**
Проблема развития коммуникативной компетентности учителя в педагогике ФРГ
- 225 **Гордиенко Н.Е.**
Модели профессионализма учителя в системе непрерывного образования (из опыта французской системы образования)
- 231 **CONTENT**
- 239 **ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

УДК 370

Саенкова Людмила Петровна

кандидат филологических наук, доцент
Институт журналистики Белорусского государственного университета,
Республика Беларусь
sayenkova@gmail.com

КУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ГУМАНИТАРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

В статье анализируются особенности использования информационно-коммуникационных и аудиовизуальных технологий в современном образовательном процессе. Определяется проблема поиска механизмов перехода от репродуктивного, ориентированного на запоминание, типа обучения к продуктивному, эвристическому, развивающему. Подчеркивается тот факт, что в современных социокультурных условиях новые технологии будут не дополнять сложившийся традиционный учебный процесс, а с их помощью будет создаваться новый – гипермедийный. Обращается внимание на то, что в период становления информационного общества актуализируется понятие «культурно-информационная компетентность».

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, аудиовизуальные технологии, медиакommunikации, образовательные комплексы, мультимедийность, обучение, междисциплинарность, медийная среда, информационная культура личности, информационное общество, социокультурная адекватность.

Информационно-коммуникационные и аудиовизуальные технологии сегодня стали реальностью в образовательном процессе на всем постсоветском пространстве. Медиакommunikации формируют новую культуру, образование насыщается новыми формами, медийными и гипермедийными образами, которые, по сути, являются не техническим дополнением, а важным инструментарием в межличностном общении. Образовательная среда самоформируется исходя из новых цивилизационных вызовов.

Современная образовательная среда формируется под непосредственным воздействием медиакommunikационного инструментария. Сегодняшние информационные, коммуникационные и аудиовизуальные технологии радикально меняют форму (и за счет этого – содержание) представления научного знания. Новизна среды определяется не только и не столько характеристиками ее мультимедийности, сколько качественным изменением ее структуры и принципов существования. Эта среда уже на современном этапе своего развития одновременно требует и создает предпосылки для реализации новых условий.

Необходимость интеграции естественнонаучной, технической и гуманитарной формы знания считается очевидным фактом. Причины и механизмы исторического возникновения процессов дифференциации единого по своей природе зна-

ния не изучены. Практически отсутствуют реальные варианты такой интеграции. Пока отсутствует методологическая база системной интеграции. Наиболее естественной и объективной основой интеграции могут быть современные аудиовизуальные и коммуникационные технологии.

Известный российский философ Ю. Афанасьев, рассматривая понятие «гуманитарность», точно показал его историческую обусловленность и несводимость к традиционно выделяемой научной предметности. Гуманитарное – это прежде всего новое методологическое системное целое. Такая трактовка отражает процесс современного изменения места науки и техники в культуре. Происходит отказ от сциентистских претензий на научное решение всех имеющих смысл вопросов. Наука может и должна быть единой основой широко понимаемой практики, единственным средством, единственным инструментарием.

Становление новой картины мира, понимание условности и неприемлемости для ее описания картезианской субъект-объектной схемы показывает ограниченность дисциплинарной структуры науки и возрастание роли «целометодологического» подхода при структурировании научной информации. В современных образовательных комплексах на постсоветском пространстве большая часть информации представлена не предметно-дисциплинарно. Например, база данных по хронологии важнейших событий в истории наи-

более эффективно может быть использована для поиска неочевидных зависимостей между отдельными научными дисциплинами, техникой, политикой и т. д. путем составления «событийных» полей, срезов, схем любой конфигурации. Примерами таких конфигураций могут быть, в частности, взаимозависимые модели: концептуальная (стили мышления), информационная, военная и т. д. для отдельных культурно-исторических периодов (древние цивилизации, античность). В более конкретном специальном курсе такие событийные поля включают научно-техническую, социально-политическую, психологическую и другую информацию в различных формах представления.

В настоящее время не уделяется достаточно внимания анализу последствий существования двух форм знания: научной и учебной. В современных учебно-научных комплексах снятие различий между учебным и научным знанием достигается следующими путями: а) информационной избыточностью и системой баз данных; б) научной формой представления учебного материала; в) постановкой проблем как сугубо исследовательских.

Сегодня не вызывает возражений утверждение, что знание необходимо рассматривать как процесс, а не только как результат. Встает острая проблема поиска механизма перехода от репродуктивного, ориентированного на запоминание, типа обучения к продуктивному, эвристическому, развивающему, поисковому и гипермедийному. В начале 70-х годов минувшего века в советской высшей школе появился проект «Университас», разработанный международной группой теоретиков, методологов, практиков в рамках международного союза дизайнеров. В нем утверждалось, что разработка образа мышления соответствующего задаче проектирования искусственной среды, приводит к отказу не только от старых стереотипов мышления, но, в какой-то степени, от доминирующих в нашей культуре представлений о реальной действительности, то есть научного мировоззрения вообще. Эта достаточно радикальная позиция логически приводила к необходимости отказа как от сложившейся структуры учебных дисциплин, как некоего образа «объективного мира», а также от системы дисциплинарного (знаниевого) принципа построения учебного процесса. Естественная междисциплинарность и интегральность достигались через учебные программы, которые формировались в соответ-

ствии с темами научных исследований, а не с содержанием предметов как таковых. Проект «Университас» не был реализован, но высказанные и обоснованные в нем подходы к новой философии образования сегодня весьма актуальны. Процесс обучения должен быть не «повторением пройденного», а решением исследовательской проблемы, реализацией собственного проекта с освоением всех необходимых знаний из всех необходимых дисциплин, построенных на новых медиакommunikациях. От проекта – к дисциплинам, а не от дисциплин к проекту.

В разрабатываемых сегодня учебно-научных медиакomплексах нового поколения этот подход может выполняться за счет возможностей реализации большого набора сценариев по каждой рассматриваемой теме, достаточной информационной поддержке для широкой импровизации (как со стороны преподавателя, так и студентов) в ходе учебного процесса, широкого использования в сетевом варианте комплексов мировых информационных медиаресурсов, большой степени интерактивности.

При сравнительно большом предложении обучающих программ практически все они имеют относительно узкий тематический диапазон. Сложившаяся ситуация может быть оценена как с содержательно-смысловых, так и организационно-финансовых позиций. Реализация широко обсуждаемых сегодня различных концепций и форм дистанционного образования радикально изменит ситуацию, сделав предметную ориентацию компьютерных систем в образовании просто не актуальной.

Связь между новыми информационно-коммуникационными, аудиовизуальными технологиями и расширением эвристического, развивающего подхода в образовании очевидна. Создание образовательных медийных сред различного уровня предоставляет как студентам, так и преподавателям качественно новые возможности для творческого обучения. Разумеется, роль и ответственность всех участников образовательного процесса только возрастает. Наличие новой образовательной медийной среды представляет несопоставимо большие возможности для творческого обучения, чем традиционные формы информационного обеспечения. В определенной мере можно говорить, что в начале XXI века закончился этап знакомства с информационно-коммуникационными и аудиовизуальными технологиями,

их освоения в учебном процессе, создания в университетах современной информационной инфраструктуры. Эти технологии уже не годятся просто на роль технических (или технологических) средств обучения, они претендуют на место в самой сути обучения. Ситуация кардинально меняется. Новые технологии не дополняют сложившийся традиционный учебный процесс, с их помощью (на их базе, под их влиянием) создается новый гипермедийный учебный процесс с другой целевой ориентацией, иными ролевыми функциями участников, иной средой обучения.

В этом пространстве существенным образом меняются функции преподавателя: от источника (порой единственного) знания к навигатору эффективной работы со знанием. В мировом образовательном сообществе в связи с этим стал использоваться новый термин, подчеркивающий большое значение этой функции преподавателей, — *facilitator* (тот, кто способствует, облегчает, помогает учиться). Чаще всего при этом обращается внимание на психологическое состояние педагога, его мотивацию и способность установить в учебном коллективе атмосферу «работы в команде». Однако существенно меньше обсуждается и практически не исследуется экспериментально более фундаментальная трансформация: «учитель» становится коллективным. При этом возникают достаточно специфические проблемы разделения труда. В самом общем виде можно выделить специализации «коллективного учителя»: специалист-предметник; специалист по разработке курсов (дизайнер); специалист по интерактивному предоставлению учебных курсов (тьютор); специалист по методам контроля за результатами обучения (инвигилатор); программист-технолог, создатель образовательных мультимедиапродуктов; администраторы и координаторы учебных центров и площадок.

На эту «коллективность» накладывается еще и «виртуальность» — «учитель» сублимируется в обучающей мультимедийной программе. Помимо самых разных проблем (прежде всего психологических) работы различных специалистов «в команде», возникает комплекс взаимосвязанных проблем совершенно иного плана. Так, необходимо достаточно ясно представлять конкретный психолого-педагогический эффект, произведенный всем продуктом команды и отдельными его составляющими (например, сетевой версией какого-либо курса, его DVD-ROM версией, специализирован-

ными базами данных и т. д.). Такое представление может быть получено лишь экспериментальным путем, а для этого необходимы убедительная методика, обоснованные и достаточно точно измеряемые параметры. При этом учебный процесс не ограничивается ни временем, ни пространством. Возникает и вполне конкретный набор задач определения этической нормы оценки деятельности команды, правовых взаимоотношений, отношений интеллектуальной собственности и ответственности всех и каждого из членов команды за конечный продукт, не имеющий временных ограничений использования. Медицинские же аспекты информационно-коммуникационных и аудиовизуальных технологий в деятельности команды даже не отмечаются (кроме общих ограничений продолжительности работы на компьютере). Хотя совершенно очевидно, что медицинские и психологические факторы должны быть учтены в конечном продукте деятельности команды (поразному в предметном содержании, его структурировании, представлении и т. д.), но для этого необходимо иметь достоверный материал о функционировании продукта в различных условиях. Пока же можно опираться на опыт создания «жестких» обучающих программ для операторской деятельности (например, обучение пилотов, операторов энергосистем и т. д.).

Информационно-компьютерные и коммуникативные медиатехнологии, как показывает практика, в том числе и практика проведения занятий по различным учебным дисциплинам в одних и тех же компьютерных классах, индифферентны к предметному содержанию изучаемых курсов. Конечно, у каждой дисциплины есть своя специфика, но ее роль с точки зрения технологичности учебного процесса в целом незначительна.

Широкое использование информационно-коммуникационных и аудиовизуальных технологий, отход от традиционных схем учебного процесса, его возрастающая технологизация делают абсолютно необходимым более глубокое и конкретное понимание сути самого учебного процесса. Представляется важным его рациональное структурирование, осмысление места каждой его составляющей, первичное описание процесса в целом. Если принять в качестве базовой функции (не цели) образования реализацию той или иной модели специалиста, а качеством образования считать степень соответствия реальных выпускников этой модели, то ключевой задачей ста-

новится поиск методов и средств управления качеством, путем конкретного воздействия на конкретные же структуры и процессы образования.

Обновление информационно-коммуникативного пространства актуализирует не только проблему расширения ресурсной базы культуры и обеспечения доступа информации, но и выдвигает в качестве центральной проблему развития у человека способностей восприятия информации и использования современных коммуникативных языков и кодов культуры. Показателем «соответствия» или адекватности человека современным социокультурным изменениям выступает информационная культура личности — одна из составляющих общей культуры, обеспечивающая удовлетворение индивидуальных информационных потребностей с использованием новейших информационно-коммуникативных технологий.

Освоение информационной культуры предполагает формирование базовой «культурной грамотности», позволяющей человеку постигать целостность современной культуры. Однако для людей, находящихся в условиях перехода к новому типу культуры (в данном случае — к информационной культуре), когда разрушается взаимосвязанное единство составных частей, когда при изменении одной из них остальные также подвергаются трансформации, процесс освоения современных информационно-коммуникационных технологий требует включения дополнительных личностных усилий, предполагает обращение к ресурсам образовательной системы. Достижение «культурной грамотности» в этом случае рассматривается как ключ к установлению коммуникативных «каналов» и межкультурного взаимодействия.

«Культурную грамотность», согласно теории американского культуролога Э. Хирша, составляют знания, позволяющие формировать единое коммуникативное пространство культуры. Согласно теории Хирша, человек в период происходящих трансформаций в целом должен обладать, в первую очередь, культурной грамотностью для того, чтобы адекватно воспринимать происходящие изменения. Однако в современных культурологических исследованиях общепринятыми выступают понятия «культурная компетентность», «социокультурная компетентность», «лингвистическая компетентность», которые рассматриваются как результат процесса социализации личности. Согласно концепции А. Флиера,

«культурная компетентность» сродни социокультурной адекватности, но в большей мере связана с объемом знания общегуманитарного характера. Понятие «культурная компетентность» означает прежде всего ту степень социализированности и инкультурированности индивида, которая позволяет ему свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму обыденных (неспециализированных) знаний, а отчасти и специализированных, но вошедших в обыденный обиход, составляющих норму общесоциальной эрудированности человека. Компетентность в общем понимании предполагает не только сформированные умения, но и постоянное обновление знаний, а также обладание мобильностью и готовностью применить эти знания в конкретных ситуациях для того, чтобы успешно функционировать в обществе. Сегодня эти качества определяют уровень квалификации и профессионализма. В контексте современного медиакоммуникативного пространства стоит говорить о личности, обладающей информационно-коммуникативной компетентностью. Это личность, способная не только определиться в ценностно-смысловом поле реальности, но и создавать новые социально-значимые концепты культуры.

Актуализация понятия «информационно-коммуникативная компетентность» связана со становлением информационного общества. Одним из основных факторов, свидетельствующих о зарождении в его недрах нового типа культуры, является процесс информатизации социокультурной среды, формирование единого информационно-коммуникативного пространства. Фактически речь идет о новой, информационной, цивилизации, связанной с колоссальным, не виданным ранее влиянием современной «индустрии информации» на все стороны жизнедеятельности человека.

В условиях развития информационных технологий происходит объединение информации в единстве ее вербальной, визуальной и звуковой составляющих. Результатом такого объединения является другой тип информационных ресурсов — мультимедиа. Следует отметить, что мультимедиа как новый феномен культуры наряду с широкими перспективами порождает ряд определенных проблем. Так, при его несомненных преимуществах, например, интерактивности средств обучения, можно отметить и такие особенности, как усиление мозаичности современной культу-

ры, проявление эклектичности в сфере научного познания в противовес системному мировоззрению, ориентация на репродуцирование вместо творческого подхода, снижение интереса к книжной культуре. Новые информационные технологии не только открывают невиданные ранее возможности для развития человека, но одновременно ставят перед ним серьезные проблемы культурологического характера, связанные с дегуманизацией культуры, рационализацией мышления, технологичностью жизни.

Современные изменения, связанные с процессами информатизации, технологизации, виртуализации и медиатизации культурного пространства,

расширяя способы передачи социокультурного опыта, одновременно исключают традиционные технологии, что направляет поиск в новое русло и ведет не только к решению задач адаптации человека к новым жизненным ситуациям, но, прежде всего, – к новому пониманию мира и выстраиванию собственных возможностей для творческой самореализации. Именно поэтому в современном медианасыщенном образовательном процессе симбиоз гуманитарной и технологической составляющих должен способствовать воспитанию мобильной, адекватной по отношению к активно меняющейся социокультурной среде, творчески свободной и самостоятельно мыслящей личности.

РАЗРАБОТКА ВЕБ-КВЕСТОВ И ПРЕИМУЩЕСТВА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Современный уровень развития педагогики и психологии, требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по улучшению качества подготовки будущих специалистов обуславливает поиск новых методов, форм и средств образования и контроля языковых знаний, умений и навыков. Принципиально новая технология обучения и оценки знаний – веб-квест методика, использующая передовые Интернет-технологии, представляется одной из оптимальных форм обучения и контроля. Представленная статья подробно описывает этапы разработки веб-квестов и останавливается на ряде преимуществ их использования.

Ключевые слова: Веб-квест; Интернет-проект; контроль знаний, умений, навыков; мультимедиа; аналитическая деятельность; групповая работа; индивидуальное задание, критерии контроля.

Разработка веб-квестов – процесс длительный и непростой. Однако, дело стоит того. Хорошо составленный веб-квест делает процесс обучения интересным. Существует ещё целый ряд причин, по которым веб-квест является эффективным средством обучения. Во-первых, работая над изучением какой-либо темы, вы задействуете обширную информацию Интернет-ресурсов. Вы учите своих студентов оперировать этой информацией, открывать для себя новые горизонты, а не только ограничиваться материалом, предоставленным Вами на уроке. Во-вторых, работая над выполнением веб-квеста, студент может выбрать для себя наиболее удобный для него темп выполнения задания, вне зависимости от того, работает студент над веб-квестом индивидуально или в команде. В-третьих, веб-квест предоставляет возможность поиска дополнительной информации по теме, однако в определённых, заданных Вами рамках. Предварительный отбор разрешённых сайтов позволяет исключить вероятность использования студентами сайтов с неподтверждённой, ложной или необъективной информацией. Таким образом, он идеально подходит для группы студентов с разными уровнями подготовки, что является весьма ценным качеством, т.к. далеко не всегда удастся разделить группы по уровню подготовленности. Веб-квесты являются эффективным средством активного вовлечения студентов в творческий процесс исследования, активного «добывания» информации. Веб-квесты помогают сту-

дентам ориентироваться в поиске необходимой информации в Интернете, а не блуждать от сайта к сайту в надежде найти нужную информацию.

Что же делает веб-квест удачным? Прежде всего, хороший веб-квест позиционирует конкретную изучаемую тему в рамках данной дисциплины или даже предоставляет возможность ее исследовать на междисциплинарном уровне. Например, тема веб-квеста – «Знаменитые личности XX века»; для начала студенты пишут краткий реферат, а затем можно организовать круглый стол, костюмированные представления и т.п. Веб-квест должен содержать хороший мотиватор. Простейшим мотиватором может стать сбор информации из списка рекомендованных сайтов в рамках выполнения веб-квеста. Студент или группа студентов, собравшие наиболее полезную информацию, становятся победителями. Эти мотиваторы преподаватель должен тщательно продумать в зависимости от возраста и уровня подготовки и индивидуальных особенностей. Безусловно, одним из важнейших преимуществ веб-квеста является одновременное выполнение задания студентами с разными уровнями подготовки, т.е. задания и информационный материал как для «сильных» в языковом плане студентов, так и для «слабых». Преподаватель выбирает либо индивидуальный, либо групповой веб-квест в зависимости от психолого-педагогических особенностей группы. Веб-квест очень нагляден, т.к. презентация, сделанная в рамках его выполнения, содержит много картинок, цвет, анимацию, схемы,

карты и даже звук, что стимулирует интерес к материалу. Хорошо составленный веб-квест прост в прохождении, студенты переходят от одного сайта к другому без долгих поисков. Хороший веб-квест непосредственно связан с изучаемым материалом; чем теснее он переплетается с ним, тем глубже будут знания и тем интереснее станет сам процесс изучения темы. Веб-квест всегда содержит встроенный механизм оценки, который непосредственно связан с «мотиватором» или заданиями. Какие аспекты необходимо учесть преподавателю, прежде чем начать работу над веб-квестом? 1) Какой учебный материал (какую информацию) необходимо освоить студентам в рамках выполнения веб-квеста? 2) Какое значение имеет этот материал в рамках работы над учебным материалом? 3) Какое место занимает работа над веб-квестом в общем контексте учебного плана? 4) Значение полученной информации на междисциплинарном уровне.

Преподаватель должен заранее попытаться предугадать проблемы, которые могут помешать успешно внедрить веб-квест в учебный план. Например: достаточное ли у Вас количество компьютеров? Необходим ли Вам для работы компьютерный класс? Если студенты будут работать над выполнением веб-квеста дома, будет ли им оказана помощь со стороны родителей? Нужно стараться предвидеть непредвиденное!

Веб-квест включает в себя следующие составляющие: 1) «Путеводитель» список рекомендуемых веб-сайтов. Эта часть включает введение, в котором объясняется цель веб-квеста, задачи, выполняемые в процессе поиска необходимой информации, т.е. начинает действовать Ваш «мотиватор». Все пункты веб-квеста должны быть четко сформулированы, чтобы студенты поняли свою конечную цель и не отклонялись от неё. 2) Задание – таблицу, которую необходимо заполнить в ходе выполнения задания. В зависимости от структуры Вашего веб-квеста, задание включает оценочную таблицу, вопросы и варианты ответов, возможно, подсказки. Цель этой части веб-квеста – зафиксировать и записать полученные результаты. Таблица-задание может выдаваться отдельно каждому студенту либо на группу – это зависит от решения преподавателя. 3) Итоговая презентация. Хорошо составленный веб-квест покажет, насколько хорошо студенты усвоили пройденный материал. Насколько полно студенты представят изученный материал будет на-

ходиться в прямой зависимости от их возраста, уровня подготовленности, времени, данного на выполнение задания. Преподаватель должен всегда учитывать тот факт, что Интернет – это мультимедийное средство обучения, позволяющее увидеть изучаемое явление с самых разных позиций. Таким образом, студенты учатся рассматривать частный вопрос в более широком контексте, анализировать и систематизировать информацию, что является жизненно-важным навыком в нашем информационно-техническом XXI веке. И этот навык студенты смогут применить не только при работе в Интернет-сети, в искусственно-созданной учебной ситуации, но и в реальной жизни.

Выбрав тему веб-квеста, вы приступаете к отбору материала, необходимого для его выполнения. Образовательный потенциал напрямую связан с содержанием информации в Интернете. Содержание информации в Интернете весьма различно, оно бывает как позитивного, так и негативного свойства. Поэтому возникает ряд проблем: этики, достоверности, надежности информации, воздействие на психику и подсознание людей. Проверить достоверность часто не представляется возможным. На многих сайтах нет никаких выходных данных. Это является одной из проблем, решение которой может частично взять на себя преподаватель, предупреждающий, что сведения, которые учащиеся могут получить через Сеть, не всегда будут надежными. Вторая проблема – форма подачи информации; представленная в мультимедийном виде информация имеет иные свойства, чем информация в учебниках. Мультимедиа часто не дает знания и понимания, формируется лишь образ, не имеющий структуры. В Интернете нет четкой системы, различные формы информации переплетены между собой. На психику воздействуют с помощью эффектов: сочетания цвета, звуков и символов. Без помощи преподавателя и специальных информационных умений сложно критически осмысливать информацию. Третья проблема заключается в том, что находящаяся в Интернете информация представлена в различных жанрах, стилях, имеет различную адресную направленность, по-разному интерпретируются одни и те же факты. Только специалист-предметник может оценить информацию на тематическом сайте и решить, можно ли ее использовать в учебном процессе. Если на занятии студенты вместе с преподавателями будут анализировать сообщения, взятые с различных

сайтов, подтверждать свои доводы заметками из энциклопедий, учебной литературы, они научатся ориентироваться в современном информационном мире.

Существует три стратегии поиска: Стратегия 1. Преподаватель может зайти на сайт «Teachers First» <http://www.teachersfirst.com/index.cfm> и посмотреть предлагаемый материал, который уже систематизирован по темам и уровню подготовки студентов. Также преподаватель может использовать следующие ссылки на информационные ресурсы (все сайты проверяли педагоги-предметники, которые проходили обучение в Московском Центре Федерации Интернет-образования): английский язык онлайн <http://www.english.language.ru/>; английский язык: Ресурсы Интернета. Обучение иностранным языкам <http://www.study.ru/>; сервер бесплатного дистанционного образования. Иностранный язык <http://www.anriintern.com/indlanguadge.php>; экзамен TOEFL <http://www.toefl.ru/>; английский для всех <http://www.english-language.chat.ru/>. Целиком составить веб-квест только на основе этого материала Вам вряд ли удастся. Однако, безусловно, посещение этого сайта станет неким начальным этапом работы над созданием своего веб-квеста, натолкнет на новые мысли, станет источником стартовых сайтов по теме. Стратегия 2. Анализ дополнительных сайтов на понравившемся сайте, что, в свою очередь, приведет к открытию новых сайтов по теме. Чем большее количество сайтов Вы просмотрите, тем глубже рассмотрите темы. Все релевантные сноски необходимо занести в список своего веб-квеста, затем возможно перейти к третьей стратегии поиска. Стратегия 3. Структурированный поиск с применением поисковых систем. Веб-поиск – это целая наука и, если Вы не владеете этим навыком, то необходимо прибегнуть к помощи поисковых систем. Сайт для преподавателей «Teachers First» рекомендует пользоваться поисковой системой Google <http://www.google.ru/>. Эта поисковая система ранжирует информацию в зависимости от ее весомости и востребованности, а также является наиболее всеобъемлющей.

Выбор оптимальных поисковых терминов также является важнейшей составной частью создания веб-квеста. Как определить, являются ли выбранные Вами поисковые термины оптимальными? Если Вы не обнаружили необходимую информацию на первых двух страницах ссылок, Вам

необходимо поменять поисковые термины. Если Вы сформулировали термины слишком обще, то рискуете получить список ссылок на более чем 100 тыс. сайтов, а если Ваша формулировка слишком специфична, то поиск может вовсе не дать результатов. Здравый смысл подсказывает, что необходимо найти золотую середину. Причем, если для преподавателя важен порядок слов в определенном искомом словосочетании, то необходимо взять его в кавычки. Безусловно, преподавателю следует разнообразить предлагаемый текстовый материал, добавляя интерактивные страницы. Таким образом, подводя итог поиска материала для веб-квеста, преподаватель должен перепроверить список полученных сайтов на его научную достоверность, прежде чем углубляться в изучение конкретных материалов сайтов. Необходимо перепроверить URL (Uniform Resource Locator – единый указатель, определитель местонахождения ресурса), выходные данные сайта. Часто университетские сайты имеют домен «edu» и являются достоверными источниками информации. Здесь необходимо упомянуть сайт электронной энциклопедии «Википедия» <http://ru.wikipedia.org/>, который может содержать не вполне проверенную и достоверную информацию, поэтому предлагать материалы этого сайта стоит либо выборочно (заранее выверив информацию) или вовсе не стоит. Интернет пестрит сайтами самозванных экспертов, например, «About.com» <http://www.about.com/>, перегруженных рекламой и освещающих Вашу тему далеко не в том свете, котором бы Вы хотели. В методической литературе широкую известность приобрел случай, когда на уроке истории учащиеся получили задание подготовить материал по теме холокоста. В результате двое из пятнадцати учащихся, ничего до этого не слышавшие об этой страшной гуманитарной трагедии, подготовили выступления, в которых с восхищением говорили о необходимости «очищения» населения Европы в период второй мировой войны. После занятия учитель выяснил, что весь материал дети взяли с первого попавшегося сайта, ничуть не усомнившись в надежности источника и не изучив информацию по данной проблеме в справочных материалах. Разумеется, преподаватель должен выверить текст на предмет его понимания в зависимости от возраста своих учеников. Часто информация сайтов по теме навязывает определенную точку зрения, поэтому их необходи-

мо отфильтровать или же включить в список Вашего веб-квеста, тщательно сбалансировав все «за» и «против». Отобрав необходимое число сайтов, необходимо составить веб-квест так, чтобы студенты переходили от одного сайта к другому в строгой логической последовательности.

В своем веб-квесте преподаватель должен хорошо продумать связующие звенья, чтобы эта логическая нить помогла студентам его выполнить. В зависимости от уровня подготовленности студента и его индивидуальных способностей преподаватель дает необходимые пояснения, причем по просьбе студента, т.е. инициатором, активным участником процесса является студент. Преподаватель выступает в роли советчика, а не диктатора, чье мнение является единственно правильным и не подлежит оспариванию. В этой роли преподаватель подталкивает студентов к собственному анализу и систематизации полученной информации. Когда веб-квест готов, то Вы можете распечатать его и принести в класс, либо разместить в Интернете для учеников или для пользования другими педагогами, например, на сайте «Teacherweb» <https://www.teacherweb.com/tweb/twquest.aspx>.

Апробация Вашего веб-квеста покажет все его сильные стороны и недостатки. Если студенты хотят узнать о ней больше, то здесь пригодятся дополнительные сайты, а также дополнительная литература по теме. Студенты могут не понять самого задания, значит, его нужно переформулировать, возможно, пересмотреть вводную часть. Если студенты считают веб-квест скучным, то необходимо добавить информативной части, разнообразить веб-квест видео. Если сложность заключается в понимании заданий отдельных этапов веб-квеста, то необходимо поработать над терминологией, ясностью изложения, возможно, более детально объяснить каждый этап работы, замедлить темп выполнения задания. Особое внимание необходимо уделить логическим связующим звеньям между этапами веб-квеста, т.к., если после выключения компьютера, студенты не могут вспомнить, о чем шла речь, то у Вас нарушена логика изложения. При невозможности проведения веб-квеста на занятии, преподаватель должен всегда иметь наготове материал по теме, который мог бы его заменить. Поэтому важно проверить, работает ли Ваш веб-квест заблаговременно до начала занятия. Апробированный веб-квест следует загрузить на жесткий диск, чтобы

отпала необходимость каждый раз подключаться к Интернету.

Таким образом, хорошо составленный веб-квест содержит шесть основных этапов: 1) четко сформулированное, краткое введение, которое вводит в курс дела и содержит необходимую информацию, и является точкой отсчета; 2) интересное задание; 3) список необходимых информационных ресурсов; 4) пошаговое описание этапов выполнения задания; 5) руководство, как правильно организовать и систематизировать материал; 6) проведение итогового занятия по теме, которое обобщает материал и позиционирует его в более широком, междисциплинарном контексте.

Оценивая результаты веб-квеста, преподаватель может разработать целый ряд критериев, который включит оценку не только языковых знаний (фонетику, грамматику и лексику), но и языковые навыки и умения, что является центральной задачей в обучении иностранному языку (т.е. коммуникативные навыки, умение ясно излагать свои мысли, вести дискуссию, работать в команде и т.д.). Безусловно, ключевым преимуществом внедрения веб-квестов в учебный процесс является стимулирование студентов к самостоятельному аналитическому и креативному мышлению, вовлечение их в объективное оценивание своих собственных результатов и результатов своих коллег. Веб-квесты – это не только инновационный метод обучения и контроля полученных знаний преподавателем, но и новый метод получения (или, точнее сказать, «добывания») знаний студентами, т.е. отказ от насильственного навязывания готовых ответов. Преподаватель осуществляет не диктат некоего объема знаний, а выступает в роли помощника, который скорее направляет самостоятельный творческий процесс поиска ответов на поставленные вопросы в веб-квесте. Вопросы веб-квеста являются своеобразным скелетом его выполнения. Безусловно, составление хорошего веб-квеста требует времени и высокого профессионализма. Однако, разработав серию веб-квестов к определенному курсу, преподаватель сможет использовать ее в последующие годы, не только экономя время, но и сделав процесс обучения и контроля увлекательным и современным. Веб-квесты разовьют у студентов навыки, необходимые для человека XXI века: умение ориентироваться в огромном потоке информации, умение анализировать, самостоятельно и творчески мыслить, объективно оценивать

свои достижения, умение работать в команде, одним словом, идти в ногу со временем.

Библиографический список

1. Багузина Е.И. Веб-квест как современная форма промежуточного и итогового контроля при обучении иностранному языку // ГОУ ВПО «ГГУ» Вестник Университета. – 2009. – № 1. – С. 121–129.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение

Правительства РФ №1756 от 29 декабря 2001 г. // Бюллетень Минобразования. – 2002. – № 2. – С. 2–31.

3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 8–16.

4. Якушина Е. Образовательные Интернет-ресурсы в учебном процессе // Народное образование. – 2005. – № 7. – С. 133–139.

УДК 371

Беляева Ольга Алексеевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
olga-alekseevna@mail.ru

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЭТАПЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются проблемы психолого-педагогического сопровождения выпускников основной школы, определяются сложности внутришкольного взаимодействия на данном этапе. Представлена схема организации психолого-педагогического консилиума по комплектованию профильных классов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профиля обучения, внутришкольное взаимодействие, психолого-педагогический консилиум.

Реализация программ психолого-педагогического сопровождения старшеклассников на этапе предпрофильной подготовки и профильного обучения была начата с 2004 г. Однако, до настоящего времени остаются нерешенными вопросы, касающиеся многих аспектов ранней профилизации: методическое обеспечение программ допредпрофильного развития и предпрофильной подготовки школьников, определение четких критериев профильной дифференциации, разработки целостной модели психологического сопровождения развития личности в процессе профильного обучения, осуществление координации усилий субъектов учебно-воспитательного процесса в решении задач профессионального самоопределения школьников. Мониторинговые исследования различных аспектов, касающихся профессионального самоопределения подростков, за эти годы отражают большие проблемы и отсутствие значимых изменений в степени готовности выпускников к осуществлению профессионального и образовательного выборов.

В статье обосновывается тезис о том, что основные проблемы профильной ориентации будут решаться эффективнее, если вопрос о выбо-

ре направления обучения будет расцениваться как полисубъектный, а решение будет приниматься с учетом мнений различных сторон (учащихся, педагогов, родителей). Автором определяются возможные варианты обеспечения внутришкольного взаимодействия на этапе определения школьниками собственного профессионально-образовательного направления, представляется обобщенная модель психолого-педагогического консилиума как коллегиального органа по принятию решения о выборе профиля обучения выпускниками основной школы.

Современный рынок труда отличается высокой динамикой, неравномерностью соотношения спроса и предложения рабочей силы, повышенными запросами к субъекту профессиональной деятельности. Подготовленными к необходимости ориентации в подобной ситуации должны быть уже выпускники современной школы. Ответом системы образования на подобные запросы общества стало введение в средней школе предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников. В нормативно-правовых документах, регулирующих организацию профильного обучения, как основное требование выдвигается необходимость переориентации образования на

развитие личности каждого школьника, успешную социализацию и активную адаптацию выпускников на рынке труда. Профильное обучение в данном отношении есть одна из форм допрофессиональной подготовки в условиях образовательного учреждения, способствующая профессиональному самоопределению учащихся.

Реализация идеи профилизации старшей школы ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления дальнейшего обучения. Для решения подобных задач необходима организация психолого-педагогической, консультативной помощи школьникам, основная часть которой реализуется на этапе предпрофильной подготовки в 8–9 классах. Приказ Минобрнауки России от 26.06.2003 №2757 определяет предпрофильную подготовку как систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершению основного общего образования и проектированию продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей ступени, учреждениях начального и среднего профессионального образования. Работа эта направлена на формирование у школьников умения объективно оценивать свои способности к обучению и осуществлять выбор направления получения обра-

зования и профиля обучения в старших классах школы, а также должна положительно отражаться на формировании учебной мотивации и готовности старшеклассников прикладывать усилия для получения образования по избранному профилю. На настоящий момент совместная деятельность всех заинтересованных специалистов с учащимися в рамках данного этапа определяется как профильная ориентация, ориентированная в целом на повышение готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом [7, с. 80].

Данные мониторинговых исследований [3; 4; 12; 16] отражают серьезные проблемы и отсутствие значимых изменений в степени готовности выпускников к осуществлению профессионального и образовательного выборов. По результатам наших собственных наблюдений за девятиклассниками Заволжского района г. Ярославля в течение 2006–2009 гг. в среднем лишь у 10% на момент окончания основной школы можно диагностировать высокий уровень готовности к выбору профессии, характеризующийся четкой определенностью профессионально-образовательных планов. В разные годы от 19 до 35% выпускников характеризуются низким уровнем готовности к совершению профессионального выбора, что связано неадекватностью оценки собственного образовательного и в целом личностного потенциала, неумением анализировать су-



Рис. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся на этапе предпрофильной подготовки

существующие способности и возможности, избеганием самостоятельного принятия решения и подверженности чужому мнению

Ситуация окончания основной школы может быть определена как специфичная социальная ситуация развития, активно включающая старшеклассников в процесс профессионализации, т.е. в процесс формирования личности профессионала, начинающийся с момента выбора профессии и длящийся в течение всей профессиональной жизни человека [11]. В качестве конкретной цели рассматриваемого жизненного этапа выделяется разрешение вопроса о дальнейшем образовательном пути личности, потому реализуемая система психолого-педагогического сопровождения этапа предпрофильной подготовки должна предложить программу, в первую очередь, ориентированную на создание социально-психологических условий для реализации этих задач. Нами проанализированы ряд опубликованных и рекомендованных к использованию в образовательных учреждениях программ психолого-педагогического сопровождения девятиклассников. На настоящий момент обобщенная схема может выглядеть следующим образом (см. рис.).

Стоит подчеркнуть, что настоящие программы с достаточной обоснованностью представляют основные направления работы со школьниками, четко соотносящиеся с традиционными направлениями деятельности педагога-психолога. Однако, полноценная реализация этапа подготовки школьников к определению собственного профессионально-образовательного маршрута невозможна силами одного специалиста (психолога, педагога, профконсультанта), процесс требует консолидации усилий всех субъектов учебно-воспитательного процесса, способных оказать значимую помощь и поддержку выпускнику основной школы в осуществлении его центральных жизненных выборов.

Профессиональное самоопределение – процесс длительный, сложный, предполагающий значительные личностные изменения субъекта самоопределения. Он представляется полисубъектным, а исключительно самостоятельное принятие решения обучающимся о будущей профессиональной деятельности и направлении дальнейшего образования – ситуация практически невозможная в силу ограниченного жизненного опыта, недостаточного уровня сформированности навыков рефлексии и целеполагания. Признавая

профессиональное самоопределение, системообразующим центром всей совокупности возможных самоопределений подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина, считаем крайне необходимым на всех этапах самоопределения обеспечить выход на людей, способных оказать ребенку поддержку в этот непростой жизненный период.

О существовании проблем, связанных с трудностями взаимодействия взрослых участников образовательного процесса по вопросу поддержки ребенка в процессе его самоопределения говорят многие авторы [1; 3; 4; 5; 17]. Оценка лишь некоторых аспектов реальной ситуации в основной школе, по данным наших опросов, дает следующую картину: всего 37% опрошенных учащихся 9-х классов обсуждали выбор дальнейшего направления обучения и возможные профессиональные перспективы с педагогами; только 12% считают необходимым на этапе выбора профессии получить консультацию врача (в основном, это юноши, ориентированные на военную специальность и спорт). 82% выпускников уверены, что родители обязательно помогут им в выборе направления обучения, устройстве на учебу и работу. Однако, сами родители, согласно их опросу, испытывают значительные затруднения в принятии подобных решений: 58% из них не знают, какой профиль обучения рекомендовать собственному ребенку; для 37% опрошенных профиль обучения ребенка в старшей школе не связан с предполагаемым будущим профессиональным выбором. В итоге, в 26% семей, где ребенок оканчивает основную школу, проявляются существенные разногласия из-за несовпадения мнения подростка и родителей относительно предпочитаемого профиля обучения. Влияя на общую тревожность, неуверенность обучающегося на этапе предварительного самоопределения, эта ситуация затрудняет в дальнейшем период адаптации в старшей школе или профессиональном учебном заведении, провоцирует неудовлетворенность процессом и результатами учебы, сказывается и на характере дальнейшего вхождения в профессиональную деятельность.

Разрешение данной проблемы требует ряда последовательных шагов. Анализируя предлагаемые в рамках опубликованных программ варианты внутришкольного взаимодействия по обозначенному вопросу, отметим следующее. Систему информирования различных субъектов

учебно-воспитательного процесса по значимым направлениям психологического просвещения практически на всех этапах предпрофильной подготовки можно признать четко простроенной. Диагностическая работа с педагогами и родителями является мало проработанным вопросом. С родителями она проводится лишь на пропедевтическом этапе в рамках изучения запросов относительно предлагаемых форм работы школы или в режиме индивидуальных консультаций по проблемам поддержки ребенка на этапе профессионального самоопределения. Учителя в ряде программ привлекаются как эксперты при оценке степени предметной подготовленности ребенка к освоению профилирующих учебных дисциплин [1; 12]. Коррекционно-развивающее направление, в абсолютном большинстве случаев, рассматривается лишь в рамках индивидуальной консультативной работы с родителями подростка.

В практической деятельности выстроить равноправный диалог различных субъектов учебно-воспитательного процесса становится далеко не просто в силу различных факторов, а потому настолько значимым становится вопрос о разработке по-возможности четких, экономических, результативных форм внутришкольного взаимодействия по вопросу выбора учащимся профиля обучения. Т.М. Ковалева [8] отмечает, что все традиционные для школ направления работы лишь задают ситуацию выбора для школьника, но остается неясным, каким образом и когда – в каком «месте» школьного пространства – непосредственно осуществляется школьником выбор и самоопределение относительно сначала его образовательного, а затем профессионального будущего, как осуществляется поиск оснований этого выбора, с кем происходит обсуждение результатов и анализ последствий того или иного выбора.

Мы считаем, что в арсенале форм работы образовательного учреждения существуют варианты, способные содействовать разрешению складывающихся противоречий. Одной из форм организации равноправного сотрудничества психолога, педагогов, медиков традиционно стали психолого-педагогические консилиумы. М.Р. Битянова [2] подчеркивает, что консилиум позволяет организовать целостное сопровождение школьников, задействовав профессиональный и личностный потенциал всех взрослых. На настоящее время в литературе и нормативно-правовых документах разработаны схемы консилиумов, зат-

рагивающих вопросы адаптации к различным ступеням обучения, оценки справляемости обучающихся с учебной нагрузкой, определения необходимости коррекционно-развивающей деятельности с детьми, имеющими специальные образовательные потребности [2; 13], но нет описания возможной модели сотрудничества специалистов на этапах окончания подростком школы и определения возможного направления его дальнейшего обучения, хотя и в этот момент, крайне необходима организация подобной совместной поддержки выпускника.

В своей работе мы разрабатываем схему организации психолого-педагогического консилиума по комплектованию профильных классов. Именно в рамках консилиума, работа которого выстраивается в контексте теории принятия решений, как метод коллективной работы экспертной группы, есть, с нашей точки зрения, возможность проработки всего комплекса факторов, определяющих образовательный выбор выпускника основной школы, а также составления для каждого ученика варианта индивидуального образовательного маршрута.

Тематика профессиональной ориентации старшеклассников традиционно рассматривается как одно из направлений ежегодного анализа деятельности педагогического коллектива. Таким образом, логично признать, что психолого-педагогический консилиум по вопросу комплектования профильных классов (групп) старшей школы должен являться плановым и организовываться по окончании диагностического и профильно-ориентирующего этапа блока психологического сопровождения предпрофильной подготовки. Круг участников консилиума может варьироваться в зависимости от специфики ситуации образовательного учреждения, однако, необходимо понимать, что определяющим фактором в профильном выборе старшеклассника становится мнение тех людей, с которыми он чаще общается. Потому является целесообразным участие следующих лиц: заместителя директора школы по учебно-воспитательной и воспитательной работе; педагога-психолога; классного руководителя; учителей-предметников, ведущих преподавание профильных дисциплин (как выпускающих класс, так и принимающих его в старшей школе); родителей; учащихся; социального педагога; медицинского работника (при необходимости).

Целью данного консилиума становится обеспечение адекватного выбора старшеклассником

профилирующего направления обучения по окончании основной школы. Данный консилиум выполняет две центральные функции:

1. Диагностическая: предполагает своевременную диагностику индивидуальных особенностей и профессионально-образовательной направленности обучающегося, выявление потенциальных возможностей его личностного развития.

2. Методическая (консультационная): связана с оказанием консультативной помощи педагогам и родителям по вопросам организации учебно-воспитательного процесса с учетом построения индивидуальной образовательной траектории выпускника основной школы. Определяются пути психолого-педагогического сопровождения ребенка, группы детей, класса, параллели; вырабатываются согласованные решения по определению приоритетных профильно-образовательных направлений для выпускников основной школы; решаются вопросы о необходимости и основных направлениях коррекционно-развивающей работы педагогов и психолога на этапе завершения обучения ребенка в основной школе, сдачи экзаменов и поступления в старшую школу.

Работа консилиума подразумевает три обязательных этапа:

Этап подготовки: осуществляется в рамках метода получения индивидуального мнения участников консилиума. По результатам заочного опроса всех участников независимо друг от друга и последующей обработки данных к консилиуму готовятся обобщенные аналитические материалы, представленные в регламентированной форме.

Этап обсуждения: очный этап деятельности, выстроенный как собрание, идущее по фиксированному регламенту. Процедура его требует определенной последовательности в заслушивании мнений специалистов и строго выдержанной схемы обсуждения и вынесения решений (рекомендаций) консилиума.

Этап реализации: предполагает ряд консультативных мероприятий по оказанию помощи ребенку, его семье, педагогам в разрешении возможных конфликтных ситуаций на этапе окончания основной школы и в период адаптации к новой ситуации обучения, диагностику запроса на обучение в профильной школе, разработку оснований для уровневой дифференциации обучения в старшем звене (профильный и общеобразовательный уровень), осуществление стратегии психолого-педагогического сопровождения инди-

видуального образовательного маршрута старшеклассника.

Мы считаем, что подобный психолого-педагогический консилиум может помочь в объединении усилий различных субъектов учебно-воспитательного процесса и стать логичным завершением этапа предпрофильной подготовки в рамках основного общего образования. Он может способствовать определению пути целенаправленного продвижения ученика к сфере его будущей профессиональной деятельности, обеспечить для этого комплекс педагогических условий, ориентированных на формирование у школьника ключевых образовательных компетентностей с учетом его познавательных возможностей, профессиональных намерений и перспектив.

Библиографический список

1. Афанасьева Н.В., Малухина Н.В., Пашина М.Г. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / Под ред. Н.В. Афанасьевой. – СПб.: Речь, 2007. – 366 с.
2. Битянова М.Р. Взаимодействие специалистов школы в постановке и решении задач развития учащихся. // <http://upk.1september.ru/artiklef.php?ID=200602311>.
3. Брылева Т.Г. Организационно-педагогические условия эффективного профессионального самоопределения старшеклассников в лицее: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
4. Власова Ю.Ю., Соколова Е.Н. Основные результаты мониторинга реализации содержания и форм организации профильного обучения на старшей ступени общего образования в субъектах Российской Федерации в 2007 г. // Профильная школа. – 2008. – № 1. – С. 10–12.
5. Голикова О.Г. Педагогический консилиум «Преемственность в обучении учащихся II и III ступеней» // <http://festinger/1september/ru/articles/508256/>
6. Даутова О.Б., Менз Т.В., Пискунова Е.В. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения: Учеб.-метод. пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с.
7. Демина Т.Б. Предпрофильная подготовка как одно из условий профессионального самоопределения школьника // Профильная школа. – 2006. – № 1. – С. 45–46.
8. Ковалева Т.М. Старшая школа: тьюторское

сопровождение профильного обучения // http://www.thetutor.ru/about/neus_009.html

9. Немова Н.В. Построение современной системы профильного обучения: подходы и идеология // Энциклопедия административной работы в школе. – 2005. – Вып. 4.

10. Пронина И.Н. Взаимодействие школы и семьи как ресурс профильного обучения // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 50. – С. 65–70.

11. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.

12. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2005. – 124 с.

13. Родионов В.А., Кардашина О.В., Кирилина Т.Ю. Психолог и педагог: эффективное взаимодействие в учебном процессе. Методические рекомендации по организации работы школьного

психолога с педагогами. – М.: НОУ «Школа Премьер», 2000. – 69 с.

14. Родичев Н.Ф. Профильная ориентация школьников – смыслообразующий элемент предпрофильной подготовки // Профильная школа. – 2003. – №2. – С. 20–23.

15. Черникова Т.В. Профориентационная поддержка старшеклассников: Учеб.-метод. пособие. – М.: Глобус, 2006. – 256 с.

16. Чистякова С.Н. Концепция профессионального самоопределения молодежи // Проблемы профориентации молодежи в условиях рынка труда / Научный ред. Е.В. Ткаченко. – М.: РИП-КО, 1995. – 92 с.

17. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: «Академия», 2005. – 128 с.

УДК 378

Горбунов Владимир Николаевич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
VGorunov@ramaster.net

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ САМОМЕНЕДЖМЕНТА

Данная статья посвящена сравнительному анализу деятельности преподавателя и менеджера. Рассматривается вопрос об отличающейся по содержанию, но схожей по видам деятельности педагога и менеджера.

Ключевые слова: технологическая компетентность, профессиональные качества педагога, профессиональные качества менеджера, самоменеджмент.

Хорошо известно, что одни люди успешнее справляются с разными видами деятельности, а другие нет, что темп овладения деятельностью у разных людей может быть различным. Обычно это объясняют наличием различных способностей. В соответствии с концепцией А.К. Марковой, профессиональная компетентность всегда включает специальную, социальную, личностную, индивидуальную и технологическую компетентность [5].

При этом мы согласны с Н.Н. Никитиной, утверждающей, что «своеобразие педагогической деятельности делает недопустимым наличие лишь узкоспециальной компетентности, профессионализм преподавателя определяется сочетанием всех видов профессиональной компетентности» [6]. Иначе говоря, педагог не может быть только специалистом узкого профиля, успех в его работе в значительной мере связан с развитием об-

щей компетентности. В это же время понятно, что преподавателю необходимо, прежде всего, владение знаниями, которые он передает студентам, психологическими знаниями, педагогическими знаниями, умениями и навыками. Исходя из особенностей педагогической профессии (передача знаний при непосредственном общении) особое значение приобретает наличие у педагога ряда психологических качеств: наблюдательности, распределенности и переключаемости внимания, выдержки, настойчивости. Преподаватель обязан постоянно контролировать свое поведение и управлять им [9].

Важным фактором компетентности учителя, по мнению А.М. Ахмедовой, является профессиональная креативность, включающая в себя: вычленение факта или явления и его обособление от других; раскрытие содержания и роли каждого элемента; демонстрация связи данного эле-

мента с другими элементами; проникновение в процесс развития целостного явления; определение данного места данного явления в образовательном процессе и так далее [1].

Менеджмент как область знаний обладает своими закономерностями, принципами, функциями, средствами, методами. Законы – это объективные, существенные, устойчивые связи явлений или событий, которые формируют основу научно обоснованной теории и осуществляют практические действия [8].

В зависимости от величины и количества объектов управления принято выделять менеджеров низового, среднего и высшего звена (к последним относятся руководители предприятий, организаций). Среди специалистов низового и среднего звена могут быть менеджер по продажам, по работе с клиентами, и так далее. Общие требования к менеджерам включают: компетентность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, нравственность, способность творчески решать проблемы, смелость в принятии решений [4].

Менеджеру, чтобы успешно выполнять свои функции управления, нужно уметь вести за собой подчиненных, то есть проявлять себя в качестве лидера. Лидерские действия менеджера преобладают во всех сферах действий профессиональной деятельности руководителя любого ранга. Поэтому несомненно, что менеджеру необходимы коммуникативные навыки и умения. Особое значение они имеют в работе менеджера по работе с клиентами. А.А. Одинцов говорит о важности эмоциональных проявлений в работе менеджера: естественности поведения, непринужденности, искренности в общении, устойчивости к стрессу, эмоциональной стабильности, способности к сопереживанию. Еще он отмечает такие качества, как alertность (расслабленная собранность, мгновенная готовность к адекватному действию без суеты и перенапряжения) и трезвость (подход к жизни и ситуациям в ней, при котором происходит объективная, истинная оценка происходящих событий и действий всех участвующих в них лиц, в том числе самого себя) [7].

Таким образом, требования к личным и профессиональным качествам менеджера и педагога в значительной мере совпадают.

В современном мире в условиях реформирования образования, да и всего общества в целом, от педагога все в большей степени требуются качества, присущие менеджеру, чтобы успешно

действовать в качестве самостоятельного субъекта хозяйственной и управленческой деятельности. Методы и приемы самоменеджмента позволяют учителю успешнее решать многие проблемы. Научиться управлять собой, формулировать четкие личные цели, непрерывно и постоянно заниматься саморазвитием, рационально использовать время, квалифицированно перерабатывать и запоминать информацию, эффективно решать педагогические проблемы – далеко не полные задачи самоменеджмента.

Несомненно, что технологическая компетентность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, нравственность, способность творчески решать проблемы, смелость в принятии решений необходимы не только менеджеру, но и преподавателю. Профессиональное мастерство менеджера, как и педагога, растет со стажем его работы. Но это утверждение справедливо лишь в том случае, когда приходится решать новые задачи, то есть работать творчески.

Очевидно, что есть различие между компетентностью педагога и менеджера. Для преподавателя в первую очередь важны знания в области педагогики и по своему предмету, для менеджера – в сфере производства, торговли, финансов. Но, с другой стороны, учитель тоже управляет педагогическим процессом, то есть является менеджером. Для директоров школ, деканов, ректоров университетов управленческая деятельность важна. Вообще современное развитие общества показывает, что успешная деятельность любой организации, в том числе учебного заведения, зависит от умелого и грамотного руководства. Необходимо помнить, что организация представляет собой единое целое и если работу самого менеджера не организовать должным образом, то менеджер не сможет работать эффективно, что, несомненно, повлияет на работу всей организации.

С точки зрения Н.А. Банько, профессионально-педагогическая компетентность будущего менеджера должна рассматриваться как одна из приоритетных целей его подготовки в вузе. Под профессионально-педагогической компетентностью она понимает интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в кол-

лективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения [3].

Смысл деятельности педагогов заключается в обучении, передаче знаний, умений и навыков, руководстве самообразованием студентов.

Б.Т. Лихачев выделяет следующие компоненты, составляющие структуру педагогической деятельности. Первый компонент – знание педагогом потребности, тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых человеку. Он определяет характер и содержание педагогической деятельности, ее цели и задачи по формированию личности.

Второй компонент – многообразные научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям. В результате освоения этих основ у человека формируется осознанное отношение к жизни – мировоззрение.

Третий компонент – собственно-педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция. Способность создавать собственную технологию и методику ее осуществления. Чтобы эффективно воздействовать на учащихся, вступать с ними в воспитательные взаимодействия, стимулировать их самостоятельность, необходимо знание законов, по которым происходит усвоение знаний, умений и навыков, формирование отношений к людям и проявлениям мира. Педагогу необходимо научиться пользоваться этими знаниями на практике, овладеть опытом, мастерством, искусством их умелого применения.

В настоящее время в деятельности педагога на первый план выходит исследовательская деятельность, основанная на умении ориентироваться в потоке научной информации, анализировать новые системы, технологии обучения, альтернативные и вариативные программы, адаптировать эффективный педагогический опыт. А.И. Щербаков и Н.А. Рыков еще в 1971 году среди прочих функций учителя выделили исследовательскую. При этом они имели ввиду, прежде всего умение исследовать как отдельную личность и группу учащихся, так и обученность и воспитанность учащихся. С точки зрения Т.В. Леонтьевой, упоминание этой функции позволяет говорить о функциях не только учителя, но и педагога в широком смысле слова.

Образованность и технологическая компетентность педагога сегодня – это не только владение

основами профессиональных знаний, но и стремление к самосовершенствованию, саморазвитию творческих сил с целью полной самореализации в реальной педагогической деятельности.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в работах А.К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А.К. Маркова выявляет и описывает десять групп педагогических умений.

Нетрудно заметить, что каждому компоненту как раз соответствует определенная группа профессионально важных качеств. Действительно, Н.В. Бордовская и А.А. Реан подчеркивают, что «все компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя».

Становление личности в значительной степени происходит в ходе профессиональной деятельности и под ее влиянием, поскольку она занимает особое место среди многообразных видов деятельности, выступая ведущей на определенном этапе возрастного развития и ей посвящена значительная часть жизни человека. Именно профессиональная деятельность «... предоставляет возможности удовлетворить всю гамму потребностей человека, раскрыть свои способности, утвердить себя как личность, достигнуть определенного социального статуса» [10].

Руководитель (менеджер, педагог) – это не только специалист, но и организатор труда других. Он должен организовывать работу сотрудников (студентов), распределяя среди них конкретные задания. Такую форму взаимоотношений между начальником и подчиненным принято называть *делегированием*. От того, насколько руководитель владеет искусством делегирования, во многом зависит эффективность работы самого руководителя. Он является настоящим руководителем только в том случае, если умеет пользоваться методами делегирования. Ему следует бояться, что подчиненный сделает определенную работу лучше начальника. Его задача в том и заключается, чтобы применить все имеющиеся у подчиненных способности и знания.

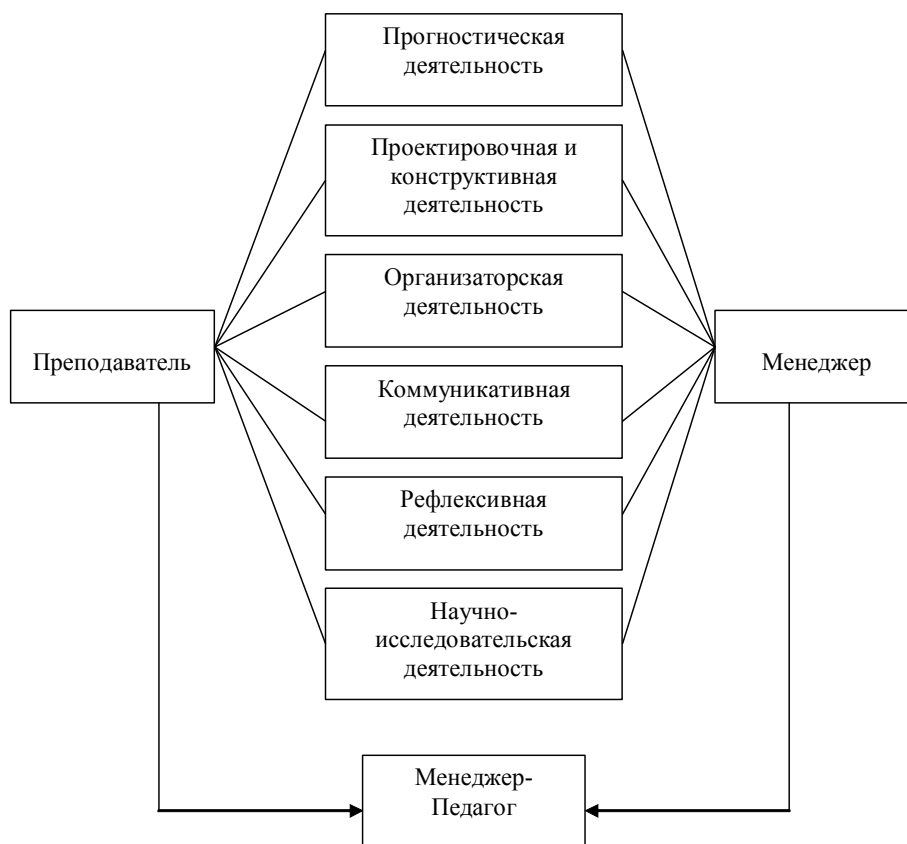


Рис. Виды деятельности педагога и менеджера

Он организует дела так, чтобы добиваться нужных ему результатов. Следовательно, менеджер, как и педагог, осуществляет свою организаторскую деятельность. По мнению А.А. Одинцова, роль организатора – ключевая в деятельности менеджера, а другие роли (администратора, психолога, педагога, специалиста, представителя организации и других), являются, хотя и важными, но все же частными.

Опираясь на исследования И.В. Алехиной, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, В.М. Баженов делает вывод о том, что в содержании деятельности учителя и менеджера достаточно много общего [2]. Главным является то, что учитель и менеджер являются организаторами деятельности людей; их функции деятельности и основные профессиональные умения также практически совпадают.

Таким образом, деятельность педагога и менеджера отличается по содержанию, но виды их деятельности практически идентичны, что можно представить в виде схемы (см. рис.).

Среди организаторских способностей и педагога, и менеджера значительное место следует

отвести лидерским способностям. И менеджер, и педагог, как руководитель, должны обладать для достижения успеха в своей деятельности широким спектром личностных и профессиональных качеств, но поскольку одним их критериев деятельности руководителя служит конечный результат труда всего коллектива (курса), в котором соединены результаты труда менеджера и подчиненных, педагога и студентов, он, прежде всего, должен быть организатором, лидером, знать особенности коллектива, его возможности и потребности.

Библиографический список

1. *Ахмедова А.М.* Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2007. – С. 12.
2. *Баженов В.М.* Педагогические условия формирования у будущего учителя технологии и предпринимательства проективных и конструктивных умений: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000. – С. 111.

3. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетенции как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография. – Волгоград: ВолГТУ, 2004. – С. 3.

4. Загорочай М.В. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – С. 62.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – С. 34–35.

6. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А., Основы профессионально-педагогичес-

кой деятельности. – М.: Мастерство, 2002. – С. 17.

7. Одинцов А.А. Менеджмент организации: введение в специальность. – М.: Экзамен, 2004. – С. 12.

8. Райченко А.В., Хохлова И.В. Менеджмент. – М.: ФОГУМ, 2007. – С. 289.

9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: «Академия», 2005. – С. 25–29.

10. Яковлева А.Н. Формирование педагогической ответственности у студентов педколледжа в процессе производственной практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – С. 8, 14.

УДК 372.8

Джаджиева Ольга Евгеньевна

Сургутский государственный педагогический университет
Djadjieva@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются некоторые проблемы развития литературного творчества школьников. Показано, что смысл литературного творчества учащихся заключается в углублении, расширении и прочищении эмоциональной жизни ребёнка, в упражнении его творческих стремлений и навыков, в содействии овладения человеческой речью.

Ключевые слова: литературное творчество, школьники, развитие речи, творческий учитель, урок литературы, педагогические условия.

Задача, поставленная перед образованием, заключается не только в том, чтобы давать человеку всесторонние знания, необходимые для того, чтобы стать полноценным гражданином, но и развивать в нем самостоятельность мышления, необходимую для развития творческого восприятия окружающего мира [4, с. 17–24].

Работа с творческими детьми требует особого подхода, внимания, такта, строго индивидуальной методики и технологии, инструментов исследования и воздействия, формального и неформального общения. На творческую личность может положительно влиять только творчески подготовленный и настроенный учитель. Профессия учителя по своей сути и содержанию, учитывая недопустимую наполняемость учащихся в классе и школе, а также перегруженность учебных программ, недостаток научной, учебной и методической литературы, сделалась самой консервативной. Учителям и ученикам не остается времени на обдумывание, осмысление, творческое проявление своих творческих способностей.

Рассмотрим некоторые проблемы развития литературного творчества школьников.

1. Творческий учитель и детское творчество.

Известный отечественный психолог Я.А. Пономарев [9, с. 352] определяет творчество как механизм продуктивного развития. Словарь русского языка Ожегова [8] даёт определение творчества как создание новых по замыслу культурных, материальных ценностей: Акт творения есть акт деятельности, имеющий в результате конкретный продукт.

В этой деятельности особую роль призван играть урок литературы, урок приобщения к результатам творческой деятельности художников слова. «В этом случае творчество писателя становится достоянием души учеников, их внутреннего мира. Здесь рождается эмоциональный отклик, подталкивающий к собственной творческой деятельности... Активно в таких ситуациях и воображение, которое тоже начинается с умения видеть мир своими глазами» [2, с. 36]. Изучение творчества писателя посредством собственного творчества – вот девиз, который должен стать основным в совместной работе современного учителя и ученика на уроке литературы. В.И. Водовозов (1825–1886 гг.) выделил в методике преподавания литературы ряд приёмов, направленных на развитие воображения школьников. Он дока-

зал эффективность, например, выразительного чтения, которое не только производит на учеников живое впечатление, но и помогает увидеть, мысленно представить себе изображаемое автором.

Видный методист В.В. Голубков (1880–1968 гг.) подчёркивает значимость прежде всего письменных работ, цель которых – «развивать логическое мышление, творческое воображение». Есть в его рекомендациях место и для приёмов работы учителя, развивающих устную речь учащихся. В.В. Голубков считает, что творчество детей не следует стеснять рамками, требованиями сделать так, а не иначе; обращаться к анализу лучших образцов литературного творчества, направлять ход мыслей учащихся выбором тем и разъяснением к ней; разъяснять им и сам «механизм» творческого процесса (выбор мыслей и образов, выбор слов, умение всё логически построить); учитель должен и сам принимать участие в творческой работе учеников; одна из активных форм работы – коллективное творчество учеников [3, с. 7].

Следовательно, педагог, лишенный творческих способностей, не может воспитывать творческие способности у своих учеников. Готовясь к уроку, учитель-словесник должен специально выделять задания для усвоения учащимися стандартного компонента знаний и умений и на уроках стремиться в первую очередь обеспечить выполнение именно этих заданий. К сожалению, часто на уроках приходится наблюдать прямо противоположную картину, когда учитель затрачивает массу времени на выполнение заданий, явно превышающих требования стандарта. При этом дети не владеют знаниями и умениями, определёнными стандартом.

2. Индивидуальный подход и индивидуальные задания. При развитии литературных способностей к ученику требуется индивидуальный подход, что в значительной мере осложняет обучение [5, с. 244–257]. Одним из первых проблемой индивидуального подхода к творческим способностям школьников серьёзно заинтересовался Ф.И. Буслаев (1818–1887 гг.), поставивший вопрос о приспособлении учебного материала к особенностям развития учащихся. Он предлагал учителю вопросами заставлять учеников «доискиваться и находить то, чему хочет научить». Это стимулирует творческий поиск учащихся, активизирует умение рассуждать, анализировать, доказывать.

Наиболее эффективными являются сюжетно-ролевые игры, образное моделирование и реше-

ние неординарных задач. Однако нельзя забывать то, что акт творения, прежде всего, основан на интуиции – знании, возникающем без осознания путей и условий его получения. Именно поэтому применение этих методов невозможно без организации анализа собственной творческой деятельности, личной рефлексии.

Опыт педагогической практики показывает, что для формирования и развития у учащихся литературного творчества большое значение имеют специальные социально-педагогические условия в урочной и внеурочной деятельности, представляющие собой наличие в классе, школе духа, культа творчества и творческих педагогов, обеспечивающих практическое применение результатов творческой деятельности учащихся, ибо отсутствие такового – одна из причин, если не главная, для бессмысленности всей педагогической деятельности.

Работа по развитию литературного творчества школьников должна быть направлена на то, чтобы вызвать у школьников интерес к произведению, стимулировать их активность и творческую самостоятельность. Так, например, предлагалось развитие литературных интересов учащихся путём использования индивидуальных заданий, учитывающих способности каждого отдельного ученика, и сопоставление литературного произведения с родственными ему произведениями смежных искусств. Что происходит на самом деле? Характерным заданием на сегодняшний день после летних каникул остаётся сочинение «Как я провёл лето», в котором школьники 1–11 классов перечисляют путешествия к бабушкам, дедушкам, на море, речку и т.д. Можно предложить темы на выбор (дать свободу!) и сформулировать их конкретнее, чтобы многообразные формы воспитания личности школьника при наблюдении над природой, знакомстве с музыкой и живописью чудесным образом проявились в создании своего творения на основе творческого восприятия литературного произведения и изучения текстов художественной литературы.

Так, например, М.А. Рыбникова (1825–1942 гг.) уделяла внимание творческим сочинениям, исподволь углубляя с помощью их наблюдательности, «умение видеть» самостоятельность воспитанников. Она считала высшим проявлением активности творческую самостоятельность учащихся, стимулируемую изучением литературы, интенсивность детского творчества» [10, с. 38].

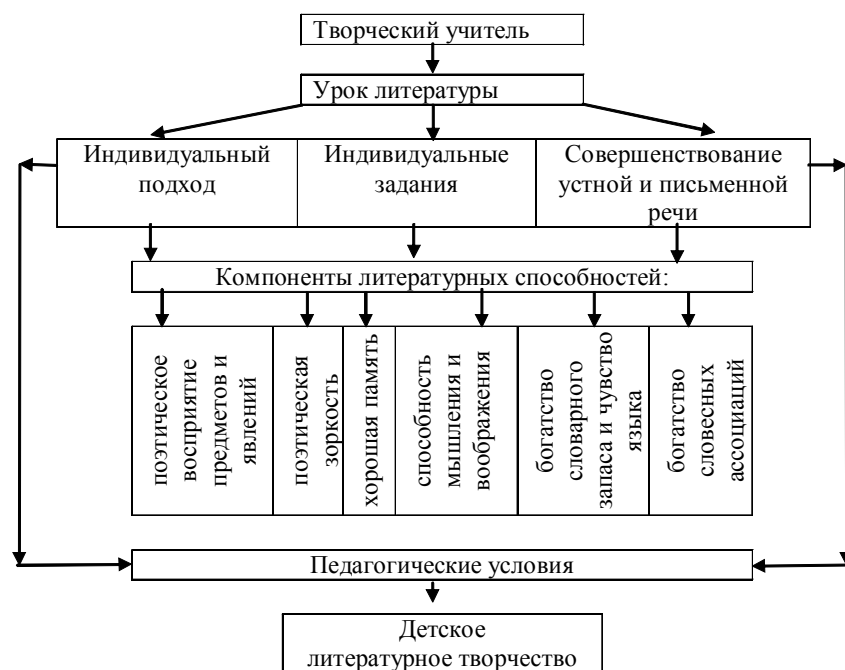


Рис. Схема развития детского литературного творчества

Урок изучения творчества поэта можно превратить чудесным образом в урок поэзии, урок-концерт, урок-конкурс; можно пригласить поэта-современника, исполнителя песен, предложить школьникам и самим попробовать написать стихотворение, небольшое, пусть несовершенное с точки зрения поэзии. При подготовке к таким урокам обязательно проявятся у нескольких ребят в классе способности к сочинительству, обнаружатся способности к музыкальному и художественному творчеству.

Здесь надо заметить, что формирование литературных способностей не является самоцелью в том смысле, что мы не ставим перед собой задачу добиться того, чтобы у учащихся возникла потребность в литературном творчестве, и они начали бы сочинять стихи и рассказы. Задача педагога – формирование некоторых компонентов литературных способностей в той мере, которая обеспечила бы в дальнейшем наиболее полноценное восприятие художественных произведений, творческий подход к их анализу и разного рода сочинениям, формирование точной и выразительной устной и письменной речи школьников.

3. Совершенствование устной и письменной речи. В программе школьного обучения литература занимает особое место среди других учебных дисциплин. Она является мощным средством

формирования мировоззрения учащихся, их умственного, нравственного и эстетического развития. Если обратиться к известной нам программе Т.Ф. Курдюмовой по литературе 5-11 классов [7], можно представить классификацию уроков, на которых предполагается литературное развитие школьников: из 102 часов отводится 8 уроков в пятом классе и 5 уроков в шестом; из 68 уроков в 7-8 классах – соответственно 3 и 5; в 9-10-11 – при 102-136-102 часах выделяется 3-5-1 часов на развитие устной речи. Уроки обучения письменным работам в 5-м классе отсутствуют, в 6-м – 3 часа, в 7-м, 8-м классах – по 2 часа; в 9-м – 8; в 10 классе – 13 уроков, в 11-м – один час. Таким образом, весь школьный курс обучения литературе можно представить в процентном отношении: от общего количества уроков на развитие речи – 4,4%, на письменные работы – 5,1%; обучение стихосложению – на 14 уроках (2,0%). От общего количества – 187 уроков лишь фрагментарно знакомят школьников с жанрами литературы, художественными средствами. Обучаясь по данной программе, ученик общеобразовательной школы не имеет возможности получить специальные умения и навыки, необходимые для развития и совершенствования устной и письменной речи в процессе литературного образования и собственно литературного творчества тем более.

Известно, что для выявления творческих детей и развития литературного творчества необходимо шире использовать различные формы внеклассной работы по литературе: кружковые занятия (гостиные, конкурсы чтецов, тематические вечера, встречи с мастерами слова (прозаиками и поэтами), экскурсии, олимпиады, конференции и т.д. – мероприятия, создающие эмоциональный настрой у детей, помогающих совершенствовать устную и письменную речь.

Процесс развития устной и письменной речи, детского литературного творчества учащихся можно представить схемой (см. рис.).

4. Смысл в собственно литературном творчестве учащихся. В оценке места и роли литературного творчества школьников многие психологи присоединяются к Л.С. Выготскому, который считал, что «смысл и значение этого творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который даст новое остающееся на всю жизнь направление его фантазии» [2, с. 36].

И если творчество большого писателя имеет непреходящее общественное значение, это факт искусства, фонд национальных народных ценностей, то творчество школьника нужно прежде всего самому «автору» для правильного развертывания, развития его духовных сил. Из всех форм творчества литературное, по мнению Л.С. Выготского, словесное творчество является самым характерным для школьного возраста. Профессор Соловьёв продолжает мысль Выгодского о зависимости творчества от возраста школьника: «Само творчество словесное в подлинном смысле этого слова ведёт своё начало именно с наступлением половой зрелости. Ведь нужен достаточный запас личных переживаний, нужен свой жизненный опыт, умение анализировать отношения между людьми в различной среде, чтобы создавать нечто своё...» [11, с. 37]. «Главное искусство учителя при изучении языка, – говорит Толстой, – состоит в задавании тем и не столько в задавании, сколько в представлении большого выбора, в указании размера сочинения, в показе первоначальных приёмов. «...Всё, что мы можем сделать – это научить их, как братья за сочинительство» [12, с. 339]. «Надо приучать ребёнка, – писал Блонский, – писать только о том, что он хорошо знает, о чём он много и глубоко думал. А между тем учителя часто поступают как раз наоборот и тем самым губят в ребёнке писателя» [1, с. 54].

Педагоги, неправильно направляя детское литературное творчество, часто убивают непосредственную красоту, своеобразие и яркость детского языка, затрудняют овладение письменной речью как особым средством выражения своих мыслей и чувств и воспитывают у детей тот, по выражению Блонского [1, с. 54], школьный жаргон, который создаётся из чисто механического привития детям книжной речи взрослых. Внимание педагога заслуживают внутренние творческие поиски, работа мысли, фантазии, переживания ученика. На основе их повседневные события жизни преобразуются в волшебный сюжет. Ребенок поднимается в собственном воображении на новый интеллектуальный уровень, иначе оценивает собственные мысли, поступки.

Следовательно, смысл собственно литературного творчества учащихся в том, что оно углубляет, расширяет и очищает эмоциональную жизнь ребёнка; впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьёзный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребёнку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира.

В условиях обучения в школе собственно литературное творчество учащихся (сочинения на свободную тему и по жизненным впечатлениям, рассказы, стихи) – это результат литературной деятельности, и поэтому, без всякого сомнения, оно должно изучаться самым тщательным образом как показатель литературного развития школьников.

Библиографический список

1. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – М.; Воронеж: МПСИ, 1997. – С. 54.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С. 36.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М., 1962. – С. 7.
4. Капица П.Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи // Вопросы философии. – 1971. – №7. – С. 17–24.
5. Капица П.Л. Эксперимент – теория – практика. – М.: Наука, 1981. – С. 244–257.
6. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности на уроках литературы. – М., 1988. – С. 34.

7. Курдюмова Т.Ф., Учебник и программа по литературе 5-11 классы. – М.: Дрофа, 2000.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка под ред. Л.И. Скворцова. – М., 2006.

9. Пономарёв Я.А. Психология творческого мышления. – М.: АПН РСФСР, 1960. – С. 352.

10. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985. – С. 38.

11. Соловьёв И.М. Литературное творчество и язык детей школьного возраста. – М., 1927. – С. 37.

12. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителей. – Пед. соч. – М., 1953. – С. 339.

УДК 81.161.1(072)

Кабакова Екатерина Николаевна

Липецкий эколого-гуманитарный институт
katya_kabakova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

В данной статье рассмотрены основные тенденции формирования системных грамматических представлений в различных методах обучения иностранному языку, представлен анализ методов и определены факторы, обуславливающие вопросы преобразования системности грамматических представлений по мере развития методических подходов. Обоснована необходимость дальнейшего изучения данной проблемы.

Ключевые слова: системные грамматические представления, грамматико-переводный метод, прямой метод, ситуативный метод, аудиolingвальный метод, теория сознательного овладения кодом, естественный метод, коммуникативно-ориентированный метод, сознательно-коммуникативный метод.

О владение грамматическим аспектом иностранного языка (английского) является неотъемлемой частью овладения языком в целом. Недостаточная разработанность теоретических и практических исследований формирования системных грамматических представлений в различных методических подходах определяют важность изучения данной проблемы.

Под системными грамматическими представлениями (далее СГП) мы рассматриваем ментальный образ у обучаемых грамматической системы и подсистемы английского языка, возникаемый в результате развития декларативных и процессуальных знаний, включающий структуру, связи, иерархию связей, центр и периферию, а также нормы и исключения из норм.

В работах по истории методов обучения иностранным языкам выделяется целый ряд методов, где наиболее значимыми для формирования СГП английского языка являются: грамматико-переводный, прямой, ситуативный, аудиolingвальный, теория сознательного овладения кодом, естественный, коммуникативно-ориентированный и сознательно-коммуникативный методы.

Одним из первых методов обучения иностранному языку, в том числе методов формирования СГП, является грамматико-переводный (Прусский) метод, направленный на формирование СГП как системы. Основное содержание СГП

представители грамматико-переводного метода (П. Плейзер, Э. Петцольд, Г. Олендорф, Е. Бик, Г. Лагенштейд, Н.А. Бонк) видели в систематическом изложении грамматики. В основе грамматико-переводного метода для формирования СГП лежало заучивание грамматических правил, форм и словаря для того, чтобы уметь переводить тексты. Перевод был главной целью данного метода. В центре изучения языков была форма, но не живая речь. Необходимо отметить что, грамматико-переводный метод опирался на формализованный подход к формированию СГП [1, с. 15–16].

Таким образом, учитывая, что в данном методе изменения в формирование СГП были связаны с детальным анализом грамматических правил, их заучиванием можно утверждать, что грамматико-переводный метод реализовал декларативно-билингвальный подход.

Потребность в эффективном обучении иностранному языку на уровне, пригодном для коммуникации остро поставила проблему адекватных методов обучения и привела к использованию иного подхода к обучению языку. На смену господствовавшему не одно столетие грамматико-переводному методу пришёл так называемый «прямой» метод.

Основные посылы этого метода являются базой, на которой строилось формирование СГП не только в эпоху докоммуникативного, но и в пе-

риод рассвета коммуникативно-ориентированного обучения языку.

В разработке этого метода приняли участие выдающиеся психологи и лингвисты того времени, такие как П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен и др. Представители прямого метода ставили перед собой цель – обучить учащихся практическому владению иностранным языком через овладение готовыми речевыми структурами. Усвоение устного речевого образца позволяло, по мнению методистов, овладеть системой речи, в то время как усвоение системой грамматики считалось второстепенной задачей [8, с. 9–10].

Если в условиях прямого метода и формировались СГП, то, эта задача решалась с помощью устной речи без связи с родным языком, т.е. монолингвально и с ограничением грамматических правил. По этому методу предлагалось формировать СГП на основе индукции. При прямом методе обучения большую роль играли «речевые модели», которые подменяли собой СГП.

Основным достижением прямого метода в отношении грамматического аспекта являлось то, что СГП формировались непосредственно в связи с готовыми формами выражения мысли. Таким образом, что на основе прямого метода реализовался целостный подход к формированию СГП.

Попытка научно обосновать устную основу формирования СГП и развить принципиальные положения прямого метода была предпринята в русле ситуативного (устного) метода обучения.

Данный подход развился из прямого метода и был основан на структурном направлении в лингвистике и бихевиоризме в психологии. Метод появился в Великобритании в 1930-е годы, его сторонниками были известные британские ученые Х. Палмер, А. Хорнби, и М. Уэст. Последователи ситуативного метода впервые поставили вопрос о необходимости научного отбора содержания обучения, градуирования изучаемого грамматического материала и последовательности овладения им с помощью определенных приемов и упражнений в процессе формирования СГП [3, с. 160–161].

В этом вопросе данный метод базировался на следующих положениях: грамматический материал может изучаться не в виде системы правил, отражающей некую универсальную грамматику, он может представлять собой грамматические структуры-образцы (sentence patterns), отобранные из речи носителей языка; целью обучения являлось формирование умений во всех ви-

дах речевой деятельности, степень владения которыми должна была быть приближена к уровню носителя языка; устная основа обучения предполагала введение и тренировку языкового материала сначала в устных видах речевой деятельности (говорении и аудировании), а затем в письменных (чтении и письме); ситуативность являлась ведущим принципом обучения; основными приемами формирования СГП являлись drill, повторение и заучивание. Грамматической правильности речи уделялось большое внимание, ошибки исправлялись учителем немедленно, учащиеся должны были повторить и запомнить правильный вариант [1, с. 20–22].

Хотя сторонники данного метода преувеличили роль устного опережения, механического заучивания и имитации, и делали опору на неосознанное овладение языком, в то же время, они занимались разработкой теории методического подхода к отбору грамматических минимумов, развили структурный подход к обучению грамматике, заложили основы ситуативного подхода к обучению, а также определили особенности рецептивного и репродуктивного владения иностранным языком.

Идея целостного и ситуативного подхода к обучению языку получила дальнейшее развитие в аудиolingвальном методе, уделившем особое внимание автоматизации языковых структур, т.е. их прочному заучиванию. Аудиolingвальный метод Ч. Фриза, Р. Ладо основан на бихевиористском подходе к обучению и структурном направлении в лингвистике. Суть метода состоит в том, что язык трактуется как «поведение», которому следует обучить. В соответствии с данным методом СГП формируются на основе небольших по объему и градуированных по трудности грамматических единиц, структур, которыми учащиеся овладевают путем их повторения, подстановки, трансформации и т.д. В качестве конечной цели обучения выдвигается всестороннее овладение иностранным языком, т.е. всеми видами устного и письменного общения [6, с. 2–4].

Формирование СГП в соответствии с аудиolingвальным методом основывается на следующих принципах: формирование навыков формирования и употребления различных языковых структур путем механического повторения и запоминания «правильного поведения»; преимущество отдается устной речи по сравнению с письменной, используется принцип устного

опережения; в основе обучения лежит речевая практика, которая понимается как выполнение действий по аналогии. Обучение грамматике осуществляется индуктивным путем на материале строго отобранных структур – образцов предложений, правила не объясняются. Широко используются дрилл, трансформационные и подстановочные упражнения [1, с. 24–25].

Можно утверждать, что системность грамматических представлений в аудиolingвальном методе, в той или иной степени, подменяется системной организацией заучиваемых фраз по принципу стимул – реакция.

Таким образом, в условиях аудиolingвального метода СГП формируются через овладение фразами, а также фразово-диалогическим единством.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что аудиolingвальный метод внес определенный вклад в методику формирования СГП, реализуя функционально-фразовый подход к обучению языку.

Реакцией на недостатки данного метода обучения явилось в конце 70-х гг. новое направление – теория сознательного овладения языковым кодом.

Основоположниками данного подхода были Дж. Б. Кэрролл, Риверс. Согласно теории сознательного овладения кодом, формирование СГП является процессом приобретения сознательного контроля над грамматическими моделями второго языка, в основном, путем сознательного изучения и анализа этих моделей. Эта теория считает более важным понимание учащимися грамматических структур иностранного языка, нежели умение оперировать этими структурами [5, с. 50–53].

Анализируя основные положения теории сознательного овладения языковым кодом необходимо отметить, что СГП происходит по принципу осознанного построения фраз в ситуации. Но обучение языку в условиях данного подхода носило искусственный характер, что вызвало повышенный интерес к идеям естественного подхода к обучению языку.

Естественный подход разработан С. Крашеном, теория которого состоит из 5 гипотез. Согласно первой из них, гипотезе усвоения – обучения (the acquisition learning hypothesis), формирование СГП происходит в результате применения двух способов: усвоения (или системы усвоения) и обучения (или системы обучения). Усвоение – подсознательный процесс, он происходит во время коммуникации и аналогичен тому, как

усваивают свой первый родной язык дети. Обучение – это приобретение знаний о грамматических правилах языка и умения их объяснить. Вторая гипотеза, гипотеза естественного порядка (the natural order hypothesis), предполагает, что при формировании СГП грамматические формы усваиваются в определенном предсказуемом «естественном» порядке. Третья гипотеза, гипотеза «редактора» (или монитора) (the monitor hypothesis), утверждает, что сознательное обучение языку, включая формирование СГП, имеет ограниченную функцию – функцию советчика, или редактора. Согласно четвертой гипотезе, гипотезе о входящем потоке информации (the input hypothesis), СГП формируются лишь, если входящий поток информации понятен учащимся и представляет собой осознаваемый материал (comprehensible input). Пятая – гипотеза эмоционального фильтра (the affective filter hypothesis), предполагает, что уверенность в себе, наличие мотивации, с одной стороны, и чувство дискомфорта (беспокойства, смущения) – с другой оказывают влияние на формирование СГП и овладение иностранным языком в целом, поэтому наилучшие результаты могут быть достигнуты в спокойной, непринужденной обстановке [7, с. 63–65].

Таким образом, суть разработанного С. Крашеном естественного подхода к изучению иностранного языка заключается в следующем: при овладении каким-нибудь языком формирование СГП осуществляется через восприятие входящей информации.

Дальнейшее развитие коммуникативно-ориентированных тенденций в коммуникативно-ориентированном методе (Д.А. Уилкинз, С.Ф. Шатилов, Е.И. Пассов, П.Б. Гурвич, А.М. Трубицына, А.Л. Леонтьев, В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова и др.) временно снизило значение формирования СГП и обучения грамматике в целом. Основной целью данного метода является обучение иностранному языку как средству общения в повседневных ситуациях. Это означает, что содержание высказывания должно превалировать над формой.

Данный метод включает в себя такие основные принципы формирования СГП, как: а) принцип речевой направленности, т.е. постоянное практическое пользование языком в речи; б) антропоцентрический принцип, при учете которого СГП формируются в соответствии с речемыслительными возможностями говорящего; отноше-

ния строятся на безоценочности, не критичности и сопереживании; в) принципы функциональности и ситуативности представляющие собой готовность использовать СГП, как орудие рече мыслительной деятельности и способность воссоздания коммуникативной реальности; г) принцип новизны (постоянное варьирование видов заданий, учебного материала, видов учебной работы) обеспечивает формирование гибкости СГП: способность перефразировать, комбинировать; способность инициативности высказывания, что вызывает интерес к обучению, предопределяет нешаблонную организацию учебного процесса и разнообразие приемов [4, с. 173].

Таким образом, в отношении СГП, коммуникативно-ориентированный метод реализует речедетельностный подход. Помимо этого, в условиях коммуникативно-ориентированного метода все более необходимым становилось обучение сознательному употреблению лексико-грамматических средств речевой деятельности. Эта идея наиболее полно была реализована с помощью сознательно-коммуникативного метода (И.Л. Бим, Е.С. Устинова, Я.М. Колкер).

Основными положениями сознательно-коммуникативного метода в формировании СГП являются следующие: овладение грамматикой осуществляется индуктивным путем; обучение грамматике не рассматривается как «линейный процесс», т.е. «пройденное» (input) не означает «усвоенное» (intake) и что учащийся владеет данным материалом и активно им пользуется (output); при сообщении знаний допускается использование правил, признается работа над языковой формой; основное внимание уделяется значению грамматического явления, а не его форме; в качестве приемов обучения широко используется сопоставление, сравнение, анализ и другие языковые упражнения, направленные на осознание формы изучаемого явления; обучение грамматике осуществляется на аутентичных материалах [2, с. 17–22].

Таким образом, в данном методе обучаемые постигают механизмы действия системы языка

и осознают выполнение определенных умственных операций и действий, тем самым обеспечивается сознательная ориентировочная основа формирования СГП и создания речевых навыков.

Итак, говоря о формировании системных грамматических представлений в условиях различных методических подходов можно утверждать, что осознанные представления по мере развития методики включали: идентичные формы (прямой метод), объединение грамматических структур в ситуации (ситуативный метод), осознанное построение структур в ситуации (теория сознательного овладения языковым кодом), лингвистическая компетенция в составе коммуникативной компетенции учащихся (коммуникативно-ориентированный метод), осознание грамматических правил в коммуникативной деятельности (сознательно-коммуникативный подход).

Библиографический список

1. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. – М.: Дрофа, 2005. – С. 253.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 17–22.
3. Пальмер, Гарольд Е. Устный метод обучения иностранному языку. – М., 1961. – С. 168.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – С. 276.
5. Carroll J.M., Tanenhaus M.K. Prolegomena to a functional theory of word formation // Papers from the parasession on functionalism. – Chicago (Illinois): Linguistic Society, 1975. – P. 47–62.
6. Fries Ch. Teaching and Learning English as a Foreign Language. – University of Michigan Press, 1945. – P. 1–9.
7. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – CUP, 1981. – P. 57–69.
8. O. Jespersen. English version: «Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View». – London, 1946. – P. 8–21.

К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И ЕГО КРИТЕРИЯХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Цель: определить показатели, критерии языкового теста, которые обеспечат объективность, правильность и достоверность контроля знаний учащихся. Актуальность этой тематики состоит в необходимости создания объективных, правильных и качественных языковых тестов для оценки знаний и умений тестируемых (учащихся). Они должны быть составлены таким образом, чтобы при измерении не вносили погрешностей, т.е. были точными.

Методика: языковые тесты для определения различных умений и навыков студентов: тесты на владение устной речью, письменных умений, беседа-интервью, multiple choice (выбор из нескольких вариантов).

Полученные результаты: Было определено что, измерительным инструментом контроля процесса обучения является языковой тест. Для того чтобы тест был достоверным инструментом контроля знаний, он должен соответствовать следующим критериям: практичности, воспитательной ценности, достоверности, валидности (содержательной, внешней, конструктивной).

Ключевые слова: языковой тест, критерий, набор методов, практичность, воспитательная ценность, достоверность, валидность.

В настоящее время построение теории обучения иностранному языку является очень важным. Предположением является то, что лучшим преподавателем является тот, кто разрабатывает аудиторские методы и приемы полученные из комплексного знания всего процесса изучения языка, того что происходит внутри обучаемого и обучающего и при их взаимодействии. Однако все эти знания остаются до некоторой степени немного абстрактными в сознании учителя пока они не смогут быть эмпирически протестированы в реальной жизни. Одно дело иметь основательное владение основами изучения и обучения иностранного языка, и другое дело творчески сформулировать конкретную гипотезу об изучении иностранного языка в конкретном контексте и получить эмпирическое подтверждение этих гипотез.

Что такое тест?

Осознаем мы это, или нет, но фактически каждый день мы тестируем стремление познавать. Когда мы читаем книгу, слушаем новости, или готовим еду, мы тестируем, ставим гипотезы и принимаем решения, делаем заключения. Каждый раз как мы «пробуем» что-то, – новый рецепт, другую теннисную ракетку, новую пару обуви, – мы тестируем. Мы формулируем выводы о чем то, на основе модели поведения. Изучающие иностранный язык тестируют свои недавно приобретенные формы языка, почти каждый раз, как они на нем говорят. Они выводят гипотезы о том, как строятся формы языка, и как определенные действия выражены в формах.

По тому, как студент говорит, или пишет, или показывает слуховое восприятие или понимание прочитанного, преподаватель делает выводы о выполненном задании, делает заключение об определенной компетенции со стороны студента. Неформальное, ориентированное на класс тестирование – повседневная и частая деятельность, в которую преподаватель вовлекает почти интуитивно.

Тест, говоря простыми словами, метод измерения способностей или знаний человека в данной области. Определение захватывает основные компоненты теста. Тест, самое первое – это метод. И этот метод обычно требует исполнения или действия со стороны тестирующего или тестируемого, или обоих. Метод может быть довольно интуитивным или неформальным, как в случае оценки правильности произношения без подготовки. Или же он может быть довольно подробным и структурированным, как при многовариантном методе, в котором правильные ответы уже были определены некоторыми объективными, предметными способами.

Следующей целью теста является измерение. Некоторые измерения довольно обширные и неточные, в то время как другие определяются в математически точных терминах. Разница между формальным и неформальным тестированием в значительной мере присутствует в самой природе подсчета данных. Неформальный тест, каждодневное интуитивное оценивание, которое мы проводим как непрофессионалы или преподаватели, трудно подсчитать. Оценивание берется в более глобальных терминах (понятиях). Например,

общепринято говорить о «хорошем» теннисисте, «хорошей игре актера в пьесе, «бедном» читателе. В формальном тестировании где используются тщательно запланированные методы оценивания, подсчет очень важен, особенно для сравнения внутри одного отдельного человека (скажем в начале и конце курса), так и среди нескольких людей.

Тест измеряет способность человека или его знания. Также, способность человека или знания измеряемые в тесте т.е. компетенция. Тест по вождению на получение водительских прав – тест, требующий образца выполнения, но это выполнение используется испытующим для получения кем-то общей компетенции по вождению автомобиля. Языковой тест анализирует языковое поведение и выводит общее умение в языке.

Наконец, тест измеряет данную область. В случае если это тест по специальности, даже если фактический показатель в тесте включает только образец умения, то область является общее умение в языке – общая компетентность во всех языковых навыках. Другие тесты могут иметь более определенные критерии [5, с. 218–226].

Языковые тесты должны идеально отражать параметры коммуникации: контекстуальность, продуктивность, ориентацию на процесс, интерактивность и адаптивность [3, с. 349–357].

Так как язык существует внутри социального и лингвистического контекстов и используется в психологически мотивированных ситуациях, то языковые тесты должны быть составлены из контекстно-зависимых языковых задач, которые являются интересными для участников теста. Тест, построенный на основании тематической организации, как например день из жизни студента университета мог бы отразить контекстную природу языка.

Продуктивность и ориентация на процесс. Поскольку язык является производительным, и ориентированным на процесс, то и языковой тест должен позволить участникам теста создать тест, который содержит в себе информацию о процессах понимания и воспроизведения. Тесты, требующие от студентов воспроизведения языка, нежели выбор правильного ответа (multiple choice) из нескольких вариантов, мог быть более подходящим в процессе обучения. Кроме того, когда от студентов требуют воспроизводить язык во время теста, то полученный языковой образец предполагает вмешательства производительных

процессов самих студентов. Как следствие, такие тесты могут предоставить более точную информацию о языковых способностях тестируемого, таким образом создавая обратную связь между экзаменуемым и экзаменатором. Много попыток было предпринято, чтобы развить и улучшить тесты производительной языковой способности, включая тесты владения устной речью письменные способности и другие языковые способности [3, с. 459–465].

Поскольку язык функционирует в интерактивном режиме и адаптивно, языковые тесты могли бы быть наиболее эффективными, если бы и они в свою очередь, были интерактивными и адаптивными. Автор представляет себе языковые тесты, которые будут индивидуально уникальны и приспособлены к уровню каждого отдельного студента, устраняя неудовлетворение, расстройство или скуку, ассоциируемые у многих студентов с тестированием и предоставлением точной информации. Тесты, типа устной беседы-интервью (ILR), в котором экзаменуемые участвуют в многоступенчатой беседе с человеком, уже демонстрировали эти особенности. Экзаменатор приспосабливает тест, к уровню тестируемого студента, после предварительного его определения [4, с. 6–11].

Итак, одним из наибольших препятствий, которые нужно преодолеть, является построение, отвечающего требованиям теста, т.е. измерить критерий, а не что-то другое по ошибке. Вышеупомянутое обсуждение косвенно связано с тремя требованиями «хорошего» теста: *практичность, достоверность, валидность*. Если эти три аксиоматических критерия полностью присутствуют, то тогда тест должен быть применен в рамках данных ограничений, должен быть надежным, и измерять то, что намеревалось и предполагалось измерить.

Тест должен быть *практичным* – в рамках финансовых ограничений, временных рамок, легким в применении, подсчете и анализе. Чрезмерно дорогой тест – непрактичен. Тест на знание языка, который занимает у студента 10 часов, тоже непрактичен. Тест, требующий индивидуального наблюдения (тет-а-тет), также непрактичен для 500 человек и нескольких экзаменаторов. Тест, который занимает у студента несколько минут для выполнения и несколько часов у экзаменатора, чтобы проверить, тоже непрактичен для большого числа тестируемых и одного экзаменатора,

если результаты должны быть обнародованы в короткий срок. Тест который можно посчитать только с помощью компьютера – тоже непрактичен если тест был проведен в сотнях миль от ближайшего компьютера. Ценность и качество теста зависят от таких мельчайших подробностей.

Еще одним важным аспектом практичности, который подчеркнули исследователи теста, является то, что тест должен иметь *воспитательную ценность*.

Тестирование и обучение взаимосвязаны, как мы увидим далее в этой главе. Преподаватель должен делать анализ теста, чтобы он был ясным и полезным. Слишком сложный или слишком замысловатый тест может быть непрактичным для использования преподавателем.

Достоверный тест – это последовательный и надежный тест. Источники недостоверности могут скрываться в самом тесте или в его подсчете. Если вы дадите один и тот же тест на один и тот же предмет (или предметы) на два разных случая, тест сам должен дать одинаковые результаты, т.е. должна быть достоверность теста. Например, тест на способность кататься на коньках должен быть последовательным день за днем. Однако если один тест проводится на неровном льду, а другой на ровном, то достоверность теста как минимум по одному аспекту вызывает сомнения. Однажды я был свидетелем проведения теста по аудированию с магнитофоном, но шум на улице мешал некоторым студентам четко слышать запись. Это был ярчайший пример ненадежности. Иногда тест дает недостоверные результаты из-за факторов независимых от тестируемого, такие как болезнь, «плохой день», или не выспался ночью.

В тестах на навыки письма, осуществить достоверный подсчет не очень легко, так как умение писать включает в себя множество характеристик, которые трудно определить, но тщательное определение инструмента аналитического подсчета может повысить его надежность.

Несомненно самым сложным критерием хорошего теста является его *валидность*, степень (величина) которую измеряет тест, то что намеревалось измерить. Валидность будет определять правомерность интерпретации результатов тестирования. Очевидно, что применение определенного теста в целях, для которых он не был предназначен при составлении, автоматически сделает его невалидным. Вопрос о валидности теста связан со степенью успешности проверки именно того, что

планируется проверить. Доказательство валидности заключается в сравнении результатов теста с реальной успеваемостью по языку, и полученные данные служат коэффициентами валидности.

Как устанавливается валидность теста? Стандартным методом является статистическое соотношение с другими смежными измерениями. Но, в конечном счете, валидность может быть установлена посредством наблюдения и теоретического обоснования. Нет конечной, абсолютной и объективной меры валидности. Нам нужно задавать вопросы, которые дают нам убедительное подтверждение то, что тест точно и в достаточной мере измеряет тестируемого для практических целей, задач, или критерия теста.

Рассмотрим, для примера, распространенный в США тест на умение водить автомобиль. Интуитивно мы бы заключили, что валидный тест умение водить машину должен включать в себя фактический пример поведения человека за рулем. Однако, во многих местах письменное тестирование на знание дорожных знаков и регулирование движения являются достаточным критерием для выдачи новых водительских прав. Является ли такой тест валидным? Экспериментальное изучение подтверждает точку зрения, что нет необходимости в дополнительном тесте, но вызывает сомнение то, что тест определяет качество водительских умений. Возможно письменный тест на повторное получение прав содержит мало валидности для определения хорошего уровня вождения; то что он измеряет – это знания различных правил, которые являются лишь небольшой частью общего умения водить автомобиль.

В языковых тестах, валидность в основном опирается на последующее личное наблюдение учителей и ровесников. Валидность высоких баллов выпускного экзамена по курсу иностранный язык, будет доказана «фактическим» мастерством в языке (если требованием является то, что высокие баллы – показатели высокой квалификации).

Как преподаватель может в той или иной степени быть уверенным, что тест, является стандартизированным тестом, или был создан для проведения в классе, является ли он действительно валидным? Технические процедуры, для выявления валидности тестов – сложны и требуют специальных знаний. Но двумя главными типами подтверждения, важными для преподавателей в классах являются: содержательная валидность и конструктивная валидность.

Если тест фактически отбирает класс ситуаций, то есть, области предмета, о которых должны быть сделаны выводы то, говорят что он имеет *содержательную валидность*. Текст фактически вовлекает испытуемого в измеряемый образец поведения. Вы обычно можете определить содержательную валидность с помощью наблюдений, если Вам удастся четко определить достижение, которое Вы измеряете.

Тест на умение играть в теннис, который требует, чтобы кто-то пробежал до 100-ярдовой черты, испытывает недостаток в содержательной валидности. Если Вы пробуете оценить способность человека говорить на втором языке в диалоговой форме, тест, требующий, от ученика ответить на альтернативные вопросы, высказать грамматическое суждения в письменной форме – не достигает содержательной валидности. Нужен тест, который требует, от изучающего говорения в пределах данного аутентичного контекста.

Понятием, очень тесно связанным с содержательной валидностью является внешняя валидность, которая задает вопрос: действительно ли тест «внешне» проверяет то, что он создан тестировать. Внешняя валидность очень важна с точки зрения обучающегося. Для достижения высшей точки выполнения теста, обучаемый должен быть убежден в том, что тест действительно проверяет то, что утверждалось. Однажды я проводила тест – диктант и клоуз тест в группе изучающих английский как второй. Некоторые студенты были расстроены, так как они считали что, этот тест не может дать полного представления об их знании языка. Внешняя валидность почти всегда понимается в терминах содержания: если тест проверяет фактическое содержание того, чего ученик достиг или ожидает достигнуть, только тогда будет достигнута внешняя валидность. Тест не будет валидным, если он измеряет общие знания и различные навыки одновременно. Например, даже поверхностный анализ следующего задания позволяет утверждать, что оно не обладает внешней валидностью: «Is photography an art or science? Discuss». Это задание не валидно, так как оно требует знаний о фотографии, поэтому некоторые студенты столкнутся с трудностями при его выполнении.

В большинстве случаев, нас лучше всего протестировать, когда нам необходимо осуществить выборки критерия поведения. Но имеется случаи высоко специализированных и сложных ин-

струментов тестирования, которые не имеют высоко содержательной валидности, но однако, все же валидны. Проективные тесты индивидуальности являются главным примером. Тематический Тест Сознательного восприятия и тест «Пятна Роршаха» имеют типы ненормативного поведения индивида. Другие известные психологические тесты имеют небольшую содержательную валидность. Микромгновенный тест Выражения (МАДАМ) – тест сочувствия(эмпатии), которое направлен на обнаружение мимических изменений на лице в процессе беседы. Чем больше изменений обнаруживается на лице у испытуемого, тем более эмоциональными он или она являются[5, с. 218–226].

Вторая категория валидности, о которой преподаватели должны знать при рассмотрении языковых тестов – это *конструктивная валидность*. По своему характеру несколько отличается от рассмотренных видов. Этот вид валидности определяется косвенными данными, которые могут свидетельствовать о том, что данный тест действительно проверяет (измеряет) именно те знания, навыки умения, для измерения которых он предназначен. В характеристике этого вида валидности может, например, быть указано, какая гипотеза о природе проверяемых знаний (умений или навыков) лежит в основе этого теста, в какой мере результаты экспериментальной проверки теста подтверждают эту гипотезу, какова зависимость результатов теста от метода преподавания. Почти все тесты являются частью более крупной программы. А каждая программа выдвигает некоторые базовые предложения о целях и способах обучения иностранному языку. Тест должен соответствовать этим параметрам и теориям программы, частью которой он является. Таким образом, этот тип валидности предполагает существование определенных теорий обучения [1, с. 48–59].

Валидность – сложное понятие. Однако, оно обязательно для понимания преподавателем того, что же делает тест «хорошим». Если в вашем преподавании языка Вы можете проявить внимание к практичности, надежности, и валидности языкового теста, будь то тест в классе, относящийся к определенной части урока или заключительные экзамены, или тесты по специальности, то Вы на пути к созданию точных и жизнеспособных суждений о компетентности учеников, с которыми Вы работаете.

Библиографический список

1. Шаповалова Т.Я. Методика тестирования уровня обученности учащихся иноязычному чтению и письму в условиях дистанционного обучения // Российская Академия Образования Институт Общего Среднего Образования. – М., 2002. – С. 62–67.
2. Bachman L.F., and Palmer A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency // 1982. – Pp. 449–465.

3. Canale M. considerations in the testing of reading and listening proficiency // Foreign Language Annals. – 1984. – №17. – Pp. 349–357.
4. Chapelle C., D. Douglas., A New decade of Language Testing Research. – Alexandria, Virginia 22314 USA., 1993. – Pp. 6–11.
5. Douglas Brown H., Principles of Language Learning and Teaching // Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ 07632 – the USA., 1987 – Pp. 218–226.

УДК 371

Бадян Вера Евгеньевна

Кубанский государственный университет
Artgeorgiu@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ КОМПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ

Создана и апробирована методическая система развивающего обучения основам композиции учащихся детских художественных школ и школ искусств, направленная на становление начального художественного образования, воспитания и развития творческой личности ребенка.

Ключевые слова: методическая система, педагогические технологии, творческое мышление, композиция, личностно-ориентированный подход.

Современная система дополнительного образования детей (ДОД) рассматривается А.Г. Асмоловым [1] как зона ближайшего развития образования в России, в основе которого утверждаются идеи гуманистической педагогики. Она обладает целым рядом качеств: личностной ориентацией образования; мобильностью; профильностью и многопрофильностью; практикоориентированной направленностью; многофункциональностью; разноуровневостью; разнообразием содержания, форм и методов образования; индивидуализацией образовательных программ и методик [8]. Именно в этой системе, структурной частью которой являются детские художественные школы и школы искусств (ДХШ, ДШИ), возможно в полной мере решать нижеследующие актуальные проблемы развития личности ребенка современной России.

- а) научить его свободно двигаться в многомерном пространстве культуры;
- б) развивать средствами искусства творческое мышление и эмоциональное восприятие действительности;
- в) возрождать и развивать традиционные ремесла, фольклор этносов, населяющих регион;
- г) совершенствовать систему начального художественного образования (НХО) повышенного

уровня, направленную на работу с одаренными детьми;

- д) разрабатывать развивающий образовательный блок и блок, направленный на развитие творческой активности обучаемых;

- е) воспитывать активного реципиента культуры.

Обучение основам композиции в системе ДОД рассматривается нами, как средство приобщения детей к творчеству через две формы развития: изобразительную деятельность и воспитание. Как показал многолетний опыт работы в детской художественной школе (ДХШ), такой подход создает необходимый базис для создания целостной модели этого учебного процесса в системе НХО. В соответствии с этой моделью, роль художника-педагога в художественном воспитании детей коренным образом изменяется. Для того чтобы в полной мере являться творческой личностью, он должен реализовать три функции педагогики искусства:

- учебно-исследовательскую, когда учебный процесс в ДХШ рассматривается как творческая лаборатория, направленная на поиски и применение новых педагогических технологий, разработку авторских программ;
- художественно-творческую, когда педагог и его ученики являются соучастниками творчес-

кого процесса, представляя его результаты на выставках различных уровней;

– развивающую и воспитывающую, когда художник-педагог не только дает ребенку прочные знания, но и с учетом природосообразности развивает его творческую личность.

Поиск нового содержания обучения композиции в ДХШ мы начали с изучения и анализа теоретической и методической литературы, инновационных процессов в образовательных учреждениях системы НХО [4; 5; 6; 7]. При разработке и апробации нашей методической системы, внедрении новых педагогических технологий и экспериментальной учебной программы, направленных на совершенствование процесса обучения и развития композиционного мышления детей, мы исходили из нижеследующей аксиомы. Основным показателем эффективности НХО должна стать свободная самостоятельная творческая изобразительная деятельность ребенка, т.е. его умение применять полученные навыки и теоретические знания, как в самостоятельной (домашней) работе в общеобразовательной школе, так и в последующей учебе или трудовой деятельности.

Исходя из этого, деятельность художника – педагога с первых занятий композицией в системе ДХШ должна быть направлена не только на введение ребенка в мир изобразительного искусства, но и на получение базовых основ НХО. Только таким образом можно добиться развития и воспитания всех учащихся, готовых к восприятию искусства, а также качественной подготовки лучших выпускников к обучению профессиональной художественной деятельности. Поскольку НХО является первичным и базовым звеном в системе непрерывного художественного образования, оно должно обеспечивать уровень, необходимый для подготовки специалистов в системе средней и высшей художественной и художественно-педагогической школы.

Для совершенствования системы НХО необходимо качественное изменение не только целей и задач художественного образования, но и способов управления и организации образовательного процесса по каждой учебной дисциплине, где находят согласование традиционные и инновационные подходы к процессу обучения [2].

Цель нашего исследования – разработка и апробация личностно – ориентированной методической системы обучения основам композиции детей и развитие их творческой активности. Эта

цель потребовала последовательного решения следующих задач.

1. Проанализировать и синтезировать имеющийся опыт обучения основам композиции детей в ДХШ, как в учебно-методической литературе, так и на практике в ведущих художественных школах России и зарубежья.

2. Выделить из достижений традиционной методики и инноваций основополагающие принципы, содержание и методы обучения на основе которых будет проводиться инновационный поиск.

3. Разработать авторскую методическую систему обучения основам композиции, ориентированную на развитие композиционного мышления, творческой активности детей и включающую: новое содержание; методы и педагогические технологии обучения основам композиции детей в ДХШ и развития их творческой активности в процессе усвоения опыта изобразительной деятельности.

4. Проверить эффективность системы в педагогическом эксперименте и разработать необходимые рекомендации.

Личностно-ориентированный подход по самой своей сути предполагает необходимость дифференциации и индивидуализации обучения, ориентации на формирование целостной личности ученика, его нравственное развитие. Чтобы обучение основам композиции носило гуманистический, личностно-ориентированный характер, было бы наиболее эффективным, художник-педагог с первых занятий должен учитывать:

а) уровень обученности в изобразительной деятельности и степень общего развития, культуры, т.е. ранее приобретенный опыт обучаемых;

б) особенности психологического склада личности учащихся;

Ведущей педагогической технологией в нашей системе выступает технология обучения в сотрудничестве. Определимся сначала с основными понятиями. Под технологией обучения понимается совокупность приемов, действий учащихся, выполняемых в определенной последовательности, позволяющая реализовать тот или иной метод обучения, или совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию личностно-ориентированного подхода к обучению созданной нами методической системы. Однако этот подход предполагает не только индивидуальные формы изобразительной деятельности, но и коллективные.

Творческая работа учащихся в малых группах над коллективной композицией является разновидностью интерактивного метода обучения в сотрудничестве, в котором акцент делается на самостоятельную работу в группах до 6 человек. В соответствии с основным эскизом работа разбивается на индивидуальные задания для отдельного ученика, таким образом, маленький творец должен внести свой вклад в общее дело. Выполнение композиции в одной мастерской, обсуждение в группах дает возможность не только ознакомиться с работой любого ученика, но и в полной мере проявить достоинства сотворчества. Работа над композицией (индивидуальная, групповая, коллективная) реализуется посредством применения различных приемов, операций овладения изобразительной практической деятельностью или теоретическими знаниями, то есть методов обучения.

Метод проектов, лучший способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим творческим результатом, оформленным тем или иным образом. Основу этого метода определяет идея, составляющая суть понятия «проект», т.е. прагматическая направленность на результат, который получается при решении того или иного композиционного задания. Важно, что результат этот можно увидеть, осмыслить и применить в реальной практической деятельности. Для достижения такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей изобразительного искусства, способность прогнозировать результаты композиционного мышления в разных вариантах с обязательной презентацией этих результатов. Говоря о методе проектов как о педагогической технологии, мы должны исходить из того, что она включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. При этом умение пользоваться методом проектов должно стать показателем высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения, воспитания и развития учащихся [6].

К основным требованиям по использованию метода проектов мы относим нижеследующие.

1. Обязательное наличие в композиционном задании значимой в творческом плане задачи,

требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Предполагаемая практическая, теоретическая, познавательная значимость процесса выполнения композиции.

3. Педагогическое сопровождение самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельности учащихся.

4. Обязательное структурирование содержательной части композиционного проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Последовательное использование различных методов изображения предусматривающих определенную последовательность приемов и действий.

Выбор тематики композиционных заданий в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях его определяют с учетом учебной ситуации, исходя из уровня специальной подготовки, естественных интересов и способностей учащихся. В других – тематика композиций, особенно предназначенных для внеурочной изобразительной деятельности, может быть предложена и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие. В любом случае творческие композиции (проекты) требуют: хорошо продуманной структуры действий; обозначенных целей; актуальности тематики для всех учащихся, социальной значимости; знания соответствующих методов изображения и умения их применить.

Следует оговориться, что любая композиция всегда требует творческого подхода и в этом смысле любое задание можно назвать творческим. Групповые проекты, как правило, требуют детального проработанного эскиза и структуры совместной деятельности участников, которая намечается педагогом и далее развивается, подчиняясь требованиям техники, жанра (аппликация, панно, роспись и т.д.) и специфике совместной сотворческой деятельности с учетом интересов участников проекта.

Творческие проекты (индивидуальные, групповые, коллективные) предполагают соответствующее оформление результатов с четко продуманной структурой в виде обобщающего портфолио (эскизы, зарисовки, композиционные поиски, этюды с натуры, по памяти или по воображению). Дидактическая сущность метода проектов как педагогической технологии проявляется в том, что

она может быть реализована с помощью различных средств обучения (книги, электронные, учебные пособия, компьютерные телекоммуникации, электронные базы данных, виртуальные библиотеки, музеи, интерактивное телевидение, видео, мультимедийные средства и т.д.).

Технология обучения в сотрудничестве вполне ограниченно интегрируется с методом проектов. Собственно, это направление в обучении выросло из метода проектов. Учебно-творческие задания по композиции являются, по сути, творческими проектами, органично вписываются в учебный процесс и с удовольствием выполняются учащимися во внеурочное время.

Применение активных методов обучения позволяет нам успешно реализовать вышеобозначенное концептуальное положение нашей методической системы. Следуя главному стратегическому направлению отечественной системы образования и мировой педагогики мы, посредством художественного творчества, развивая композиционное мышление, интеллектуальные умения учащихся, способствуем также нравственному становлению личности ребенка. Развитие маленького художника в нашей системе является не побочным продуктом, а главной целью процесса обучения. Учащийся превращается в субъект познавательной деятельности; саморазвивается, формирует механизм творческого мышления. Основу процесс обучения составляет учебно-творческая деятельность детей в ходе выполнения интересных мотивированных заданий, осуществляемая на основе единства эмпирического и теоретического познания [3].

Развивающее обучение по нашей программе предполагает формирование критического и творческого мышления как приоритетных направлений интеллектуального развития начинающего художника. Становление и развитие критического мышления складывается из самостоятельности:

а) аналитического мышления (анализ визуальной информации; отбор необходимых качеств, свойств; сравнения, сопоставления фактов, явлений);

б) ассоциативного мышления (установление ассоциаций с ранее изученными, факторами, явлениям и с новыми качествами предмета, явлениями и т.д.;

в) логического мышления (умение выстраивать логику обоснованности принимаемого изобразительного решения изобразительных и техни-

ческих задач; логику последовательности действий, для решения композиций и пр.);

г) системного мышления (умения рассматривать изученный объект, проблему в целостности их связей и характеристик).

Формирование творческого мышления в нашей системе предполагает развитие у детей:

а) мысленного и практического экспериментирования, пространственного воображения; фантазии;

б) самостоятельного переноса теоретических знаний и умений для решения новой изобразительной задачи, вариантов поиска новых композиционных решений;

в) комбинаторных (способности комбинировать ранее известные методы изображения и техники);

г) прогностических (способности предвидеть возможное результаты изобразительной деятельности, устанавливать причинно-следственные связи между элементами композиции);

д) креативности мышления, развитие интуиции.

Многолетний опыт работы изучение достижений ведущих художников – педагогов, анализ периодической печати, научных публикаций показал необходимость применения личностно-ориентированного интегрированного подхода к обучению основам композиции [5; 6; 7; 8; 9]. Реализация этого подхода в решающей степени зависит от использования межпредметных и внутрипредметных связей. Повышение эффективности процесса обучения проявится в том, что совместное воздействие образовательных компонентов на обучающихся во много раз активнее, чем влияние каждого по отдельности. Ведущая роль в этом узле межпредметных переплетений отводится эмоционально-образным и поисково-исследовательским видам деятельности [2]. Активизация композиционного мышления детей заставляет их абстрагироваться от натуры в меньшей или большей степени. По этому поводу писал Н.Н. Волков: «Изображение не есть повторение предмета. В живописи изображение есть перевод живого, объемного, движущегося, изменяющегося цвета на язык неподвижных пятен и линий... А всякий перевод есть истолкование» [4, с. 143].

Межпредметная интеграция особенно эффективна на начальной стадии обучения, когда психологические особенности возраста учащихся нацеливают их воспринимать игровые ситуации лучше, чем скучные лекции о законах изобрази-

тельной деятельности. Поэтому задания по композиции со своим интригующим замыслом и латентными педагогическими целями и задачами становятся той «нитью Ариадны», которая выводит из лабиринта незнаний к осмысленному восприятию и последующему применению законов композиции в рисунке и живописи. Именно тогда в сознании детей закладывается понимание того, что творчество требует от художника не только практических навыков и особого видения, но и определенных знаний, умения мыслить и анализировать. В рамках предлагаемой методической системы обучения композиционной изобразительной деятельности нами было издано учебное пособие, в котором в полной мере проявилась интеграция как методологическая основа процесса обучения детей основам композиции [3]. Весь учебный процесс в нашей методической системе, как и учебная программа, состоит из 4-х больших модулей соответствующих четырем учебным классам ДХШ.

1-й класс. Выразительный силуэт как основа формирования видения будущего художника.

2-й класс. От обобщения к стилизации и декоративности. Цветовые гармонии.

3-й класс. Особенности композиционных структур и закономерностей в различных видах изобразительной деятельности.

4-й класс. Обоснованный теоретический выбор.

Поскольку основным критерием художественности искусства является художественный образ, следовательно, и обучение детей композиции должно быть направлено на формирование способности личности создать художественный образ, овладение средствами и педагогическими технологиями его созидания. В свою очередь, сам процесс создания художественного образа, развивая личность ребенка, способствует формированию потребности в искусстве, станов-

лению его чувственной и эмоциональной сферы, способности к художественному творчеству.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Дополнительное образование как зона ближайшего развития: от традиционной педагогики к педагогике развития // *Внешкольник*. – 1997. – № 9. – С. 6–8.
2. *Бадян В.Е.* Интегрирующая роль композиции в системе начального художественного образования // *Современные проблемы художественно-педагогического образования*. Актуальные проблемы многоуровневой подготовки будущего художника-педагога / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2007. – С. 202–205.
3. *Бадян В.Е., Денисенко В.И.* Основы композиции: учебное пособие. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009.
4. *Волков Н.Н.* Цвет в живописи. – М., 1984.
5. *Горский В.А., Журкина А.Я., Ляшко Л.Ю., Усанов В.В.* Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей Института общего среднего образования РАО // *Дополнительное образование*. – 2000. – № 1. – С. 11.
6. *Иванченко В.Н.* Занятие в системе дополнительного образования детей. Учебно-методическое пособие для руководителей ОУДО, методистов, педагогов-организаторов, специалистов по дополнительному образованию детей и т.д. – Ростов-на-Дону, 2007.
7. *Ильина Т.В.* Типы образовательных процессов в УДО как фактор, определяющий показатели его результативности // *Внешкольник*. – 2001. – № 1. – С. 7–13.
8. Приложение к письму Минобразования России от 11 июня 2002 г. №30-51 433/16 «Методические рекомендации по развитию дополнительного образования в образовательных учреждениях».
9. *Шорохов Е.В.* Композиция. – М., 1986.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ГРАФИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

Статья посвящена проблеме развития графических способностей одарённых школьников на уроках черчения. Рассмотрена инновационная педагогическая технология проектного обучения как компонент методической системы развития графических способностей школьников. Автор представляет методическую разработку учебно-исследовательского проекта обеспечивающего развитие всех компонентов графических способностей одарённых школьников. Представленное исследование является актуальным и значимым в практической деятельности учителя черчения общеобразовательной школы.

Ключевые слова: одарённые дети, уроки черчения, графические способности, графическая деятельность, пространственное воображение, инновационные педагогические, технологии, технология проектного обучения.

Одной из актуальных задач современного образования является работа с одарёнными учащимися, так как раннее выявление, обучение и воспитание одарённых школьников способствует формированию творческого потенциала общества, дальнейшему развитию науки и производства.

Повышенное внимание к проблеме обучения одарённых детей и накопления большого опыта работы с ними в педагогике, требует создания методических систем в рамках школьных дисциплин. Наше исследование посвящено проблеме развития графических способностей школьников, у которых обнаружены на уроках черчения признаки графической одарённости.

Определить графическую одарённость как совокупность индивидуальных графических способностей, по нашему мнению, можно посредством изучения сферы её проявления, т.е. в графической деятельности. Графическая деятельность осуществляется при оперировании графическими моделями и является самостоятельным видом учебной деятельности, считает И.С. Якиманская [9, с. 13].

Катханова Ю.Ф. определила учебную графическую деятельность как дидактически целесообразное (обоснованное) сочетание специфических для графических дисциплин графических знаний, умений и познавательной деятельности по их приобретению [3, с. 119].

Проведенный анализ научных работ и исследований по вопросам развития способностей в графической деятельности ученых и педагогов – практиков Л.Н. Анисимовой, А.Д. Ботвинникова, Е.А. Василенко, В.Н. Виноградова, И.С. Вышнепольского, В.А. Гервера, Е.Н. Кабановой-Меллер,

Б.Ф. Ломова, Ю.Ф. Катхановой, В.Ю. Щербаковой, О.П. Шабановой, И.С. Якиманской и др. и собственное исследование графической деятельности учащихся в школе позволили нам выделить структурные компоненты и уровни развития графических способностей учащихся.

Наблюдение за учебным процессом показало, что существует категория детей, чьи достижения в графической деятельности более высокие, чем у их сверстников. Школьники с высоким уровнем развития графических способностей владеют высоким уровнем:

– *пространственного мышления*, т.е. ученики используют третий тип оперирования [9, с. 96]; преобразуют исходный образ объекта длительно и неоднократно; свободно манипулируют образом с учетом графической основы; легко и переходят от одного изображения к другому; умеют вычленять пространственные соотношения и оперировать ими;

– *логического мышления*, т.е. школьники обладают высоким уровнем сформированности элементарных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, выделения существенного и др. высоким уровнем активности, раскованности и плюралистичности мышления, которые проявляются в продуцировании большого количества различных гипотез, установке на множественность вариантов решения; высоким уровнем организованности и целенаправленности мышления;

– *творческого мышления*, т.е. учащиеся в соответствии с собственным замыслом самостоятельно создают новые образы, отличающиеся оригинальностью и новизной; они имеют высокую вариативность путей выполнения поставленных задач; одарённый ребёнок свободен в выд-

вижении нестандартных идей, гибок в переходе от одной идеи к другой, его отличает высокая скорость протекания мыслительных процессов, он способен самостоятельно увидеть и поставить новую задачу и решить её самостоятельно;

– *воображения*, т.е. у них хорошо развита способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им; легко преобразовывают графические объекты, без труда дополняют, изменяют сам объект и его положение в пространстве.

– *зрительной памяти*, т.е. с лёгкостью запоминают образы и графические объекты; они способны к длительному удерживанию образа в памяти, они обладают большим объёмом памяти; высокой способностью без искажения воспроизвести информацию; высокой прочностью запоминания; им требуется минимальное количество времени для полного запоминания материала.

– *мотивации*, т.е. проявляют яркий интерес к графической деятельности; при решении графических задач у таких детей наблюдается чёткое проявление внутренней мотивации; интересуются задачами повышенной сложности и творческими задачами, с удовольствием работают во внеурочное время, находят возможность применения графическим знаниям и умениям в практической деятельности, свободно проецируют усвоенное в профессиональное будущее.

На основе изучения психологической литературы и собственных исследований, мы пришли к выводу о том, что при соответствующей организации учебной работы школьников с признаками одарённости в *графической деятельности* [1] таятся огромные возможности для гармоничного развития всех структурных компонентов графических способностей и перехода их на новый более высокий уровень.

Все это дает право заключить, что в обучении черчению детей с признаками графической одарённости необходима методическая система развития графических способностей, которая будет включать в себя *инновационные педагогические технологии* [5, с. 109], а также педагогическую поддержку ребёнка с признаками графической одарённости со стороны учителя, администрации школы, школьного ученического коллектива.

В качестве инновационной педагогической технологии, входящую в нашу систему мы рассматриваем технологию проектного обучения [5,

с. 111]. Центральным звеном проектного обучения является *проект* – замысел решения проблемы, имеющей для учащегося жизненно важное значение. Характерную его особенность составляет отличие от уже существующих решений и проектов. Стремление найти лучшее решение определяет основную мотивацию обучения.

Включение в проектно-исследовательскую деятельность позволяет школьнику с признаками графической одарённости получить возможность реализовать свой творческий потенциал, получить надпредметные знания, а также приобрести необходимые основы научной деятельности, которые в заметной степени облегчают дальнейшую адаптацию к обучению в ВУЗе [7]. В основе системы проектного обучения лежит творческое усвоение школьниками знаний в процессе самостоятельной поисковой деятельности, то есть проектирования. Продукт проектирования – учебный проект, в качестве которого могут выступать текст выступления, реферат, доклад, а также графические проекты прикладного назначения. Важно, что проектное обучение, по своей сути, является личностно ориентированным, а значит, позволяет школьникам учиться на собственном опыте и опыте других. Это стимулирует познавательные интересы учащихся с признаками графической одарённости, дает им возможность получить удовлетворение от результатов своего труда, осознать ситуацию успеха в обучении.

Актуальность внедрения в практику работы школьного учителя черчения этой технологии очевидна, так как именно работа над проектом аккумулирует творческий потенциал графически одарённого ребёнка, оказывает мощное влияние на привитие интереса к графической деятельности.

Использование проектной и учебно-исследовательской технологии предполагает отход от авторитарного стиля обучения, с одной стороны, а с другой стороны – предусматривает хорошо продуманное, обоснованное сочетание методов, форм и средств обучения.

При организации проектно-исследовательской работы учитель черчения выступает как наставник, выполняющий функции научного руководителя, выводящего ученика на высокий уровень в работе над темой или проектом, избранными самим учеником;

Учащемуся предлагается несколько вариантов тем для разработки, например проект детской игровой площадки, дизайнерский проект ин-

терьера, модели одежды, проект скворечника, собачьей будки, садового домика и др.

В качестве примера предлагаем рассмотреть методическую разработку учебно-исследовательского проекта «Проект игровой детской площадки». Учащимся предлагается создать проект детской игровой площадки на месте пустыря около школы или во дворе дома. Проект должен включать в себя следующую документацию: план площадки, выполненный в соответствующем масштабе, эскизы, технические рисунки, рабочие чертежи с необходимыми разрезами, сборочные чертежи элементов и объектов игровой площадки (домика, качелей, ракеты, горки, песочницы, скамейки, фигурок животных и сказочных персонажей, спортивных приспособлений и пр.), спецификацию, пояснительную записку.

Учебные и воспитательные цели.

– развивать графические способности детей с признаками одарённости (пространственное мышление, творческое мышление, логическое мышление, зрительную память, воображение);

– формировать устойчивый интерес к графической деятельности;

– познакомить детей с одним из видов прикладной графической деятельности – проектно-конструкторской;

– формировать у учащихся практические навыки и умения выражения творческого замысла средствами инженерной графики;

– ознакомить школьников с общими правилами оформления конструкторской документации, выполнения чертежей, аксонометрических проекций, технических рисунков, нанесения размеров, и пр.;

– прививать навыки работы со справочной и технической литературой;

– воспитывать внимание, аккуратность, целеустремленность, поощрять доброжелательное отношение друг к другу и окружающим, через создание общественно значимого объекта;

– воспитывать стремление к разумной организации своего свободного времени;

– помогать детям в их желании сделать свои работы практически значимыми;

– развивать художественный вкус, фантазию, изобретательность;

– обогащать визуальный опыт детей через их знакомство с продуктами профессиональной деятельности архитекторов, конструкторов, дизайнеров, а также с произведениями декоративно-

прикладного искусства в области организации игрового и развлекательного пространства;

– *развивать следующие исследовательские умения и навыки:* выявление и постановка проблемы; уточнение неясных вопросов; планирование и разработка исследовательских действий; сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств); сопоставление данных и умозаключений; подготовка и написание сообщений; выступление с подготовленным сообщением; переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы; проверка гипотез; построение обобщений и выводов.

Деятельность учащихся над созданием проекта проходит в несколько этапов.

1. Определение места положения игровой площадки, замер площади пустыря и определение формы и площади игровой площадки.

2. Создание проектных предложений игровой площадки в виде эскизов, планов, рисунков. Выбор наиболее удачного варианта проекта с учетом функциональности площадки для детей разного возраста, безопасности детей, пола детей, удобства площадки для родителей малышей, эргономических требований, стилистики и эстетического вида площадки.

3. Создание эскизов, рабочих и сборочных чертежей, технических рисунков и аксонометрических проекций элементов, оборудования и приспособлений для игры на детской площадке.

4. Оформление спецификации и пояснительной записки детской игровой площадки.

5. Защита проекта.

Проектная деятельность предполагает, что результаты исследовательской работы школьников будут рецензироваться, а их выступление на защите проекта – оцениваться.

Хочется сказать о некоторых прогнозируемых результатах реализации учебного проектирования. Работая над проектом, ученик учится самостоятельно овладевать навыками, знаниями и использует их для решения графических задач; овладевает практическими навыками научно-исследовательской работы.

По итогам работы над проектом учащиеся *должны знать:*

– название видов конструкторской документации (предложение, рабочий чертеж, сборочный чертёж, спецификация, пояснительная записка);

– понимать значение терминов: композиция, линия, симметрия, асимметрия, композиционный

центр, замысел, эскиз, план, масштаб, чертёж, вид, проекция, наглядное изображение, ландшафт, стилизация, цветовое решение;

- термины и знаки, используемые в черчении для передачи информации о пространственных свойствах предметов (знаки \square , R, \emptyset и т.д., ребро, грань, призма, конус, сфера и т.д.);

- правила изображения различных материалов на разрезах (металл, дерево, песок, резина); *должны уметь:*

- свободно пользоваться чертёжными инструментами: карандашами, циркулем, рейсшиной, лекалом;

- выполнять рабочие чертежи и проставлять размеры;

- выполнять технические рисунки по рабочим чертежам;

- составлять планы в соответствии с масштабными преобразованиями объектов;

- владеть навыками работы со справочной и технической литературы;

- самостоятельно организовывать свою работу;
- оценивать результат своей работы;

Дидактическая ценность определяется тем, что работа над созданием объектов игровой площадки открывает перед школьником широкое поле для творческой самореализации, воспитывает эстетический вкус. Ученик имеет возможность ощутить радость от воплощения своих самых смелых идей. А практическая и общественная значимость выполняемой ребёнком работы поднимает его самооценку. Активно развиваются все структурные компоненты выделенных нами графических способностей. Об этом свидетельствует анализ продуктов графической деятельности ребёнка в процессе работы над проектом.

Мы показали пример решения проблемы графической подготовки школьников с признаками графической одарённости через введение в традиционную программу по черчению инновационной педагогической технологии проектного обучения. Наш опыт доказывает её результативность в работе с одарёнными детьми на уроках черчения. Более того, мы наблюдаем желание

таких детей самостоятельно удовлетворять свои познавательные потребности через создание проекта, который имеет жизненное значение и является движущей силой к познанию.

Библиографический список

1. *Ботвинников А.Д.* Графическая деятельность. (Дидактическое исследование процесса формирования графических знаний, умений и навыков у учащихся средней общеобразовательной школы): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1958. – 54 с.

2. *Гервер В.А.* Развитие творческой графической деятельности школьников (на примере обучения черчению): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 42 с.

3. *Катханова Ю.Ф.* Развитие творческих способностей школьников и студентов художественно-графического факультета в графической деятельности. Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 403 с.

4. *Матюшкин А.М.* Одарённость и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей: Учеб. пособие. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Изд-во Московского пс.-соц. инст.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с. (Библиотека педагога-практика).

5. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

6. Одарённость: рабочая концепция; Материалы межд. конф. / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова [и др.]. – М.: РПО, 2000. – 62 с.

7. Одарённые дети. Система работы в школе: [Электронный ресурс] / Изд-во «Учитель» [авт.-сост. Н.И. Панютина, В.Н. Рагинская и др.]; – Электрон. дан. – Волгоград: Учитель [изд.]: РМГ Компани [изготовитель], 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – (Административное управление образовательным учреждением).

8. *Савенков А.И.* Развитие детской одарённости в условиях образования: Дис. ... док. пс. наук. – М., 2002.

9. *Якиманская И.С.* психологические основы математического образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Разработана методическая система активизации познавательной деятельности учащихся 5–6 классов на уроках изобразительного искусства в сельской школе, включающая: авторскую программу; комплекс средств, методов обучения; пособия по педагогическому рисунку геометрическим методом.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, сельская школа, познавательная активность, методы обучения.

Целью нашего исследования является разработка методической системы активизации познавательной деятельности учащихся 5–6 классов на уроках изобразительного искусства в сельской школе, ее теоретическое и экспериментальное обоснование.

В результате несоответствия уровня общеобразовательной и эстетической подготовки учащихся сельских школ требованиям школьной программы 5–6 классов, на уроках изобразительного искусства остаются не реализованными образовательные, воспитательные и развивающие задачи обучения. Это обстоятельство определяет актуальность нашего исследования.

Сельские школы, как правило, недостаточно оснащены оборудованием, наглядными пособиями, муляжами, что негативно отражается на качестве обучения на всех видах занятий. Учителя изобразительного искусства вынуждены сами находить или создавать материальные средства обучения. Практика показывает, что для реализации принципа наглядности обучения этого явно недостаточно.

Неподготовленные учащиеся при самостоятельном рисовании с натуры не проявляют познавательной активности. Краткий наглядный инструктаж в начале урока не уберегает их от механического «срисовывания» натуры. В свое время П.П. Чистяков, сталкиваясь с этой проблемой, выражал опасение, что в будущем в школах бездумное рисование с натуры может стать повсеместным [1, с. 59]. Нерешенность этой проблемы на практике ведет к нарушению принципа активности и сознательности обучения.

В.С. Кузин [3, с. 65], Н.Н. Ростовцев [9, с. 191], Б.М. Неменский [8, с. 8] предлагают использовать следующую структуру уроков: а) организационная часть – 2–3 мин.; б) сообщение новых знаний –

8–10 мин.; в) самостоятельная практическая работа учащихся – 25–30 мин.; г) сообщение задания на дом – 3–5 мин.; д) завершение урока – 2–3 мин.

Из предлагаемого распределения времени урока видно, что **объяснительно-иллюстративный метод** играет немаловажную роль в учебном процессе. Осуществление этого метода требует от учителя различных средств (словесных, наглядных, практических). Многие методисты рекомендуют применять в первой половине урока педагогический рисунок как прием, входящий в объяснительно-иллюстративный метод обучения. Из приведенного плана также видно, что во второй половине урока доминирующим становится **исследовательский метод**, при осуществлении которого учащиеся должны самостоятельно решать поставленные задачи на различных видах занятий. В.И. Загвязинский так характеризует этот метод: «После анализа, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно» [2, с. 73]. Исследовательский метод рассчитан на самую сложную продуктивную деятельность учащихся. Зачастую этот метод применяется с первых же уроков в 5–6 классах, т.к. многие программы, поурочные планы рассчитаны на условия, что учащиеся в пятом классе уже готовы к творческой деятельности.

Н.Н. Ростовцев пишет: «В пятом-шестом классах учащиеся уже ставят перед собой композиционные проблемы, ищут наилучшие варианты и постоянно стремятся обогащать художественные образы в своих работах» [9, с. 160]. Однако

в сельских школах фактический уровень подготовленности учащихся, перешедших в пятый класс, не соответствует предполагаемому уровню. На уроках школьники зачастую не получают даже элементарных изобразительных навыков.

Возникает противоречие между выдвигаемыми в пятом классе задачами обучения изобразительному искусству и низким уровнем подготовленности школьников. Л.С. Выготский и М.А. Данилов отмечали, что это противоречие препятствует реализации целей и задач всего обучения. Когда «требование намного превышает возможности ученика, тогда оно просто-напросто не воспринимается им, так как ученик не способен его осознать – выделить известное и неизвестное ему в этом требовании и, следовательно, определить свое поведение» [10, с. 40–41]. Часто на практике это противоречие вообще не берется во внимание, что ведет к нарушению дидактических *принципов научности, систематичности и последовательности обучения*.

На уроках изобразительного искусства в сельских школах зачастую возникает парадоксальная ситуация – пятиклассники еще не владеют элементарными изобразительными навыками, а им предлагается самостоятельно творить, создавать по воображению сложные композиции. В этом случае нарушается *принцип доступности и посильности обучения*. Л.С. Выготский, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев отмечают, что в этом возрасте школьника уже не устраивают рисунки, выполненные только на основе интуиции. Начиная с пятого класса, у многих учащихся из-за недостатка изобразительных навыков вообще пропадает интерес к изобразительной деятельности.

Для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства в сельской школе мы разработали методическую систему, которая включает в себя:

- авторскую программу «Изобразительное искусство в сельской школе (5–6 классы)»;
- комплекс методов, приемов обучения;
- методические пособия по педагогическому рисунку геометрическим методом.

В основу создания комплекса методов взята систематизация И.Я. Лернера, в которой методы обучения представлены в следующей последовательности: 1) объяснительно-иллюстративные методы; 2) репродуктивные методы; 3) методы проблемного изложения; 4) эвристические методы; 5) исследовательские методы.

Методы первой и второй категорий нацелены на репродуктивную деятельность, методы третьей категории (проблемного изложения) двойственны и имеют переходное значение от репродуктивной к продуктивной деятельности, методы четвертой и пятой категории нацелены на продуктивную деятельность [5, с. 114].

На основе трудов В.С. Кузина [3; 4] мы разработали программу «Изобразительное искусство в сельской школе, 5–6 классы». В предложенной последовательности уроков чередуются алгоритмические и творческие задания, репродуктивные и продуктивные методы и приемы обучения. Такой подход помогает ученикам овладеть азами изобразительной грамоты, научиться осознанному рисованию с натуры, по памяти, представлению и воображению, развить конструктивно-пространственное и образное мышление.

Так как учащиеся сельских школ в пятых классах на первых занятиях еще не готовы к выполнению проблемно-поисковых и исследовательских заданий, мы предлагаем начинать обучение изобразительному искусству с ознакомительных уроков, на которых ведущими являются репродуктивные методы. План ознакомительных уроков отличается от традиционного плана уроков, особенность его заключается в том, что учащиеся выполняют задания не самостоятельно, а по заданному алгоритму, посредством которого дети учатся элементарной изобразительной грамоте. *Ориентировочной основой* деятельности учащихся служит педагогический рисунок геометрическим методом [6], а также поэтапные инструкции, в которых наглядно показано, в какой последовательности необходимо выполнить рисунок.

Отметим некоторые особенности предложенной нами программы. Например, к непосредственному рисованию с натуры натюрморта в пятом классе ученики приступают после ознакомительного урока, на котором получили элементарные знания, умения и навыки построения кувшина. Рисование портрета начинается с ознакомления учащихся с пропорциями головы (ребенка, мужчины, женщины, пожилого человека), школьники выполняют репродуктивные задания вариативного характера. Следующий урок проводится на эту же тему по традиционному плану, учащиеся самостоятельно рисуют соседа по парте, применяя знания, полученные на прошлом занятии. Первые уроки «рисования на темы» упрощены, начинаются с посильных творческих

заданий, интересных для детей тем (рисование животных, создание мультипликационных персонажей). Каждое задание предполагает вариативность, дифференцированный подход, по которому уровень сложности заданий корректируется в зависимости от начальных знаний и умений школьников.

Темы уроков выстроены по блоковому принципу, в каждой четверти доминирует одна кака-либо тематика: в первой четверти – «Анималистический жанр», во второй четверти – «Натюр-морт», в третьей – «Портрет», в четвертой – «Пейзаж». Все виды занятий взаимосвязаны и раскрывают основную тему четверти. При таком построении уроков исключено поверхностное обучение. Темы уроков разноплановые, т.е. раскрывают разные аспекты основной темы, поэтому учащиеся, выполняя задания, не теряют интерес к урокам в течение всего обучения. Последовательность тем не случайна. Например, в начале первой четверти пятого класса дети учатся посредством геометрических фигур рисовать дома, автомобили и т.п., используя прием пропорционирования, а в конце четверти посредством дугообразных линий, различных овалов учатся рисовать животных «на глаз». В конце второй четверти предусмотрена новогодняя тематика рисунков, индивидуальное и коллективное творчество: оформление открытки-плаката. В школах на новогодних мероприятиях принято проводить конкурсы на лучший поздравительный плакат. Ознакомлению с темой «Портрет» посвящена третья четверть, так как это самая большая (10 уроков) и продуктивная четверть. Темы занятий третьей четверти – «Мужской и женский портрет» – можно связывать с праздниками «День защитника отечества» и «Международный женский день». Тема «Пейзаж» предлагается в последней четверти, так как в это время года можно проводить занятия на свежем воздухе. В пятом классе дети учатся рисовать объекты без перспективных положений, а в шестом классе – в перспективе.

Взаимодействие видов занятий, репродуктивных и продуктивных методов, связь тем уроков делает уроки интересными, эффективными, в этом случае успешно реализуются образовательные, развивающие и воспитательные задачи обучения.

Нами был проведен эксперимент (2002–

2009 гг.) на базе сельских школ Краснодарского края (№6 ст. Саратовской, №8 ст. Бакинской, №10 ст. Первомайской, №17 пос. Лесная Сказка) [7]. Проведенная экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования в том, что познавательная и творческая активность, интерес к изобразительной деятельности учащихся 5–6 классов в сельских школах значительно повышаются, если в процессе обучения изобразительному искусству применяется научно обоснованная методическая система.

Библиографический список

1. Вопросы истории теории и методики преподавания художественно-графических дисциплин. – М.: Просвещение, 1972.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004.
3. Кузин В.С. Основы обучения изобразительному искусству в школе. Пособие для учителей. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1977.
4. Кузин В.С. Психология живописи: Учебное пособие для вузов. – 4-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом “ОНИКС 21 век”», 2005. – 304 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
6. Наумов Ю.Ю. Педагогический рисунок геометрическим методом на основе пропорционирования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2007. – №4. – С. 58–60.
7. Наумов Ю.Ю. Экспериментальная проверка эффективности организации учебной и творческой изобразительной деятельности учащихся 5–6-х классов сельских школ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – №5. – С. 37–41.
8. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд 1–9 классы / Под руководством Б.М. Немского. – М.: Просвещение, 2005.
9. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – М., 2000.
10. Черкасов В.А. Оптимизация методов и приемов обучения в общеобразовательной школе. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 200 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 337

Минкина Гузалия Талгатовна

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО
pov@aso-ksui.ru

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обозначены тенденции развития современного образования, дана характеристика инноваций как интегративной категории, определены критерии и представлена классификация инноваций в образовании, выделены структурообразующие компоненты инновационной деятельности муниципального учреждения профессионального образования

Ключевые слова: новшество, инновация, инновационная деятельность, муниципальное учреждение профессионального образования, классификация инноваций.

Развитие информационных технологий, появление мультимедийных средств отображения реальной и ирреальной действительности, широкое распространение психотехнологий ведут к серьезному изменению культуры, утверждению новой цивилизации. Фундаментальной задачей теоретической и практической педагогики становится возрождение смыслообразующей роли образования в жизни каждого человека и всего общества. Образование как социокультурный феномен становится решающим фактором продуктивного взаимодействия с новой для человека действительностью. Можно предположить, что на смену общему и профессиональному образованию придет целостное, совокупное личностно ориентированное образование. Основанием для такого предположения являются следующие тенденции развития современного образования:

1. Каждый уровень образования признается органической составной частью системы непрерывного образования. Эта тенденция постепенно реализуется путем создания интегративных, совокупных образовательных учреждений, объединяющих лицей, гимназию, колледж, университет (возможны также варианты преемственных уровней общего и профессионального образования).

2. В образование широко внедряются информационные технологии, включая мультимедиа и виртуальные технологии. Применение этих технологий существенно изменяет традиционное когнитивно-ориентированное обучение. Компьютеризация и технологизация образования зна-

чительно расширяют интеллектуальную деятельность обучаемых.

3. Отмечается тенденция перехода от жестко регламентированной организации образования к вариативному, модульно-компетентностному обучению. Эти формы обучения предполагают высокий уровень развития учебной самостоятельности, способности к самореализации и самообразованию.

4. Постепенно изменяется взаимодействие педагога и обучаемого, приобретая характер сотрудничества. И педагог, и обучаемый становятся равноправными субъектами образовательного процесса.

5. Постепенный переход от преемственности всех уровней образования к целостному, совокупно интегрированному образованию предполагает совместную ответственность за процесс и результат образования, предусматривает способность к самоопределению – действенной компетенции в сфере принятия решений в непрерывно изменяющихся социальных, культурных, образовательных и профессиональных ситуациях.

Поэтому главным ориентиром деятельности муниципального учреждения профессионального образования должно стать новое современное качество социально-профессиональной подготовки специалистов, а фундаментальным условием его достижения – инновационная деятельность, направленная на формирование социально-профессиональных компетенций будущих специалистов.

В педагогической инноватике основными понятиями являются «новый», «новшество», «ин-

новация», «инновационная деятельность». В словаре С.И. Ожегова дается такое определение понятия «новый». Новый – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный. Заметим, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового. Таким образом, не все новое прогрессивно. Прогрессивно только то, что эффективно, в не зависимости от того, когда возникло.

Новшество – оформленный результат исследований, разработок, экспериментальных работ в какой-либо сфере деятельности по повышению ее эффективности. Новшества могут оформляться в виде открытий, патентов, изобретений, товарных знаков, рационализаторских предложений, понятий, результатов маркетинговых исследований, документов (стандарта, рекомендаций, методики, учебной программы, устава и тому подобного). Новшества могут разрабатываться как для собственных нужд, так и для продажи. Таким образом, новшество можно рассматривать как средство.

Процесс разработки, оформления, внедрения новшеств, с целью повышения конкурентоспособности, можно рассматривать как инновационную деятельность.

Инновация – (нововведение) это конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения социального, экономического, научно-технического и экологического эффектов. Экономический эффект инновации связан с получением и увеличением прибыли, ростом производительности труда, улучшением использования производственной мощности, повышением заработной платы и так далее. Научно-технический эффект инновации подразумевает получение авторских свидетельств, увеличение информационных технологий, повышение организационного уровня производительности труда, рост публикаций сотрудников. Экологический эффект инноваций может быть связан со снижением выбросов в атмосферу, сокращением отходов производства, озеленением внутреннего пространства и внешней территории, использованием экологически чистого оборудования и тому подобным. Социальный эффект инноваций (наиболее распространенный в образовании) включает повышение степени

удовлетворения потребностей работников и степени их безопасности, улучшение условий их труда и отдыха, увеличение продолжительности жизни, обеспечение эффективности труда, с целью повышения качества образования учащихся. Таким образом, инновация – термин экономический, научно-технический, экологический и социальный. Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что инновация создает новый потенциал действия. Инновация – не наука и не технология, – это процесс создания новой ценности. А ценность, как известно, – это представление, разделяемое большинством. При отборе критериев для классификации инноваций в образовании необходимо следовать следующим требованиям: 1) комплексность набора учитываемых классификационных признаков; 2) возможность количественного (качественного) определения критерия; 3) научная новизна и практическая ценность предлагаемого признака классификации [3]. С учетом изложенных выше требований к критериям классификации инноваций, мы предлагаем сгруппировать нововведения в системе образования по следующим основаниям:

1. Объем применения инноваций.
 - 1.1. Новые для системы образования в стране.
 - 1.2. Новые для системы образования в регионе (республике, области, городе).
 - 1.3. Новые для образовательного учреждения.
2. Степень сложности инноваций.
 - 2.1. Частные (локальные, единичные), не связанные между собой.
 - 2.2. Модульные, представляющие собой комплекс частных инноваций.
 - 2.3. Системные инновации, охватывающие все учреждения, все его подсистемы.
3. Вид эффекта, полученного в результате внедрения инновации.
 - 3.1. Научно-технический.
 - 3.2. Социальный.
 - 3.3. Экологический.
 - 3.4. Экономический.
 - 3.5. Интегральный, включающий все предыдущие эффекты.
4. Форма новшества.
 - 4.1. Открытия, изобретения, патенты, оригинальные образовательные услуги и так далее.
 - 4.2. Технологии, методы, формы, средства организации учебно-воспитательного процесса.
 - 4.3. Товарные знаки, торговые марки, символы образовательного учреждения (флаг, гимн,

эмблемы), звуко- и видеозаписи, зеленые зоны и так далее.

4.4. Новые документы, описывающие технологические, образовательные, управленческие процессы.

4.5. Новые структуры.

4.6. Психолого-педагогические условия для оптимизации жизнедеятельности образовательного учреждения.

5. Область применения.

5.1. Управление: изменения в структуре, методах управления, функциях субъектов управления и тому подобное.

5.2. Процесс обучения.

5.3. Процесс воспитания.

5.4. Материально-техническая база.

5.5. Персонал.

6. Инновационный потенциал.

6.1. Модификационные инновации, связанные с усовершенствованием, рационализацией того, что имеет аналог или прототип.

6.2. Комбинаторные инновации, то есть новое конструктивное соединение элементов ранее известных методик, технологий.

6.3. Радикальные инновации, то есть не имеющие аналога.

7. Отношение инноваций к предшественникам.

7.1. Замещающие инновации, то есть вводимые вместо какого-то конкретного устаревшего средства.

7.2. Отменяющие инновации, заключающиеся в прекращении деятельности какой-то структуры, отмене программ, если они не перспективны с точки зрения развития школы, и тому подобном. Новизна здесь заключается в отмене, снятии, прекращении.

7.3. Открывающие инновации, которые предполагают освоение новой программы, нового вида образовательных услуг, новой технологии и так далее.

7.4. Ретровведение, то есть освоение нового для данного образовательного учреждения, но когда-то уже использовавшегося в образовательной или управленческой практике.

8. Инновации, связанные с изменением статуса образовательного учреждения.

8.1. Инновации, направленные на изменение организационно-правовой формы образовательного учреждения: государственной, муниципальной, негосударственной (частной).

8.2. Инновации, направленные на изменения типа или вида образовательного учреждения.

9. Инновации, различающиеся по уровню финансирования.

9.1. Федеральный.

9.2. Региональный (республиканский, городской, районный).

9.3. Хозрасчетные.

Инновационная деятельность, как процесс организации, оформления, внедрения новшеств с целью повышения конкурентоспособности, имеет сложную структуру. Можно выделить следующие составные в полиструктуре инновационной деятельности образовательного учреждения. Управленческая структура, которая обеспечивает достижение целей организации и предполагает взаимодействие основных видов управленческих действий: анализ ситуации и возможностей; планирование (программа) действий; организацию инновационного процесса, который может быть и стихийными, саморегулирующимся; руководство; контроль. Уровневая структура, которая отражает взаимосвязанную инновационную деятельность на разных уровнях: индивидуальном, групповом, институциональном, районном (городском), региональном и так далее. Очевидно, что инновационный процесс в образовательном учреждении испытывает на себе позитивное или негативное влияние инновационной деятельности других, более высоких уровней [1]. В этой связи, чтобы влияние было позитивным, нужна специальная деятельность руководителя по согласованию содержания инноваций, инновационной политики на каждом уровне. Субъектная структура, которая включает инновационную деятельность всех субъектов развития образовательного учреждения: директора, учителей, учащихся, родителей, спонсоров и других. При этом необходимо учитывать функциональное и ролевое соотношение всех участников каждого из этапов инновационного процесса [2]. Мотивационная структура, представляющая собой совокупность мотивационных сфер субъектов инновационной деятельности. Под мотивационной сферой личности понимается вся имеющаяся у человека совокупность мотивационных образований: мотивационные состояния и установки, мечты, желания, склонности, привычки, интересы и прочее. Содержательная структура, которая предполагает диагностику управления, то есть выявление проблем, инновационное проектирование, классификацию новшеств, их освоение, подведение итогов (анализ) инновационной деятельности.

ти. Структура жизненного цикла инновации. Чаще всего выделяют такие циклы: возникновение, рост (борьба с оппонентами), освоение, распространение, рутинизация (инновация становится обычным явлением, нормой), кризис (исчерпанность возможностей), отмена или модернизация. Наибольшие дискуссии вызывает цикл, связанный с распространением инноваций. С одной стороны, возникновение, рост, освоение инновации связаны с субкультурой организации, индивидуальностью ее авторов, поэтому не всегда инновацию можно широко распространить. Нередко отрицательный результат, полученный в результате попытки применения инновации, приводит к разочарованию, охлаждению к инновационной деятельности. Но, с другой стороны, распространение инноваций является одним из факторов развития интереса к инновационной деятельности, к самой проблеме инноваций. Кроме названных, во всякой инновационной деятельности можно

выделить и другие структуры, это зависит от специфики образовательного учреждения, содержания инноваций. Для оптимизации инновационной деятельности руководителю необходимо знать все структуры, так как они диалектично взаимосвязаны, обуславливают друг друга.

Библиографический список

1. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
2. Карпов А.В. Процессы принятия решений в структуре управленческой деятельности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №1. – С. 63–77.
3. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа. – Ижевск: Изд-й дом «Удмуртский университет», 2002. – 243 с.

УДК 371.69:004.3

Шуклин Сергей Иванович

Курский государственный университет
kgpu@kgpu.kursk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В условиях динамичного «старения» знаний и динамичного изменения возможностей информационно-телекоммуникационных технологий актуализируется проблема создания соответствующих этим изменениям педагогических технологий, обеспечивающих формирование компетентностей, соответствующих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Суть данной проблемы в том, что в условиях информационной революции сокращается срок морального старения знаний (от 10–15 лет ранее до 1–2 лет сейчас) и в виртуальной системе «данные – информация – знания – компетенции» динамично изменяется смысл понятия «знание». Решение данной проблемы возможно путем разработки и внедрения педагогических технологий оптимизации профессиональной подготовки специалистов в виртуальной образовательной среде.

Ключевые слова: педагогические технологии, профессиональная подготовка, виртуальная образовательная среда.

Специалисты в области модернизации современного образования (Д. Дойч, Е. Игнатьева, Е. Машбиц и др.) [1–4] утверждают, что образование в виртуальной реальности и виртуальная реальность образования – и то и другое – виртуально не только предметно, но и методологически. Это дает основания утверждать, что традиционное высшее профессиональное образование более виртуально, чем профессиональная подготовка специалистов в виртуальной образовательной среде.

Термин «виртуальная реальность», предложенный в 1989 году, обозначает искусственный трехмерный мир – киберпространство, созданное с помощью компьютера и воспринимаемое человеком посредством специальных устройств. Такие «синтетические среды» отличаются от обычных компьютерных анимаций более точным воспроизведением деталей и работой в режиме реального времени. В случае виртуальной реальности человек воспринимает объект объемно, точно так же, как это обычно происходит в реаль-

ном мире. При этом помимо зрения могут быть задействованы и другие органы чувств человека, что обеспечивает более полное его погружение в виртуальную реальность. В этой связи актуализируется проблема создания педагогических технологий, обеспечивающих формирование компетентностей, в условиях, когда «знание» динамично изменяется и происходит движение в сторону его субъективизации и усложнения [3, с. 12].

Современный опыт вузов показывает, что образование индивидуума осуществляется через данные, полученные им в ходе жизненного опыта и процессе получения профессионального образования. *Данные* – это полученные эмпирическим путем и зафиксированные факты, дискретно описывающие ситуацию (проблему), объект вне контекста, т.е. характеризующие отдельные свойства объектов, процессов или явлений. Характерной особенностью современного мира является рост объема данных, получаемых непосредственно из самой природы с помощью всевозможных датчиков, которые позволяют регистрировать процессы и явления природы в реальном масштабе времени не только в макром мире, но и в микро- и наном мире. Одним из вариантов педагогической технологии в виртуальном образовании может быть технология оптимизации банка данных конкретной учебной дисциплины (модуля) для формирования соответствующих знаниевой и компетентностной компонент. Суть технологии в том, что обучающий (преподаватель), на базе своих знаний и компетентностей, выбирает оптимальный объем данных в глобальной сети «Интернет» и других базах данных, и формирует соответствующий пакет учебных текстовых, аудио-, и видеоматериалов для виртуальной кафедры, класса, лаборатории, учебного модуля (блока дисциплин). Обучаемый (студент) имеет возможность доступа к этим материалам в локальной сети виртуального университета с автоматизированного рабочего места в компьютерных классах или получить электронную версию для обработки в удаленном доступе с использованием своего персонального компьютера.

Данные, преобразованные обучаемым в части выделения контекста описания, – это уже *информация* – структурированное описание ситуации. Динамичное увеличение быстродействия и производительности информационно-телекоммуникационных систем обеспечивают преобразование данных в информацию, ее обобщение,

систематизацию, хранение и выдачу потребителям практически в реальном масштабе времени. Педагогическая технология предполагает разработку преподавателем (тьютором) соответствующих методических указаний по обработке данных для получения информации, необходимой для формирования знаниевой компоненты

В процессе профессионального образования каждый индивидуум впитывает в себя не всю информацию. Восприятие информации и ее систематизация осуществляется через уже имеющиеся у индивидуума *знания* – совокупность сведений, понятий, представлений о чем-либо, полученных, приобретенных, накопленных в процессе жизни, в результате учения, опыта, и т.д. и обычно реализуемых в деятельности. Знания являются результатом обработки информации сознанием человека, но в одной и той же ситуации в разное время (т.е. в зависимости от состояния своих знаний) он может по-разному осмыслить информацию. В этом смысле профессиональное образование в значительной степени зависит от уровня знаний, т.е. смысловая интерпретация условий новой образовательной задачи (надо понять, что требуется) невозможна без установления связи с существующими знаниями. Педагогическая технология предполагает разработку преподавателем соответствующих комплексных квалификационных заданий (ситуационных задач) и методических указаний по их выполнению для формирования знаниевой компоненты. При этом каждый обучаемый, на основе имеющихся знаний, выбирает среди потенциально ограниченной информации, предоставляемой ему оптимизированным банком данных, наиболее важную информацию для соответствующей деятельности.

Вместе с тем, педагогическая технология предполагает разработку преподавателем соответствующих комплексных квалификационных заданий (ситуационных задач), выбор соответствующих виртуальных симуляторов (тренажеров) и методических указаний по их выполнению для формирования компетентностной компоненты. При этом каждый обучаемый, на основе своих знаний, решает соответствующие комплексные квалификационные задания и отрабатывает на виртуальных тренажерах соответствующие практические умения, необходимые для своей будущей профессиональной деятельности.

Педагогические технологии виртуального образования должны максимально использовать

методы интерактивной визуализации больших массивов данных, целью которых является оптимизация процесса понимания (постижения) данного явления или процесса. В данном случае речь идет о развитии методов и средств *понимания* решаемых проблем формирования соответствующих знаний и компетентностей за счет привлечения к анализу данных способности человека видеть и понимать изображения.

Развитие технологии анализа данных и визуализации позволяет каждому обучаемому лучше понимать и проникать в суть исследуемого явления, поскольку он может погрузиться в мир исследуемого явления, то есть в пространство модели, тем более, если ему предоставляется возможность непосредственно манипулировать данными в пространстве модели. Такая педагогическая технология предполагает использование интерактивной графики в реальном времени с трехмерными моделями, т.е. комбинирование специализированной технологии отображения, погружающей обучаемого в мир модели, с прямым манипулированием объектами в пространстве модели, т.е. формирует виртуальное окружение (виртуальную реальность).

Осуществляя навигацию в мире зрительных образов, сгенерированных компьютером, обучаемый одновременно получает возможность направлять работу компьютерной техники. Новые возможности оборудования позволяют ему шагнуть внутрь компьютера, привнося с собой чисто человеческие способности ориентироваться внутри визуальных образов, эмоции, чувства, интуицию, то есть все то, что недоступно неодушевленному компьютеру.

Сегодня реализация данной технологии возможна благодаря развитию технологий повышения производительности компьютеров и специального программного обеспечения систем трехмерной визуализации, систем обратной связи, трекинга, тактильных ощущений и т.д.

Современные технологии виртуальной реальности и 3D визуализации, фактически являются элементной базой для построения новых поколений мультимодальных человеко-компьютерных интерфейсов, которые позволяют создавать тренажеры, симуляторы, интерактивные обучающие виртуальные среды, виртуальные прототипы, цифровые планетарии, различные решения для рекламы и маркетинга (wow технологии) и т.д.

Это позволяет с помощью педагогических технологий виртуального образования решать следующие дидактические задачи:

- изучать явления и процессы в микро- и макром мире, внутри сложных технических, биологических и социальных систем на основе использования средств компьютерной графики и компьютерного моделирования;

- представлять в удобном для изучения масштабе времени различные физические, химические, биологические и социальные процессы, реально протекающие с очень большой или очень малой скоростью;

- отрабатывать профессиональные навыки и умения в любых условиях обстановки, которые в реальной образовательной среде невозможно создавать в силу экономических, технологических, экологических и других причин;

- осуществлять мониторинг уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций (знаний, навыков, умений).

Вместе с тем широкомасштабное применение информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе (виртуальное образование), являясь характерной чертой системы открытого образования, требует решения ряда психолого-педагогических проблем [4, с. 12], это:

- проблема отсутствия теоретических основ виртуального образования, суть которой в том, что существующие в настоящее время теории обучения не могут быть непосредственно использованы для обучения в виртуальной образовательной среде, а эффективность программ виртуальной образовательной среды во многом зависит от того, на каком теоретическом фундаменте они строятся, какие психолого-педагогические идеи реализуют;

- проблема оптимизации, состава, содержания и психолого-эргономического представления учебного материала учебно-методических комплексов (УМК) модулей (дисциплин), т.е. проблема создания обоснованной технологии виртуального образования, под которой подразумевается как система средств, используемых для реализации обучающей деятельности, так и способ функционирования самой системы;

- проблема выбора дидактически оправданного состава средств обучения и организационных форм проведения занятий при обучении в виртуальной образовательной среде;

– проблема недостаточной готовности преподавателей и обучаемых к включению в систему виртуального образования, как в области информационных технологий, так и в области педагогики новых образовательных сред, которая может быть представлена в широком смысле, как проблема формирования и развития информационной компетентности субъектов образовательного процесса: владеть современными информационно-телекоммуникационными технологиями и работать с информацией в целях получения знаний и формирования ключевых компетенций.

Решение этих проблем позволит с требуемым качеством выполнить задачу высшего профессионального образования – обеспечивать подготовку высококвалифицированных выпускников и ответственных граждан.

УДК 338.24

Библиографический список

1. Дойч Д. Структура Реальности. Публ. в марте 1997 г. Allen Lane, The Penguin Press / Перевод с англ. Н.А. Зубченко; под общей ред. В.А. Садовниченко. – М.: Ижевск, 2001. – 287 с.
2. Игнатьева Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: Монография. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.
3. Марьясин Д.С. Управление знаниями и его институциональная основа: Дис. ... канд. экон. наук. – М.: РГБ, 2005. – С. 12.
4. Машбиц Е. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – С. 12–15.

Мазурина Марина Владимировна

Учебно-воспитательный комплекс «Лучик», г. Москва
mazurina71@mail.ru

КАК ВЫРАСТИТЬ ИННОВАТОРА? СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАНИИ И ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ

Образование, отвечающее современным потребностям общества и рынка труда, позволяет сформировать у каждого учащегося способность быстро адаптироваться к современным социально-экономическим условиям. Это становится важнейшим критерием успешного и устойчивого развития любого образовательного учреждения на современном этапе. Проблема качественной подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых работать в таких условиях, весьма актуальна для России. В статье рассматриваются вопросы подготовки управленческих кадров в контексте модернизации системы образования.

Ключевые слова: подготовка специалистов-инноваторов, менеджмент-образование, профессиональная компетентность, комплексная личностная потребность, конкурентоспособность на рынке труда.

Начало XXI века в России характеризуется беспрецедентным ростом спроса на высшее образование наряду со все большим осознанием его решающего значения для социально-культурного и экономического развития страны. Неотъемлемое условие обновления общества – освоение людьми новых социальных навыков и ролей, развитие культуры социального поведения граждан с учетом открытости общества, его быстрой информатизации, роста динамики изменений. Большую роль в этом играет модернизация системы подготовки педагогических кадров. Среди концептуальных приоритетов развития и совершенствования системы образования отмечают:

– Облегчение социализации в рыночной среде через формирование социально-ответствен-

ной личности посредством освоения молодыми поколениями основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений.

– Обеспечение социальной мобильности в обществе через освоение молодым поколением возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей.

– Поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир, открытое информационное сообщество и др.

Решение существующих проблем и задач требует структурного, содержательного и методологического обновления всей системы высшего образования, повышения его качества и соответствия структуре потребностей рынка труда. Особое внимание необходимо уделить поиску мето-

дов повышения эффективности подготовки специалистов в области управления, так как ключевым фактором роста социально-экономического потенциала любого государства является эффективное управление.

Проблема качественной подготовки высококвалифицированных специалистов-инноваторов, менеджеров весьма актуальна для России. Деятельность специализированных вузов должна быть нацелена на опережающий уровень подготовки мобильных управленцев XXI века с учетом современных мировых тенденций и главных критерия качества подготовки специалистов – их профессиональной востребованности и конкурентоспособности.

Специфика процесса формирования эффективного специалиста в области инноваций, управления может быть раскрыта посредством рассмотрения сущности профессиональной подготовки и выявления отличительных особенностей системы современного российского образования в этой области. Современная ситуация диктует необходимость качественно нового подхода к менеджмент-образованию. Если раньше основой стратегии было определение будущего на основе анализа прошлого, то в новых условиях образовательный процесс должен быть нацелен на создание будущего часто полностью вопреки прошлому и настоящему, основываясь на интуиции и проявляя творчество.

Основные идеи современной парадигмы образования инновационно настроенного персонала определяют его отличие от обучения традиционного типа. В России сейчас наблюдается устойчивый рост потребности в управленческом образовании. Поэтому важно, чтобы учебные заведения (школы, центры, вузы) старались делать это так, как это требует бизнес-образование современного образца. Сегодня качество результата образования, как законченного, так и поэтапно формирующегося, не может характеризоваться только наличием необходимых знаний, умений и навыков. Во многих ситуациях профессиональной деятельности эффект дает не объем знаний и не состав навыков, а творческий подход к решению проблемы.

Одной из целей образования является достижение профессионализма деятельности образованного человека (например, педагога). Профессионализм – нечто большее, чем обладание определенным объемом знаний и навыков. Это помимо прочего искусство поиска и выбора вариантов действий, организационно-техническое

конструирование деятельности, обоснование позиций и убеждение оппонентов, самообразование, возможность освоения и накопления опыта.

Профессиональная деятельность включает в себя осознание области деятельности, которая определяется не только объемом знаний, но и навыками их практического использования. Освоение видов профессиональной деятельности, приобретение профессионально-индивидуальных качеств, готовность к роли и формирование интеллектуального потенциала определенного типа и структуры являются определяющими успеха профессиональной деятельности специалиста, работающего в области инноваций.

Уровень образования – это способности к исследованиям, целеустремленность, стратегичность поведения, тип мышления, проблемность в оценках. С другой стороны, решительность, гуманизм, нравственность, интеллект, настойчивость, убежденность – эта та сумма качеств, которая должна закладываться и развиваться в образовательном процессе.

В чем же принципиальное отличие концепции менеджмент-образования от традиционного образования? Какие характеристики делают его особым типом образования, требующим применения специфических методов обучения и использования особых подходов к процессу подготовки?

Первым ярким отличием является то, что традиционное обучение ориентировано на изучение чего-то, а образование в области управления направлено на научение чему-то. То есть в традиционном образовании сердцевиной учебного процесса является набор знаний, которые передаются учащемуся, студенту. Говоря об учебе, и преподаватели, и студенты основное внимание обращают на то, что им преподается и что они получают. В случае менеджмент-образования предмет (набор знаний) сам по себе не имеет главного значения. Главным является то, какие дополнительные возможности открылись перед студентом в результате того, что он научился чему-то.

В традиционном обучении упор делается на анализ причинно-следственных связей, развиваются способности к выявлению причин и навыки выведения вытекающих из этих причин следствий. Для управленца, инноватора помимо этого необходимо делать упор на созидание, развитие способности воображения, создание результата. Поэтому и взгляд в обычном образовании обращен в прошлое. Учащиеся и студенты изу-

чают уже разработанные теории и отрабатывают ранее созданные методы решения задач. В управленческом образовании взгляд в основном ориентирован в будущее: молодежь учится ставить цели, искать пути их достижения, учатся предвидеть возможные последствия решений и действий.

Существенным отличием рассматриваемых подходов к обучению является и то, что в случае традиционного образования в учебном процессе акцент делается на содержание. В управленческом образовании не менее, а может быть и более важным, чем содержание обучения, считается процесс передачи содержания. Поэтому, если в первом случае лекции и аналогичные им формы передачи знаний играют доминирующую роль, то для второго случая выдвигается требование наличия большого разнообразия различных методов обучения, которые олицетворяют учебный процесс.

Такое различие в подходах к процессу обучения в определенной мере связано с тем, что в традиционном образовании происходит обучение «правильным» знаниям и действиям. Важнейшей посылкой обучения в данном случае является априорное представление о том, что теории несут в себе абсолютно верные знания, правильные ответы на те вопросы, которые может поставить жизнь, и что преподаватели знают эти правильные ответы и дают студентам «правильные» знания. В случае управленческого образования выявляются и устраняются проблемы, которые всегда ситуационны, конкретны, которые, конечно же, требуют от человека определенных знаний. Но в гораздо большей мере требуют проницательности, способности к диагностике проблем, умения идентифицировать проблему и, что очень важно, умения понять ее специфику, ее особенности, ее отличие от других проблем. Это принципиальное различие проявляется в частности в том, что при обучении «правильному» знанию и действиям ошибка наказуема. В случае же обучения выявлению и устранению проблем ошибка выступает основной научения, то есть речь идет о том, как «правильно» применять знания и опыт.

В рамках традиционного образования преподаватель исполняет роль «знатока» и учителя. Молодежь же в основном пассивно включена в процесс обучения. Они внемлют тому, что им вещает преподаватель и выполняют его указания и задания. В случае менеджмент-образования преподаватель скорее организатор и помощник, чем ментор и наставник. Задача преподавателя — организовать учеб-

ный процесс, чтобы учащиеся, студенты, активно участвуя в проведении занятий, выступали под его общим руководством и с его помощью были основными творцами процесса обучения.

Приведенное сравнение подходов к обучению показывает, что различия носят принципиальный характер и действительно по сути отличают управленческое образование от традиционного подхода к обучению. Традиционное — готовит знающего человека, умеющего найти выход из сложившейся ситуации, а управленческое образование готовит мудрого человека, умеющего предвидеть будущее и таким образом вести себя, чтобы это будущее оказалось благоприятным для него.

Сегодня есть все основания утверждать, что многие традиционные методы предоставления и оценки знаний, овладения специальными навыками, формирования профессионального сознания не отражают современных потребностей качества образования. Одним из критериев качества подготовки выпускников выступает *профессиональная компетентность*. Сущность концептуальных требований к профессиональной компетентности сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых непосредственно для повышения производительности труда, в сфере жизнедеятельности в целом. Одной из черт концепции компетентности человека является повышение роли субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствованиях, способности его понять динамику процессов развития и воздействия на их ход.

Эти требования профессиональной компетенции определяются образовательной политикой государства. Ключевым в образовательной политике современной и будущей России является понятие свободы выбора: свободы в выборе технологий, дифференциации путей и методов образовательной деятельности, ведущих к государственным, общественно и личностно значимым результатам, заложенным в виде образовательных ценностей и целей в соответствующих философско-образовательных парадигмах, политических доктринах и стратегических концепциях, а также в разнообразных образовательно-воспитательных стандартах.

Решение вопроса, какой должна быть подготовка специалиста, чтобы обеспечить ему возможность реализовать свой личностный и профессиональный потенциал, одновременно удовлетворяя потребности общества, лежит в двух плоскостях:

1) определения требований к будущему специалисту со стороны самой личности, отдельных хозяйственных субъектов, государства и общества;

2) выбора идеализации образовательных технологий, соответствующих этим требованиям.

Анализ подхода к подготовке специалиста с учетом современных рыночных требований дает основание исследовать комплекс качеств будущего специалиста, который бы позволял ему с учетом конъюнктуры рынка труда, собственных возможностей и потребностей эффективно конкурировать, реализовывать свой потенциал, активно включаться в инновационную деятельность. Для учебных заведений такой подход к организации собственной деятельности означает необходимость поиска и реализации технологий, которые обеспечивали бы будущему специалисту комфортное существование с точки зрения личностных и общественных целей развития. Это возможно, когда в образовательном процессе будет сознательно развиваться **комплексная личностная потребность**. Оптимальное сочетание профессионализма и универсализма может обеспечить личность и будущему специалисту конкурентоспособность и успешность. Сегодня в России нет специальной образовательной базы для развития инновационной деятельности молодежи. В этой связи актуализируется образовательное направление по формированию универсальных компетенций молодежи в сфере инновационной и управленческой деятельности, которое могло бы способствовать получению молодыми людьми необходимых знаний и компетенций в сфере инноваций, выработке личностных качеств, необходимых для успешной деятельности в этой сфере. Это помогло бы проявлению активности в разрезе становления мотивационной сферы, стимулирующей собственные инновационные разработки. В целом общество больше устраивает стабильная жизнь с тем, что у него есть, нежели чем воплощение своих идей, которое может изменить привычный порядок жизни. Поэтому понятие «конкурентоспособности» специалиста может быть положено в основу проектирования всей образовательной деятельности. При этом за основополагающие свойства следует принять обобщенную модель такого специалиста: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, способность к непрерывному самораз-

витию, росту, стремление к высокому качеству конечного продукта, стрессоустойчивость.

Специалист, умеющий управлять, активный в инновационной сфере, ассоциируется с успехом как в профессиональной, так и личностной области. Бесспорно, главное психологическое условие успешной деятельности в любой сфере – уверенность в своих силах. Основные направления, по которым вырабатывается уверенность в себе:

1. Освоение и совершенствование профессионального мастерства.

2. Адекватное поведение в различных ситуациях человеческого общения.

3. Поддержание и укрепление здоровья и работоспособности.

4. Создание благоприятного собственного имиджа.

Если проблемы профессионализма всегда были в центре внимания отечественной системы образования, то другие параметры успешного поведения не являлись предметом целенаправленного формирования и развития в основной и высшей школе. В настоящее время современный образ инноватора-управленца определяет необходимость решения проблемы: какие же способности, характеристики, качества, знания и умения обеспечивают и в некоторой степени гарантируют обучение такого специалиста.

Если попытаться описать подготовленного специалиста-профессионала в управлении, то он обязательно должен включать в себя три группы способностей и качеств: наличие способности понимать ситуацию, наличие определенных навыков и умений, наличие определенного поведения. При этом следует различать требования к личностным качествам, которые определяют личностные предпосылки успешного овладения профессией, и требования к его профессиональным качествам.

Наличие способности понимать ситуацию и происходящие вокруг процессы предполагает, что выпускник знает основы бизнеса, то есть понимает и умеет анализировать и оценивать внешнюю и внутреннюю среды бизнеса. Далее предполагается, что выпускник умеет понимать поведение человека, анализировать и оценивать его поступки, предсказывать возможные реакции с его стороны и возможные действия. Наконец, предполагается, что он должен понимать организацию и те организационные процессы, которые в ней протекают. Таким образом, способность понимания, в значительной мере определяющаяся при-

обретенными знаниями, как бы сфокусирована на три объекта: среда бизнеса, человек, организация и организационные процессы.

Что же должен приобрести выпускник в процессе профессиональной подготовки в вузе, чтобы развить в себе выше перечисленные требуемые качества и характеристики, определяющие успешность его самостоятельной профессиональной деятельности? Как отмечает О.С. Виханский, во-первых, в процессе обучения посредством культурного и интеллектуального развития студент должен для себя найти ответ на такие жизненно важные вопросы, как то, **для чего осуществляется деятельность, и то, какими средствами** допустимо осуществлять деятельность и добиваться целей [2]. Ответ на данные вопросы формирует ценностную базу человека. И очень важно, чтобы эта ценностная база коррелировала с ценностной системой этического цивилизованного бизнеса. Во-вторых, студень во время обучения должен «наполниться» знаниями, которые будут помогать ему получить для себя ответы на вопросы типа «что это такое», «как это функционирует», «как это следует делать», «почему это возможно», «рисковать или нет» и т.п. В-третьих, в процессе обучения у студента должны быть развиты определенные операционные навыки, которые проявляются в виде умения осуществлять действия и процедуры, с которыми ему придется сталкиваться во время осуществления профессиональной деятельности в организации. В-четвертых, обучение должно развить у студентов навыки общения и участия в коллективных действиях. В-пятых, одним из важнейших приобретений, которое он должен сделать, является развитие способности предвидения. Взгляд бизнесмена всегда устремлен в будущее. Поэтому молодые специалисты должны научиться предвидеть то, что будет и что может произойти. Очень трудно развивать воображение и интуицию, но для людей, вовлеченных в инновационную деятельность, это необходимо. Ценность конкретных образовательных технологий в значительной степени определяется тем, насколько они позволяют решать данную задачу. В-шестых, в процессе обучения должна быть сформирована потребность в улучшении, потребность в совершенствовании себя и окружения; молодежь должна научиться проводить изменения и не бояться нового. В-седьмых, учебный процесс должен развить у студента активную жизненную позицию и сформировать у него высокую мотивированность к труду.

Итак, можно по-разному осваивать область профессиональной деятельности, по-разному изучать тот предмет, знания которого определяют успех этой деятельности. Можно изучать управление только лишь на уровне рецептуры, практических рекомендаций, технических приемов и обобщенного опыта. Но динамика жизни, сложность возникающих проблем, факторы качества управления, низкий уровень молодежи к инновационной деятельности требуют большего, чем знание рецептов и позитивный опыт. Сегодня необходимо понимать проблемы образования управленцев глубоко, перспективно, системно, иметь фундаментальные знания, которые не стареют продолжительный период времени, которые формируют установку на самостоятельное мышление, на инновационный тип поведения, иной тип использования знаний, которые делают молодого специалиста не исполнителем рекомендаций, а творцом практической концепции и стратегии управления. Учебные заведения (школы, центры, вузы) должны обеспечить качественный сдвиг в развитии подготовки молодых инициативных управленцев, учитывая особую актуальность и значимость таких специалистов для России.

Библиографический список

1. Балашов В.В., Кормишова А.В., Старостин Ю.Л., Тышковский А.В. Вуз и профессиональная ориентация молодежи / Под ред. Ю.Л. Старостина. – М.: ГУУ, 1999.
2. Виханский О.С. Управленческая парадигма XXI века // Методическое пособие по преподаванию конкретных ситуаций / Под ред. А.И. Наумова. – М., 1997.
3. Витке Н. Вопросы управления // Проблемы теории и практики управления. – 1991. – №4. – С. 114.
4. Мильнер Б. Управление будущего: предпосылки и тенденции // Экономист. – 2005. – №4.
5. Сагинова О.В. Маркетинг образовательных услуг // Маркетинг в России и за рубежом. – 2003. – №1.

Нормативно-правовые источники

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – Министерство образования РФ, 17.03.2000.
2. Концепция «Модернизация образования». – Институт образовательной политики «Эврика», Федеральная экспериментальная площадка.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА, ЕЕ СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрывается проблема формирования содержания культуры профессиональной деятельности юриста (КПДЮ) в условиях информационного образования. Дано авторское определение рассматриваемого понятия, с акцентом на основных компонентах понятийного поля «культура профессиональной деятельности юриста», их связи и взаимодействия в ходе формирования КПДЮ под влиянием процессов информатизации образования, выявлены особенности КПДЮ.

Ключевые слова: культура профессиональной деятельности, понятийное поле, особенности содержания, информационное образование, юрист.

Развитие профессиональной деятельности в России сегодня происходит в условиях конкретной экономической и социокультурной ситуации. Соответствующие факторы определяют направление и характер развития профессиональной сферы. Всё более значимым становится информационный рынок. Этот рынок растёт быстрее, чем рынок любых других товаров и услуг. В связи с этим возникает задача формирования новой личности специалиста – ответственной, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей широким мировоззренческим кругозором, высоким уровнем личностной и профессиональной культуры и способной свободно ориентироваться в мировом информационном сообществе.

В рамках нашего исследования культура профессиональной деятельности юриста (КПДЮ) – интегрированное качество личности, основывающееся на высокой теоретической общей и специальной образованности, профессиональном опыте, способностях к саморазвитию и самосовершенствованию на базе общей культуры, а также умение эффективно применять личностные и профессиональные качества в процессе повседневной профессиональной деятельности с учетом возможностей и условий информационного образования.

Исходя из данного выше определения, в понятийное поле «культура профессиональной деятельности юриста» могут войти следующие понятия: профессиональная компетентность, ключевые квалификации и компетенции, информационные элементы.

Информационные элементы являются одной из важнейших составляющих КПДЮ, и включают в себя: информационную культуру, юридическую информационную осведомлённость, владение информационно-коммуникационным обеспечением.

Нам представляется возможным понимать под информационной культурой юриста органичное сочетание традиционной культуры работы с книгой, документом, текстом и инноваций, связанных с овладением современными технологиями и методами работы с информацией. Это, прежде всего, готовность человека и общества в целом к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, умение использовать сетевые Интернет-технологии.

Юридическая информационная осведомлённость включает определенный набор информации и знаний из наук, способствующих ее развитию и приспособлению к профессиональной деятельности в условиях информационного образования (право, информатика, включая все ее разновидности, психология, риторика и др.), а также требования, предъявляемые профессией к человеку. Это позволит будущему юристу выработать собственную траекторию профессионального саморазвития и самосовершенствования, что способствует повышению его конкурентоспособности на современном рынке труда.

Наличие у будущего специалиста юридической информационной осведомленности, а также активная информатизация образования требуют владения юристом информационно-коммуникационным обеспечением, которое включает в себя справочно-правовые системы такие как, ГАРАНТ, Консультант Плюс, Кодекс и др., системы управ-

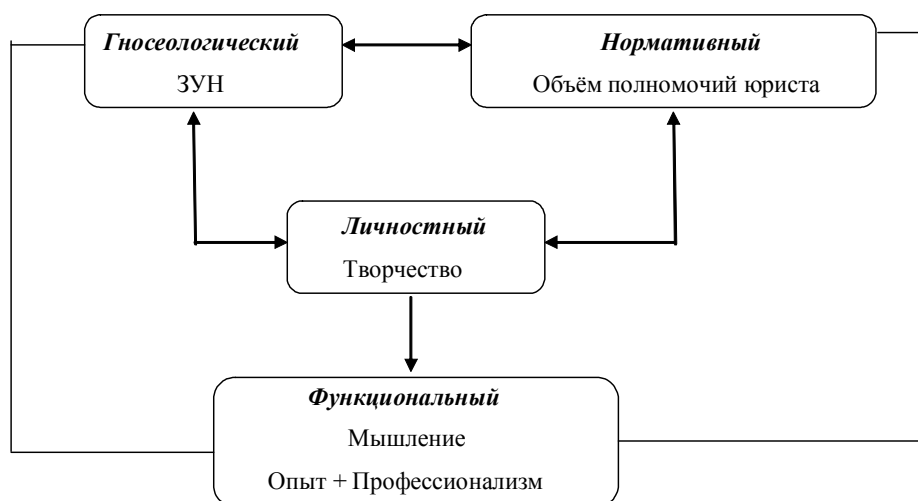


Рис. Структура профессиональной компетентности юриста

ления базами данных (СУБД), Интернет и компьютерные технологии (ИКТ), ставшие в последние годы не только универсальным средством получения информации, но и способом выражения идей, творческих возможностей, источником заработка значительных материальных средств.

Говоря о юристе, как о личности, владеющей культурой профессиональной деятельности, следует заметить, что он должен обладать определенными качествами и свойствами, которые, так или иначе, отражаются на его деятельности в качестве профессионала. В силу вышесказанного, необходимо введение в понятийное поле нашего исследования таких компонентов как компетенция, компетентность и квалификация.

Понятие «компетенция» объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности. При таком подходе компетенции характеризуются как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить систему действий для успешного решения проблемы. Компетенция также предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний [1, с. 54].

Параллельно с компетенциями будущему специалисту необходимо формировать у себя так называемые ключевые квалификации – личностные и межличностные качества, способности, умения

и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни [2, с. 63].

Поскольку профессиональная деятельность юриста по своей направленности не однородна, то здесь в качестве определяющих компонентов будут не только выше перечисленные качества, но и соответствующий профессиональный опыт, мастерство и культурно-нравственные ценности. В связи с этим целесообразно рассмотрение нами в составе КПДЮ такого компонента как профессиональная компетентность. Учитывая тот факт, что информационное образование в рамках нашего исследования выступает фактором, опосредующим качество подготовки будущих юристов, то структуру профессиональной компетентности можно представить в виде взаимосвязи ее элементов (см. рис.).

Гносеологический элемент – предполагает наличие определенных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения профессионального долга, постоянное их обновление, совершенствование.

Основу профессиональных знаний в данном случае составляет специальное образование. Однако уровень современных требований, предъявляемых к правоприменительной практике, диктует необходимость владения будущим юристом информационно-коммуникационным обеспечением, поскольку области применения права на современном этапе настолько различны и многогранны, что получение юридического образования как такового уже недостаточно для эффек-

тивной работы в той или иной юридической профессии.

Профессиональные умения и навыки также включены нами в гносеологический элемент профессиональной компетентности юриста. В определении умений и навыков мы придерживаемся классического подхода, понимания под ними конкретные приемы и средства профессиональной деятельности юриста, включая область информационных технологий.

Нормативный элемент – предполагает объем полномочий юриста-специалиста или должностного лица, установленных законом или уставом органа (организации).

Говоря о нормативном элементе, нам представляется возможным выделить подструктуры юридической деятельности и соотнести их функции и полномочиями специалиста. Так, классифицируя юридическую деятельность согласно полномочиям, выполняемым юристом-специалистом, мы учли методолого-теоретический подход, изученный В.В. Романовым, дополнив его ведущие положения требованиями, предъявляемыми обществом к современному юристу [3]. Так, на основе структурно-психологического анализа деятельности юристов мы выделили основные подструктуры:

1. *Поисковая подструктура* представляет собой разнородность познания и оценки юристами окружающей действительности, конкретных условий и обстоятельств юридической деятельности. Конкретными результатами таких операций следует считать создание и формирование информационных массивов, содержащих сведения юридического характера – деятельностный компонент, и формирование умений отличать существенное от несущественного, главное от не основного, конструктивность, продуктивная память и др. – личностный компонент.

2. *Предупредительная подструктура* деятельности юристов проявляется в их психической активности и предметной деятельности, направленных на предупреждение преступлений, выявление и установление лиц, их подготавливающих. Такая деятельность требует от юристов хорошего владения эмоционально-волевыми (терпимость, рассудительность, уважение, сдержанность, выдержанность, уравновешенность) и морально-этическими (твердость моральных устоев, высокие этические взгляды, совесть, ответственность, гуманность) качествами.

3. *Подструктура пресечения* в юридической деятельности направлена на устранение угрозы преступления путем задержания лица в процессе его совершения, когда невозможно другим образом предотвратить его перерастание в окончательное преступление. В ходе осуществления подструктуры пресечения, юристами, работающими в подразделениях, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность, используются такие профессиональные качества, как высокий уровень профессиональной подготовки, глубина и логичность мышления, здравый смысл, психологическая выдержка, умение работать в коллективе, дисциплинированность и пунктуальность, аккуратность в работе.

4. *Удостоверительная подструктура* профессиональной деятельности юриста состоит в получении объективной информации, подтверждении правоты выдвинутой версии, обоснованность проведенных следственных действий. Деятельность юриста в рамках данной подструктуры успешно осуществляется, как правило, при наличии у специалиста здравого смысла, рассудительности, способности самокритично оценивать свою деятельность, а также умения эффективно организовывать собственную работу и работу всего коллектива.

5. *Коммуникативная подструктура* характеризуется наличием специфического вида труда – профессионального общения. Именно в процессе общения, установления и развития межличностных коммуникаций наглядно проявляются коммуникативные и профессионально-деловые качества, свидетельствующие об уровне их профессиональной подготовки, а в конечном итоге – культуре профессиональной деятельности юриста.

6. *Организационная подструктура* профессиональной деятельности состоит в умелом использовании организационных ресурсов в юридической деятельности. Юрист должен уметь координировать деятельность подчиненных ему лиц, контролировать усвоение ими заданий и ход их выполнения, создавать благоприятный психологический климат в коллективе, находить адекватные способы разрешения межличностных конфликтов, осуществлять сбор, документальное закрепление и реализацию информации. Этому во многом способствует высокий уровень культуры профессиональной деятельности юриста и, в частности, информационный компонент, ключевые компетенции и квалификации как одни из основных ее элементов.

7. *Педагогическая подструктура* в процессе юридической деятельности определяется задачами обучения и воспитания подчиненных, регламентируемыми ведомственными нормативными актами, а также спецификой участия юристов в предупреждении преступлений, проведении профилактических мероприятий с потенциальными преступниками, различными категориями граждан, психолого-педагогическим воздействием на них. В данной связи у юристов необходимо развивать профессионально-деловые и психологические личностные характеристики, которые со временем превратятся в устойчивые качества, сопровождающие формирование культуры профессиональной деятельности юриста.

Личностный элемент — включает в себя осознание юристом своего предназначения, оценку своих профессиональных способностей, самокритичность, способность к самоанализу своих профессиональных качеств с целью преодоления их негативных сторон, а также творческий подход к решению профессиональных задач.

Большинство авторов, исследующих профессиональную деятельность специалиста, выделяют личностный аспект как важную составляющую процесса профессионального самосовершенствования. Следовательно, можно предположить, что профессиональное самосовершенствование сотрудника есть фактор развития личности, повышения качества и уровня культуры его профессиональной деятельности. Условием и результатом такой деятельности являются сознательность и активность, которые предполагают умение и потребность юриста оперативно усваивать новые теоретические знания и успешно применять их на практике.

Функциональный элемент — выражается в способности юриста действовать, выполнять свои профессиональные обязанности на основе правового опыта — личного, коллективного, территориального.

Профессиональный опыт является профессиональной характеристикой специалиста. Его приобретение напрямую зависит от уровня профессионального мышления. Профессиональное мышление специалиста-юриста сопряжено с такими качествами, как умственная активность, высокая работоспособность, любознательность и др. Способность специалиста самостоятельно думать, критически оценивать сложившуюся ситуацию, проявлять инициативность и творческий

подход — является важным звеном на пути становления профессионализма.

Только специалист, обладающий высоким уровнем профессионализма, сможет с наибольшей эффективностью реализовать свой человеческий и профессиональный потенциал, успешно адаптироваться в новых производственных условиях и в дальнейшем стать конкурентоспособным в своей профессиональной деятельности.

Исходя из анализа профессиональной деятельности юриста и учитывая направления информатизации образования, нами были также определены особенности формирования компонентов понятийного поля «КПДЮ» с использованием информационных технологий, которые заключаются в следующем:

- формирование информационных элементов почти всегда содержит определенную новизну, что способствует повышению интереса к профессиональной деятельности;

- использование глобальных и локальных информационных потоков для анализа информации и принятия юридических решений позволяет специалисту оперативно решать профессиональные задачи и ориентироваться в сложившейся обстановке;

- выбор оптимальной стратегии обучения, включающий как различные варианты средств и методов обучения, так и степень сложности, и последовательность представления учебного материала, объемы запрашиваемой нормативно-правовой информации, уровень трудности предъявляемых задач и заданий, виды помощи при их выполнении с использованием ИКТ позволяет формировать у будущего специалиста различные уровни КПДЮ;

- профессиональное использование Интернет-технологий расширяет коммуникативные и творческие возможности специалистов, приводит к созданию единого профессионально-информационного поля, что облегчает циркуляцию новых фактов, идей и гипотез;

- наличие большого количества таких родственных информационных категорий, как образовательные порталы, электронные учебники, сетевые учебно-методические комплексы, компьютерные системы дистанционного обучения, электронные (цифровые, виртуальные) библиотеки, автоматизированные библиотечные информационные системы (АБИС), ресурсные центры значительно сокращает процесс формирования

ключевых компонентов КПДЮ;

– использование специально разработанных учебных программ для ПК позволяет систематически проводить виртуальные ролевые и деловые игры, которые способствуют формированию у студентов навыков саморегуляции психических состояний, повышают коммуникативную компетентность, в частности, отрабатывать конкретные приемы разрешения конфликтов, установления психологического контакта, выбора способа психического воздействия, а также формировать личностную заинтересованность будущего работни-

ка в самопознании и развитии положительных качеств.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 216 с.

2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера. – Свердловск: УрГУ, 1998. – 120 с.

3. Романов В.В. Юридическая психология. – М., 1998. – С. 157–159.

УДК 371

**Андреева Галина Алексеевна,
Яковлюк Светлана Михайловна**

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт
kgpi_all@mail.ru

ДУХОВНОСТЬ И ЦЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ВЫЗОВ XXI ВЕКА

XXI век требует учителя, который не только владеет профессиональными знаниями и умениями, но и, являясь носителем ценностей, обладает оформленной педагогической позицией, способный к творческому поиску и ориентации школьников на общечеловеческие ценности.

Ключевые слова: духовность, педагогические ценности, духовно развитый учитель, профессионально-ценностные качества учителя.

Новый XXI век характеризуется изменениями, произошедшими во всех сферах человеческой деятельности: социальной, экономической, культурной, образовательной и др. Эти преобразования охватывают окружающую человека среду, оказывают влияние на человека, стимулируя развитие его личности, побуждая его к активному участию в жизни и целенаправленной подготовке к профессиональной деятельности. Сложившиеся рыночные отношения требуют от каждого работника высокой ответственности, способности быстро адаптироваться к новым жизненным ситуациям, стремления повышать квалификацию. Современному обществу нужны специалисты, профессионально компетентные, способные к саморазвитию и самосовершенствованию, личностные качества и ценности которых формируются в школе учителем. Возникают известные противоречия между возросшими требованиями общества к духовной культуре личности, в частности педагога, с одной стороны, и не всегда высоким уровнем его общекультурной подготовки – с другой.

Практика показывает, что в процессе изучения педагогических дисциплин и предметов гу-

манитарного цикла студенты получают необходимые профессиональные знания и умения, но при этом недостаточно уделяется внимание духовности будущего учителя, приобщение его к общечеловеческим и национальным ценностям, а также подготовке к работе с детьми по их духовному формированию.

Вот почему в современном гуманитарном знании все более актуализируется проблема учителя XXI века и его подготовка.

В связи с расширением во всех сферах образования гуманистической тенденции остро стоит вопрос о содержании педагогического образования, о профессионально-ценностных качествах учителя и его духовности. Педагогической наукой доказано, что развитие и расцвет личности педагога и, прежде всего, его духовных основ в профессиональной деятельности могут осуществляться только в процессе осмысления духовных начал существования человека, развития его эмоционально-чувственной сферы, организации добротворчества, в атмосфере доброжелательности, свободы, понимания и любви.

В связи с этим подвергается пересмотру отношение к профессиональной подготовке учи-

теля как посредника между ребенком, растущей личностью, и культурой, которое выражается в ориентации педагога на введение ребенка в мир культуры, оказание поддержки каждой детской личности в ее индивидуальном духовном самоопределении в мире культурных ценностей.

Стратегическую цель педагогического образования на рубеже веков в этой связи академик РАО В.А. Сластенин видит в развитии и саморазвитии личности учителя как гражданина, искренне озабоченного судьбой России, человека гуманной духовно-нравственной ориентации, педагога, владеющего современным антропологическим знанием, понимающего воспитанника, умеющего с ним работать, специалиста в одной из областей науки [3].

Такое понимание цели педагогического образования потребовало нового осмысления понятий духовности и ценности по отношению к учителю и его подготовке.

Следует признать, что в науке нет единого подхода к изучению духовности личности и ее ценностей. Разные взгляды на духовность свидетельствуют о том, что в последнее время возрастает интерес ученых к проблеме человека в целом, и особенно к его духовной жизни. Исследователи, пытаясь определить духовность, затрагивают различные стороны этого понятия: связь с искусством (В.Д. Диденко), единство эстетического и нравственного (А.И. Фортова), эмоциональные ощущения (В.И. Ксенофонов).

При анализе духовности М.С. Каган, в частности, подчеркивает, что «духовность – это атрибут человека как субъекта» [4]. И с этим трудно не согласиться.

По убеждению ученых, духовность можно рассматривать в личностном и надличностном аспектах. В первом случае духовность предстает именно как человеческая, личностная характеристика (ценность – Г.А.); во втором – как культурное, социальное явление, выражающее разные типы духовной ориентации общества или отдельных социальных групп.

Во взглядах сторонников религиозно-философского направления (В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского и др.) тема духовности была тесно связана с темой самой России, с особой миссией русского народа – «носителя божественных замыслов», способного помочь человечеству достичь духовного совершенства. Эти философы превыше всего ценили свободу личности, видя

в ней проявление духовности, которая движет всеми поступками человека. Они считали, что духовность – это постоянное искание истины, направленной на творческое развитие человека.

На этапе профессиональной подготовки современные будущие учителя испытывают огромное влияние ежедневного погружения в атмосферу своего образовательного учреждения, с его активными формами обучения и воспитания, нацеленными на развитие их духовности и становление творческого потенциала. Они видят и оценивают педагогическую деятельность своих наставников, их творчество и мастерство, воспринимаемых студентами в качестве педагогических ценностей.

Показательно, что духовная сущность человека, развитие его ума и нравственности определялись отечественными мыслителями (Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский) как основа образования и воспитания. Именно образование должно способствовать восстановлению естественных связей человека с окружающим миром, природой, культурой, историей, а также возрождению духовно-чувственного образа жизни и высоких нравственно-ценностных идеалов и ориентиров. Человеку свойственно стремление к высшему духовному совершенству, так как это заложено в самой его природе, в способности личности к такому нравственному совершенству, которым никто не может обладать, кроме человека.

В формировании духовности личности философы-космисты возлагали надежды на учителя, на школу, которая призвана, по их мнению, создать правильное направление душе и уму». Школа мыслилась как «храм-музей», в которой каждый ученик станет исследователем своих семейно-родственных связей. В такой школе будет храниться память об образах, деяниях каждого человека. Все это будет под руководством педагога способствовать правильному духовно-нравственному формированию личности.

Поэтому в развитии духовного опыта и формировании ценностных ориентаций школьников особая роль должна принадлежать учителю, который выступает носителем ценностей и этого опыта, как фактора создания духовной культуры учеников.

Своеобразно рассматривают исследуемую проблему западные ученые (А. Маслоу, Э. Фромм, В. Франкл и др.).

В центре внимания А. Маслоу, например, находится духовно полноценная, «наиболее полно очеловечившаяся личность». Духовная личность в своей деятельности мотивируется ценностями, которые выходят за пределы его «Я». Такими ценностями для него являются Истина, Добро, Красота, Совершенство и др., необходимые индивиду для того, чтобы реализовать себя, почувствовать себя полностью человеком [5].

По мнению В. Франкла, духовность человека — это не просто его характеристика, а конституирующая особенность. Она реализует себя в со-присутствии и событии. Человек существует для того, чтобы «предоставлять себя, поступать собой, чтобы, познавая и любя, отдавать себя» [9]. Совесть, считает ученый, является одним из самых существенных проявлений духовности и ценностных ориентаций в человеке. Человек духовен в той мере, в какой он задумывается над вопросами о сущем и должном, о добре и зле.

Человек обретает духовность как свою «внутреннюю вселенную» не только благодаря постоянному диалогу с самим собой и миром, но и, прежде всего в силу того, что в процессе деятельности и общения с другими он входит в «организм» культуры. Высшие ценности культуры становятся внутренними духовными регуляторами личности, направляют всю систему его жизнедеятельности. Они возникают и развиваются в истории культуры, а индивид усваивает их в ходе своего физического становления, т.е. через процессы воспитания и образования, социализации в целом. В итоге же оказывается, что культура — это средство формирования духовности и ценностей, а духовность — цель развития индивидуальной культуры человека, которую призван сформировать учитель.

Проблема духовного развития личности оставалась также в центре внимания русской педагогической мысли. Выдающиеся педагоги XIX столетия (В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.) главной задачей воспитания считали духовное развитие человека.

Так, К.Д. Ушинский понимает воспитание как целенаправленный процесс воспитания «человека в человеке». Поэтому главное место он отводил формированию нравственности, в которой он видел главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще.

Современный философский взгляд также не оставляет без внимания данную проблему. Ака-

демик Л.П. Боева, в частности, утверждает, что духовность является показателем существования иерархических ценностей, целей и смыслов. Путь духовного освоения — это восхождение по пути обретения Истины, Добра, Красоты, Справедливости и других высших ценностей [1].

Л.П. Боева выделяет вопросы, ответы на которые помогут учителю обнаружить признаки духовности в своих учениках: кто я; зачем я пришел в этот мир; каково мое место в этом мире; каков смысл моей жизни; на основании каких ценностей я делаю выбор жизненного пути; по каким критериям и каким образом возможно усовершенствование моей личности, обретение духовной культуры; что такое богатая духовная личность?

Ею выделено три типа духовности:

— *теоретизм* как гносеологическая составляющая с акцентом на знания, логику, поиск истины, переходящие в познавательной деятельности в духовную ценность;

— *этизм* как нравственное содержание духовности личности, выступающее показателем степени гармонизации в её сознании и поступках общечеловеческих ценностей;

— *эстетизм* как составляющая духовности, связанная с удовлетворением потребности человека в красоте, является идеальным средством преобразования окружающей действительности на основе триединой цели: Истины, Добра, Красоты.

Таким образом, духовность личности учителя — это сложноконструируемое качество в период обучения в вузе, включающее широкий диапазон составляющих в их взаимодействии.

Педагоги XX века (З.И. Равкин, М.В. Богуславский, В.И. Додонов и др.) выделяют следующие составляющие духовности: исторически сложившиеся и не утратившие своего современного значения, обогащенные новыми психологическими приоритетами действующей гуманистической парадигмы, общечеловеческие и национальные духовные ценности; соответствующие по своему смыслу и направленности этические нормы и категории, обретающие ценностный смысл для данного индивидуума в результате творческого саморазвития и мотивированного стремления к овладению ими; мировоззрение и стойкие моральные принципы; иные убеждения, идеалы, целенаправленные на конструктивные преобразования в социокультурной и нравственных сферах общества [7].

Духовно развитый учитель – это человек, внедривший в себя ценности мира, порожденные сознанием человечества в ходе исторического развития, относящийся к миру как к личностно значимому объекту.

По сути, развитие духовности можно рассматривать как выход к высшим ценностным инстанциям конструирования личности и её менталитета. Для учителя в качестве основания его духовного становления выступает его духовный мир. Духовный мир находит отражение в системе взглядов человека на мир, на своё место в нём, и проявляется в его чувствах и деятельности, которые имеют творческий характер.

В студенческом возрасте развитие духовности неразрывно связано с развитием интеллектуальной и социальной зрелости. Освоение педагогических ценностей, раскрытие и мотивация духовного потенциала будущего учителя, от профессиональной деятельности которого в будущем зависит судьба развития общества, становятся одной из актуальных задач высшей педагогической школы.

Методологические подходы к формированию ценностной парадигмы в российском образовании, системы ценностных ориентаций учителей сформулированы такими исследователями, как: М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульф, Г.П. Выжлецов, В.И. Додонов, В.П. Зинченко, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин.

На основе конструктивно-генетического анализа академик З.И. Равкин предложил классификацию педагогических ценностей в сфере образования, которые должны быть представлены будущим учителям в период их подготовки:

1. *Социально-политические ценности* (общедоступность и бесплатность образования, равенство мужчин и женщин; право на общее образование, исключающее какую-либо расовую, национальную и материального плана дискриминацию учащихся; свобода выбора учеником или его родителями определенного типа школы, а также коммерческой формы получения образования в зависимости от материальных возможностей и духовных запросов данного социального слоя населения).

2. *Интеллектуальные ценности образования*, на развитие и углубление которых призван ориентироваться педагогический процесс, (любопытность, потребность в познании и познавательный интерес, активность и творческая самодет-

ельность учащихся в овладении истинными знаниями, радость познания, познавательная перспектива, эстетика мысли и слова как средств познавательной деятельности).

3. *Нравственные ценности образования* (честь и личное достоинство ученика, утверждающиеся в атмосфере свободы от диктатуры учителя и права воспитанника быть субъектом, а не объектом педагогического процесса, построенного в основном на диалогической, а не на монологической дидактике; благородные этические стимулы и мотивы овладения знаниями – образование не только во имя личного, но и общественного блага; гармония знаний и нравственности; патриотизм и гражданственность; уважение к интеллектуальному и физическому труду; к людям труда; эстетика поведения и общения с окружающими людьми; развитое «чувство локтя», взаимопомощь и готовность сотрудничать с другими людьми в общественной и личностно значимой деятельности).

4. *Ценности профессиональной педагогической деятельности*: (призвание к труду учителя-воспитателя, сознание личностной и социальной ответственности за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательская инновационная деятельность; высокие нравственные личностные качества учителя; его коммуникативные способности, стиль общения с воспитанниками, основанный на демократических и гуманистических началах (учитель призван любить тех, кому преподаёт, и любить то, что преподаёт); профессионализм педагога – высокий уровень специальной общекультурной подготовки, широкая профессиональная и общая эрудиция, педагогическое мастерство, обеспечивающие его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования [8].

Как видим, педагогические ценности – это особенности педагогической деятельности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Среди ценностей педагогической деятельности по их предметному содержанию В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев выделяют ценности *самодостаточного* и *инструментального* ти-

пов. Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образует систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, на творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество, на обмен духовными ценностями с коллегами и представителями иных видов деятельности.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме педагогических ценностей и ценностных ориентаций в сфере педагогического образования дает основание выделить такие *ценности-цели*, которые отражают государственную политику (гуманизация, гуманитаризация, модернизация, стандартизация, реформирование образования); *ценности средства*: педагогические действия (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия (технологии общения); действия, отражающие субъектную личностную и профессиональную сущность педагога (компетентность учителя, творчество, профессионализм).

Е.Н. Шиянов подразделяет ценности-средства на *ценности-отношения* (к профессии, к учащимся, к себе), *ценности-качества* (любовь к детям, гуманизм, креативность), *ценности-знания* (педагогические, психологические, философские, культурологические и другие).

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности-качества учителя в силу их способности оказывать развивающее и воспитывающее влияние на личности обучающихся. Именно в них проявляется сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога.

Рефлексивность, гуманистическая направленность в будущее, понимание и готовность к освоению средств, необходимых для профессионального самосовершенствования и развития своего творческого потенциала, являются характерными свойствами интеллектуальной компетентности учителя, его педагогическими ценностями.

Главным участником образовательного процесса, его ключевой фигурой является учитель, который должен ориентироваться на собственную философию образования, свои профессиональные ценности. Именно ценности помогут ему понять значение педагогической деятельности и ее личностный смысл, осознать свою социальную и духовную миссию.

Вот почему актуальным сегодня в России становится аксиологический подход к подготовке

учителя, согласно которому «педагогическое образование должно не только обеспечить усвоение профессиональных знаний и умений, но и развить духовность, его ценностное сознание, сформировать ценностное отношение к миру как основной задаче образования» [6].

Особое внимание к ценностным аспектам педагогического образования объясняется необходимостью рассматривать процесс формирования ценностных ориентаций будущих учителей как сложный, непрерывный, осуществляемый как в процессе их теоретической подготовки в вузе, так и в практической деятельности в школе.

Главными направлениями реформирования системы педагогического образования в России должно стать обеспечение соотношения ценностей общечеловеческого и национального значения, ориентация подготовки будущего учителя на педагогические ценности.

Модернизация содержания педагогического образования в новых условиях призвана переориентировать цели педагогического образования на воспитание педагога как человека культуры, духовно развитого, компетентного профессионала, «рефлексирующей практика» с выраженной установкой на гуманистические ценности.

Необходимо также актуализировать ценностно-смысловые аспекты содержания педагогического образования, смоделировать культуросообразную, информационно насыщенную событийную среду педагогического вуза, предоставляющую будущему педагогу возможность активного участия в конструировании содержания своего образования, разработке индивидуального педагогического маршрута [2], в основе которого формирование личностных приоритетов. К личностным приоритетам в системе реформируемого педагогического образования следует отнести развитие аксиосферы будущего учителя, которая нацелит его внутренний мир на профессиональный и духовный рост, самосовершенствование на основе педагогических ценностей.

Собственно программа воспитания будущих учителей должна, на наш взгляд, сочетать в себе следующие ценностные установки:

- понимание социокультурной значимости педагогической деятельности;
- воспитание гражданско-патриотических и духовно-нравственных качеств будущего учителя, составляющих основу ценностных ориентаций личности;

- направленность на подготовку творческой и рефлексивной личности учителя;
- формирование активной жизненной и профессиональной позиции в сочетании с инновационным типом мышления;
- формирование уважения к ценностям гражданского общества и другие.

Разработанная на этой основе система подготовки будущего учителя позволит сменить акцент с образовательно-профессиональной установки на творческий процесс освоения педагогических ценностей, формирование духовности, развитие инновационного сознания учителя, готового к поисковой деятельности, к взаимодействию с учащимися и передаче им духовных ценностей.

Библиографический список

1. Буева Л.П. Духовность, художественное творчество, нравственность: материалы круглого стола.
2. Гукаленко О.В. Образовательное пространство СНГ: проблемы и перспективы развития //

Педагогика. – 2007. – №2. – С. 11.

3. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // <http://www.scholar.ru>

4. Каган М.С. О духовности // Вопросы философии. – 1985. – №9. – С. 92.

5. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. О.О. Чистякова. – М., 1997. – С. 110.

6. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. – 2000. – №6.

7. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТИП РАО, 1995. – С. 28–29.

8. Равкин З.И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – М., 1994. – С. 44.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 100.

УДК 371.014

Бондаревская Роксана Сергеевна

Институт образования взрослых РАО, г. Санкт-Петербург
roksanabond@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются закономерности и организационно-педагогические условия эффективного педагогического проектирования в системе общего образования. Описывается модель работы районной методической службы по созданию условий становления проектной деятельности педагогов в процессе непрерывного образования (на основе системно-деятельностного и акмеологического подходов). Модель строится на основе сочетания формального, неформального образования и самообразования: сессионное обучение созданию педагогических проектов дополняется их совершенствованием на семинарах, мастер-классах, в ходе консультирования и экспертизы проектной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогические инновации, непрерывное образование, акмеологический подход, самосовершенствование педагога.

Осуществление масштабных инновационных преобразований, характерных для отечественного образования, требует совершенствования теории и практики педагогического проектирования: современной разработки его методологической базы, содержания и технологий, становления на этой основе проектной деятельности педагога – основного субъекта инноваций в масштабах образовательного учреждения.

Педагогическое проектирование рассматривается нами как специфическая педагогическая деятельность, направленная на изменение обра-

зовательной системы или её компонентов и включающая изучение исходной ситуации, прогнозирование, планирование и реализацию проекта на основании пошаговой обратной связи [8, с. 39].

Реальный уровень проектной деятельности педагога в современных образовательных условиях может быть охарактеризован следующими факторами, образующими проблемную ситуацию [1, с. 94–96]:

- низким уровнем понимания педагогами смысла и владения процедурами педагогического проектирования;

- меркантильными мотивами участия педагогов в проектной деятельности;
- слабым целеполаганием в проектировании собственной профессиональной деятельности;
- формальной организацией проектной деятельности учащихся, ориентированной на внешние факторы и стесненной ими.

Таким образом, существует проблема, которая выражается в противоречии между значимостью педагогического проектирования для современного образования и недостаточным уровнем проектной деятельности педагогов.

Накопленный нами опыт использования возможностей системно-деятельностного и акмеологического подходов в проектировании педагогами своих индивидуальных профессиональных достижений [2] лег в основу разработки организационно-педагогических условий становления проектной деятельности педагога в процессе непрерывного образования. Нами были выявлены закономерности, разработана и апробирована модель становления проектной деятельности педагога в процессе формального, неформального образования и самообразования (в масштабах районной методической службы).

Основываясь на теоретических положениях системно-деятельностного подхода, разработанного Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым [5], мы рассматривали проектную деятельность как особую форму активности личности педагога, целью и результатом которой является не только изменение образовательной системы, но и изменение его самого как субъекта деятельности и личности. Существенный вклад в теорию и практику обучения педагогов проектированию был получен благодаря использованию психологической функциональной системы, описывающей структуру деятельности в закономерных связях её компонентов [9, с. 10–17].

Акмеологический подход рассматривался нами как методологическое направление в науке, которое исходит из целе-ценностных ориентиров совершенства объекта и субъекта деятельности, их внутренней гармонии, а также из приоритетов созидательности, осуществимости, спонтанности (внутренней детерминированности) субъекта [3, с. 7]. В качестве акмеологической основы становления проектной деятельности педагога рассматривалось включение им в свой проект целей профессионального самосовершенствования и выделение приоритетов осуществимости

его индивидуальности: на передний план выдвигались интеллектуально-нравственная и духовно-практическая деятельность, в которых проявлялись уникальность, универсальность и целостность педагога.

В ходе исследования нами был выявлен ряд существенных *закономерностей* эффективной проектной деятельности, имеющих как теоретическое, так и практическое значение для современного образования. Мы рассматривали *эффективность* как достижение нужных, благоприятных результатов, оцениваемое в соотношении с затратами, обеспечивавшими это достижение. Не рассматривая в настоящем исследовании общие вопросы эффективности образования, мы определили как эффективное, такое педагогическое проектирование, которое гарантирует определенный целью результат, сведение до минимума возможности негативных последствий и оптимальное использование ресурсов.

1. *Направленность педагогического проектирования на приоритеты развития образовательной системы* как закономерность эффективного педагогического проектирования детерминируется в рамках системно-деятельностного подхода положением о результате как системообразующем факторе деятельности.

Принимая решение о начале проектной деятельности, педагог оценивает совокупность факторов, среди которых профессиональные и личные мотивы проектной деятельности, его педагогическая компетентность, жизненная ситуация и педагогическая ситуация в образовательной системе, в рамках которой мыслится проектирование. Эти ситуации выявляются наряду с нормативными условиями и ресурсами образовательной системы, приоритетными направлениями её развития. Оптимальное использование ресурсов образовательной системы достигается тогда, когда цели проектной деятельности педагога обеспечивают как улучшение личной профессиональной ситуации, так и результаты, значимые для развития образовательной системы в целом.

2. *Вероятностный характер целе-ценностного самоопределения субъектов проектирования* выявляется на основе мотивационного самоанализа деятельности, учитывающего бессознательные и сознательные компоненты мотивации.

Педагогическое проектирование может рассматриваться как процесс получения желаемого результата в той степени, в которой оно является

осознанной деятельностью педагога. Это означает, что педагог должен быть способен осознать не только цель и планируемую программу действий, но, в идеале, каждый компонент своей деятельности как функциональной системы. Причем рефлексия должна охватывать все уровни сознания, не ограничиваясь только мышлением. Вслед за В.В. Налимовым [7, с. 103–106], мы считаем необходимым выделять кроме мышления, основного формальной логике, уровни предмышления и образного мышления («подвалы» сознания), а также отмечать влияние на сознание человека его телесности, которая не только биологически поддерживает жизненность, но и перепадами своих состояний детерминирует состояния сознания человека. В соответствии с этим подходом рефлексия компонентов деятельности должна охватывать последовательно три уровня сознания: «образ» – «смысл» – «суждение» и учитывать физическое состояние субъекта рефлексии.

Профессиональное знание на уровне суждений в ходе проектирования должно быть дополнено рефлексией «внутреннего» знания смыслов и порождающих их образов. Особое значение имеет то, что сами смыслы не остаются неизменными, их динамическая природа [7, с. 114] позволяет говорить о постоянном «дрейфе» этих постулатов логического мышления, особенно, когда речь идет о мышлении в гуманитарной сфере. Понимание динамики целе-ценностного самоопределения субъектов проектирования позволяет педагогу не только разумно осуществлять изменения в образовательной системе, но и глубже понимать ученика, особенности его индивидуального стиля деятельности. В случае совместной проектной деятельности субъектами являются педагог и ученик, а объектом – сам процесс проектирования. Цель субъекта деятельности – образ результата, который объективирует потребное будущее и работает в таком качестве и в «партии» учителя, и в «партии» ученика, когда они «дуэтом» исполняют то, что приводит их к желаемому результату.

3. Обоснованность проектных решений педагога рассматривается как результат операционально-технологического и ресурсного анализа системы деятельности.

Процесс принятия решения занимает центральное место в структуре любой деятельности, а умение вырабатывать оптимальные решения составляет важнейший компонент профессионального обучения.

Способность принимать эффективные педагогические решения является интегральной характеристикой педагогической деятельности, которая основывается на умениях педагога анализировать свою деятельность, в частности распознавать и формулировать цели в проблемных ситуациях, вырабатывать гипотезы и способы оценки эффективности принятого решения. Исследования свидетельствуют о несформированности у значительной части педагогов этих умений [6].

Принятие решений относительно инновационной педагогической деятельности накладывает особую ответственность на учителя. Преодоление существующих трудностей в принятии педагогического решения мы видим в пошаговой рефлексии проектной деятельности, которая влечет за собой её корректировку. Принятие решений является основой этапных переходов проектирования, сводящей к минимуму возможные риски.

4. Взаимосвязь профессионального самосовершенствования педагога с проектированием как закономерность эффективного проектирования объясняется высокой мотивацией освоения педагогом этого вида деятельности, когда в качестве одной из целей проекта выступают значимые для него образы совершенствования профессиональных и личностных качеств.

Личностно-деятельностное начало проектирования содержит в себе глубокий стимул к самосовершенствованию [5]. Проектирование влияет практически на все личностные структуры человека и в конечном итоге обеспечивает определенные личностные «приращения», – динамику ценностей, норм, установок.

Взаимосвязь педагогического проектирования и самосовершенствования фиксируется в современной теоретической педагогике многими авторами, в том числе Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионовым, А.А. Дергачом, В.А. Сластениным, А.П. Тряпицыной, однако они, описывая логику и этапы проектирования, не раскрывают, как практически может вписываться самосовершенствование педагога в процесс проектирования. Обучение педагогическому проектированию на основании акмеологического подхода вооружает педагога определенным алгоритмом своего профессионального самосовершенствования.

Отметим, что проектирование профессионального самосовершенствования может играть неопределимую роль для непрерывного образования педагогических работников любой специализации.

5. *Этический императив педагогической проектной деятельности* трактуется в контексте гуманистических ценностей образования и акмеологической направленности субъектов проектной деятельности на доступный уровень им уровень совершенства.

Соблюдение моральных норм педагогической деятельности по существу является одним из нормативных условий деятельности. Педагог, принимая решения о своем участии в проектной деятельности, должен исходить из своей возможности следовать им.

Деятельность педагога, основанная на педагогической этике, как и любая духовная деятельность, тесно связана с нравственным просвещением, организацией нравственного опыта, нравственным самовоспитанием. Такие цели педагог может ставить в своей проектной деятельности, запуская процесс нравственного самовоспитания не только как формирование недостающих привычек, но и как преодоление ранее сформированных негативных установок.

6. *Качественная новизна результатов проектной деятельности* детерминирована его инновационной сущностью. Она характеризует содержательную сторону педагогического результата, который ранее не достигался в подобной педагогической ситуации и обладает совокупностью свойств, обуславливающих его способность удовлетворять определенные образовательные потребности в соответствии с его назначением. Педагогическое проектирование может быть ориентировано на результаты, обладающие как практической, так и теоретической новизной. В зависимости от типа работы и области исследования на первый план будет выходить его теоретическая или практическая новизна.

Педагогическое проектирование всегда предполагает определение путей развития педагогической образовательной системы, то есть переход её из данного состояния уровня в состояние качественно более высокого уровня (по качеству функционирования, статусу, престижу или другому параметру).

Инновационное развитие образовательных систем, современным механизмом которого является педагогическое проектирование, инициируется сверху целым спектром правительственных программ, которые подразумевают значительную свободу выбора со стороны образовательных структур. Так, например, Федеральные

государственные образовательные стандарты нацелены на создание каждым образовательным учреждением своей уникальной образовательной программы, которая не только соответствует стандартным требованиям, но и отражает особенности данного учреждения [4].

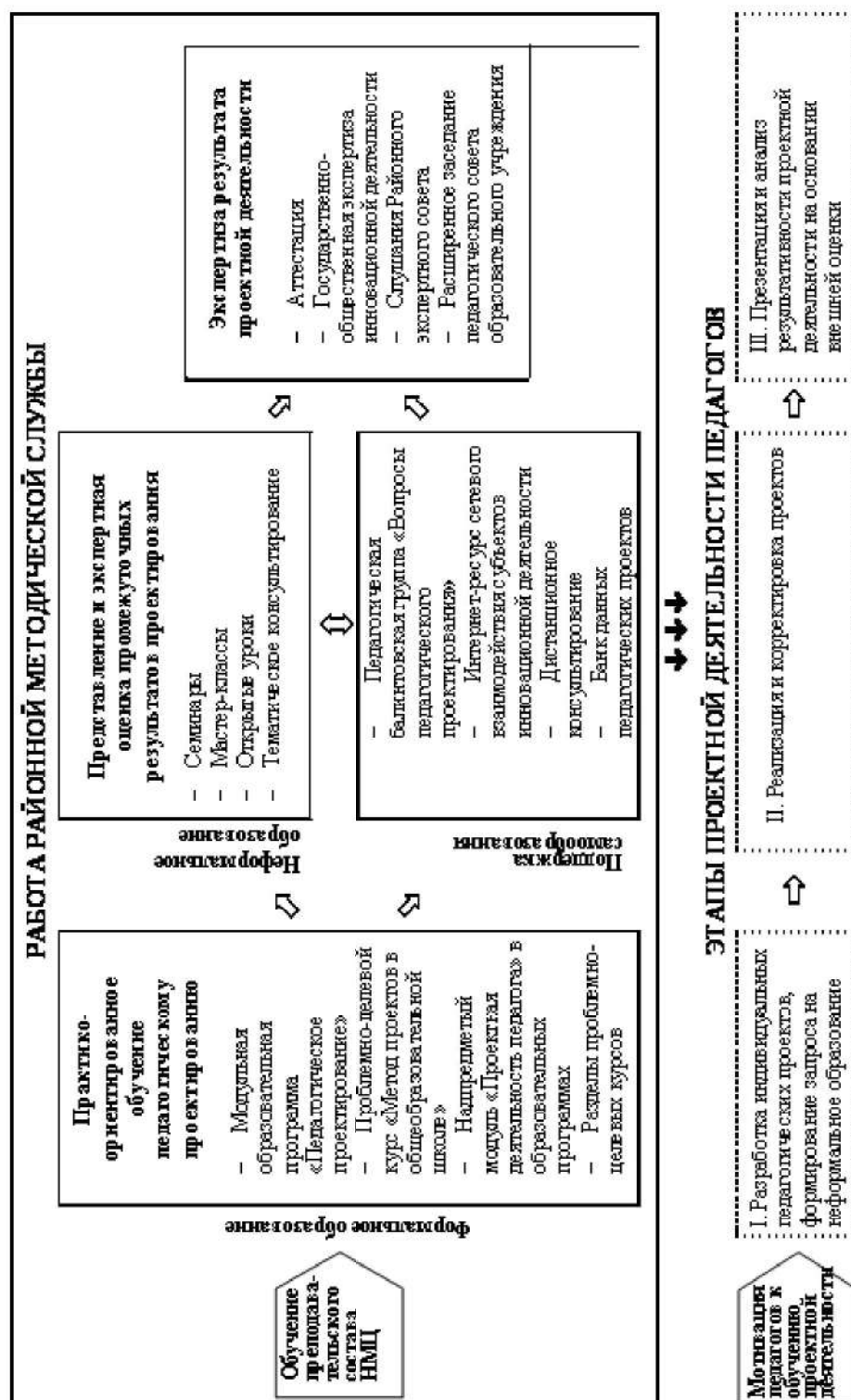
Выявленные закономерности были учтены в Модели работы районной методической службы по созданию условий становления проектной деятельности педагогов в процессе непрерывного образования; модель отражает взаимосвязь форм работы районного научно-методического центра и структуре формального образования, и самообразования (табл. 1).

Апробация модели осуществлялась на базе НМЦ Красносельского района Санкт-Петербурга; модель предусматривала становление проектной деятельности различных категорий педагогических работников: модульная образовательная программа корпоративного обучения «Педагогическое проектирование» была адресована членам педагогических коллективов образовательных учреждений, ведущих инновационную деятельность по стратегическим направлениям развития районной образовательной системы и педагогическим работникам, организующих инновационную деятельность образовательных учреждений; надпредметный модуль «Основы педагогического проектирования» образовательной программы «Современный образовательный менеджмент» – директорам и заместителям директоров образовательных учреждений. Эта часть обучения, относящаяся к формальному образованию, заканчивалась презентацией индивидуальных или групповых педагогических проектов, готовых к реализации.

Реализация проектов поддерживалась мастер-классами, семинарами, групповыми консультациями в рамках неформального образования. Районная методическая служба планировала их на основании запросов, обозначенных в проектах слушателей как ресурсное обеспечение. Одновременно районной методической службой была запланирована поддержка самообразования педагогов в тех направлениях, которые были обозначены в их проектах. Для этого была организована педагогическая балинтовская группа «Вопросы педагогического проектирования», создан Интернет-ресурс сетевого взаимодействия субъектов инновационной деятельности, организовано дистанционное консультирование, создан

Таблица

Модель работы районной методической службы по созданию условий становления проектной деятельности педагогов в процессе непрерывного образования



банк данных педагогических проектов. Организация экспертизы результатов проектной деятельности была ориентирована на анализ педагогами своей проектной деятельности на основании внешней оценки.

Исследование самооценки результатов становления проектной деятельности педагогов свидетельствует о позитивном влиянии педагогического проектирования на профессиональную компетентность: педагоги более высоко оценивают свою способность достигать профессиональных целей на основе проектирования (94,4%), способность эффективно организовывать проектную деятельность учащихся (88,9%), способность создавать условия для организации успешного учебно-воспитательного процесса в классе (88,9%), способность применять профессиональные знания и умения в различных педагогических ситуациях (83,3%), умение осознавать уровень собственной профессиональной деятельности (83,3%), умение видеть причины недостатков в своей работе (77,8%), владение компьютером (33,3%).

Перспективами данного исследования являются разработки методологии дистанционных форм поддержки специалистов в проектировании ими своих профессиональных достижений.

На наш взгляд, только владение взрослым человеком проектированием своего профессионального (желательно и личностного) самосовершенствования может сделать его образование действительно непрерывным. Дискретные периоды курсового повышения квалификации, посещения профессиональных семинаров, различных занятий в рамках неформального образования могут действительно превратиться в непрерывный образовательный процесс, когда они будут связаны в еди-

ный континуум осознанного проектирования взрослым человеком своего совершенствования.

Библиографический список

1. Бондаревская Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности // Человек и образование. – 2009. – №4 – С. 94–97.
2. Бондаревская Р.С., Гагина Ю.А. Акмеолог в системе образования: образовательная программа и учебно-методический комплекс годичного курса / Под ред. Ю.А. Гагина. – СПб.: СПбГУПМ, БПА, 1999. – 47 с.
3. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учебное пособие. – Изд. 2-е. – СПб.: СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 2000. – 220 с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. Акад. Образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.
6. Масюкова Н.А. Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования. – Минск: Технопринт, 2004, – 196 с.
7. Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М.: Прометей, 1989. – 287 с.
8. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 284 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

Акулина Елена Евгеньевна, Шмелева Наталья Борисовна

Ульяновский государственный университет
elenshark@mail.ru

МОТИВАЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается проблема мотивации как результата взаимодействия личности преподавателя и его профессиональной деятельности. В качестве элементов взаимодействия выдвигаются такие понятия как «активация деятельностью» и «воздействие на деятельность».

Ключевые слова: преподаватель, мотивация, профессиональная деятельность преподавателя, активация, воздействие.

Социальная работа как успешно набирающая обороты специальность и направление социальной деятельности существует в России почти 20 лет. Несомненно, все достижения данного направления – это заслуга ученых, осуществляющих работу в этой сфере, и преподавателей, ориентирующих будущих специалистов на решение актуальных общественно значимых проблем. И, соответственно, практически все исследования по социальной работе посвящены либо специфике работы с конкретными категориями населения, либо особенностям подготовки специалистов данной сферы. Акцентируя внимание на перечисленных вопросах, ученые и преподаватели, если так можно сказать, немного забыли о себе.

Общеизвестно, что роль преподавателя неопределима в контексте подготовки будущего специалиста. Преподаватель должен не только превосходно знать свой предмет, хорошо владеть методикой преподавания этого предмета, но и учитывать в своей деятельности психолого-педагогические основы и особенности своего труда. Личностные характеристики, стиль его поведения, общения, отношений и взаимоотношений определяют эффективность образовательного процесса, формирования, развития и воспитания будущего специалиста-профессионала [4, с. 100].

Особенностью подготовки социальных работников является необходимость учета при формировании учебных программ не только квалификационных характеристик, но и, формирующихся в процессе профессионального обучения, личностно-профессиональных качеств, свойств, образований, к которым мы относим уровень общей культуры, профессионально-теоретическую и технологическую компетентность.

На протяжении всей профессиональной подготовки преподаватель через учебные дисципли-

ны, свое отношение к предмету воспитывает личность и побуждает её к самовоспитанию, и от успешности протекания этих процессов во многом зависит будущее профессионального становления специалиста социальной сферы. В этом случае возникает закономерный вопрос: «Что мотивирует преподавателя осуществлять свою деятельность на том или ином уровне профессионального мастерства? Ведь наличие у преподавателя высокого интеллекта, каких-либо иных способностей еще не является гарантией того, что он использует их во благо своей профессиональной деятельности».

Решающим фактором результативности деятельности преподавателя является его мотивация. Мотивация занимает одно из главных мест в структуре личности и является одним из основных понятий, использующихся для объяснения движущих сил поведения, деятельности. Мотивационный фактор обеспечивает превращение знаний, умений и навыков в средства личностного и профессионального роста, тем самым, способствуя достижению профессионального мастерства [1, с. 5]. В этой связи актуально изучение мотивов, факторов и условий, содействующих выполнению преподавателем социальных дисциплин задачи по формированию субъектности студента.

Стандартная мотивация – это представление о том, что чем больше благ получает преподаватель (прежде всего денежных и материальных), тем выше его мотивация к профессиональной деятельности. Опыт показывает, что такой закономерности не существует. Действительно, в настоящее время одним из главных стимулов профессиональной активности, как с позиции преподавателя, так и с позиции руководства вуза является денежное вознаграждение. С другой сто-

роны, отношения между преподавателем и вузом, основанные на обмене результата профессиональной деятельности на денежное вознаграждение, приводят к противопоставлению интересов участников образовательного процесса, и ограничивают вклад преподавателя в деятельность университета выплачиваемой заработной платой. Кроме того, если университет будет стремиться получить от преподавателя больших результатов или лучшего выполнения работы за ту же плату, то это вызовет у преподавателя чувство несправедливости, и он со своей стороны, будет всячески препятствовать этому. Отношение преподавателя к своей деятельности, как к индивидуальной и общественной ценности, являясь условием самоутверждения личности в сфере производства, может сформироваться лишь в процессе такой профессиональной деятельности, которая представляет человеку возможности для наиболее полного раскрытия и воплощения его потенциала.

Важной составляющей при рассмотрении мотивации как результата взаимодействия личности преподавателя и его профессиональной деятельности является содержание деятельности, включающее выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской.

Согласно «Теории характеристик работ» Р. Хэкмана и Г. Олдхэма, мотивация профессиональной деятельностью является результатом воздействия содержания деятельности на преподавателя, то есть поведение преподавателя определяется ситуацией и личностными качествами, которые являются необходимым, но недостаточным условием для возникновения мотивации. Можно допустить, что между профессиональной деятельностью и преподавателем существует взаимодействие в виде взаимного влияния преподавателя на содержание работы, а содержания деятельности на состояние преподавателя. Одним из основных элементов в этом процессе выступает результат педагогического взаимодействия. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и студентов, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Взаимодействие между личностью преподавателя и его профессиональной деятельностью может быть рассмотрено с позиции личностно-дея-

тельного подхода. В рамках указанного подхода личность и деятельность находятся в тесном единстве, одновременно обладая самостоятельностью, относительно друг друга. Профессиональная деятельность задает преподавателю определенные личностные параметры, которые при их наличии создают субъективные внутренние предпосылки для успешной реализации деятельности. Внимание акцентируется не столько на внешней стороне профессиональной деятельности, сколько на внутренней, ориентированной на изменение педагогом самого себя, своего отношения к миру, к целям, способам своей профессиональной деятельности [2, с. 22]. В основе деятельностного подхода лежит положение о том, что полноценное развитие личности обеспечивается только при помощи активной, эмоционально насыщенной деятельности, которая обеспечивает удовлетворение потребностей человека, что в свою очередь позволяет выдвинуть предположение о том, что через правильно организованное взаимодействие с профессиональной деятельностью возможно проявление и скрытых резервов личности.

Какую бы работу не выполнял преподаватель, всегда имеется не один, а два результата: первый, явный и измеримый результат деятельности – это не только знания, умения и навыки, возникающие у студента после занятий, но и достижение главного результата – высшего образования, а второй, который не замечают, но который неизбежен, в виде изменения отношения к профессиональной деятельности, характера преподавателя, его личности.

В вузе, второй, скрытый результат проявляется в том, что преподаватели, выполняющие свою профессиональную деятельность, становятся более умелыми, добросовестными, инициативными, у них появляется внутренняя мотивация к деятельности. Или они снижают свои усилия, старания и постепенно теряют всякий интерес к работе, свою квалификацию, приобретая негативное отношение к работе и вузу. Вероятность того или иного исхода определяется не только вниманием руководства вуза к результатам деятельности, но и к процессу ее выполнения, к мотивации человека работой.

Наличие взаимовлияния означает наличие действий. Действия являются ключевым элементом во взаимодействии, так как с одной стороны они определяются потребностями, ожиданиями преподавателя – его внутренним состоянием, а с другой стороны – профессиональной деятель-

ностью, ее содержанием [3, с. 62].

Рассматривая взаимодействие между личностью преподавателя и его профессиональной деятельностью необходимо выделить два понятия: активация деятельности и воздействие на деятельность.

Активация деятельности – это воздействие, не связанное с удовлетворением потребности и вызывающее ощущение необходимости действий. Основной тезис «Теории активации», предложенной В. Скоттом, по отношению к содержанию работы состоит в том, что работа сама по себе является источником, побуждающим людей к деятельности при ее выполнении [5]. Прямой зависимости между уровнем активации и результативностью не наблюдается. Средний уровень активации является наиболее благоприятным и результативным. Необходимо учитывать, что каждый преподаватель имеет собственный оптимальный уровень активации. Профессиональная деятельность, в которой уровень активации незначительно выше или ниже предпочитаемого уровня, вызывает удовлетворенность деятельностью (например, оптимальный уровень нагрузки преподавателя), что соответствует интринсивному характеру мотивации. Более значительные отклонения в уровне активации могут вызвать беспокойство и желание вернуть характер профессиональной деятельности в нормальное русло, увеличив или уменьшив активацию. Например, чрезмерная загруженность преподавателя в конце семестра, сложность возникающих педагогических ситуаций, требующих преимущественно самостоятельного решения, часто приводит к эмоциональному выгоранию, которое включает в себя: эмоциональное истощение, депersonализацию, редукцию профессиональных достижений. Одной из основных причин, отрицательно сказывающейся на профессиональной деятельности преподавателя является отношение студентов к учебе. Расхождение в уровнях между ожидаемой преподавателем обратной связью и её реальным состоянием полностью дестабилизирует профессиональную деятельность. Обозначенные проблемы, к сожалению, не раскрывают список всех возможных проблем.

Влияние индивидуальных отличий преподавателей на уровень активации выражается следующими основными положениями:

1. Оптимальный уровень активации может сильно отличаться у преподавателей, следовательно, одинаковые по содержанию деятельности

будут по-разному активировать преподавателей.

2. Преподаватели могут приспосабливаться к уровню активации и его изменениям, выбирая определенные действия в деятельности, меняя порядок их выполнения и взаимодействия по работе.

Можно выделить несколько важных моментов для более эффективного осуществления профессиональной деятельности преподавателем:

1. Уровень мотивации профессиональной деятельностью станет максимальным при условии, что деятельность для преподавателя является не слишком сложной и не слишком легкой.

2. Содержание профессиональной деятельности должно меняться в течение дня для большего соответствия изменению индивидуального уровня активации.

3. По мере приспособления преподавателя к профессиональной деятельности её содержание должно меняться для повышения оптимального уровня активации.

4. Если невозможно учесть индивидуальные различия преподавателей, необходимо создавать неформальные условия для работы.

5. При повышении в должности преподаватель должен иметь высокий оптимальный уровень активации.

От активационного воздействия содержанием профессиональной деятельности и от осознания необходимости действий по выполнению деятельности возникает мотивация преподавателя. Но не только содержание профессиональной деятельности влияет на преподавателя и мотивирует его, но и сам преподаватель воздействует на свою деятельность и её содержание. Это проявляется в постановке целей, выборе средств и методов их достижения. В данном случае рассматривается понятие «воздействие на деятельность». Изначально, при выборе профессиональной деятельности преподавателя одним из важных моментов является интерес к содержанию деятельности. Но это не единственный способ «влияния» преподавателя на содержание деятельности, преподаватель может проявить инициативу и взять на себя решение более интересных задач, продвигаясь в должности.

Важность влияния преподавателя на содержание профессиональной деятельности отмечена существованием программ участия преподавателей в управлении вузом. В зависимости от степени вовлеченности в управление, преподаватели принимают участие в постановке целей, ре-

шениях о выборе средств и способов выполнения деятельности, контроле качества деятельности, внесении изменений и усовершенствований в деятельность, в вопросах взаимодействия по работе и формирования рабочих групп.

Преподаватель имеет возможность влиять на содержание деятельности, сделать ее более интересной для себя и более результативной или более легкой и менее ответственной. Воздействие преподавателя на профессиональную деятельность можно рассматривать как проявление мотивации и как источник мотивации, поскольку изменения, проведенные преподавателем в содержании деятельности, направлены на повышение ее привлекательности и, в конечном счете, на получение лучшего результата. Таким образом, проявляется внутренняя, интринсивная характеристика мотивации работой. Величина мотивации деятельностью, при воздействии преподавателя на её содержание, будет напрямую зависеть от получаемых результатов с учетом их влияния на её содержание.

Если деятельность соответствует потребностям и возможностям преподавателя, то его воздействие на профессиональную деятельность, приведет к получению лучших результатов. Низкое значение воздействия показывает, что преподаватель не имеет возможности и желания воздействовать на содержание деятельности, что свидетельствует о слабой мотивации профессиональной деятельности.

Естественно, мотивационная основа преподавателя социальных дисциплин намного шире, чем

перечисленные факторы. С одной стороны существуют нормы профессиональной деятельности, с другой стороны, реальная практика и мотивы, которые ее детерминируют. Из этого следует, что мотивация как результат взаимодействия личности преподавателя социальных дисциплин и его профессиональной деятельности каждого конкретного преподавателя уникальна. И для того, чтобы эффективно ей управлять, руководитель кафедры, факультета, вуза должен, в первую очередь, попытаться выяснить, что же движет его сотрудниками, ради чего они готовы работать и достигать целей университета по подготовке специалистов социальной сферы.

Библиографический список

1. Горбунова М.Ю. Социокультурная мотивация в структуре социальной работы. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2004. – 112 с.
2. Лукьянова М.А. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: Автореф дис. ... докт. пед. наук. – Ульяновск, 2004. – 42 с.
3. Пономарёв И.П. Мотивация работой в организации. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.
4. Шмелева Н.Б. Методика преподавания социальных дисциплин (общепрофессиональный и специальный блоки в подготовке социального работника): Учебное пособие. – Ульяновск: УлГУ, 2006. – 172 с.
5. Scott W.E. Activation theory and task design // Organizational Behavior and Human Performance. – 1966. – №1. – P. 3–30.

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье предложена фасетная модель естественнонаучных компетенций студента бакалавриата технического вуза, которая позволяет конкретизировать цели обучения, формулировать рекомендации для оптимального формирования системы компетенций, оптимизировать процесс обучения студентов.

Ключевые слова: компетенция, естественнонаучные компетенции, результат обучения, фасетная модель естественнонаучных компетенций.

Отечественная система высшего образования ориентируется на требования современного общества: высокий уровень профессионализма, академическую и социальную мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, которые обеспечивают востребованность выпускника высшей школы на рынке труда. Реализация данной цели предусматривает принятие компетентностного подхода в профессиональном образовании. Формирование ключевых, базовых [1; 3; 4 и др.] компетенций бакалавра технического вуза, последовательно интегрирующихся и определяющих профессиональную компетентность, должно начинаться с младших курсов обучения, на которых изучаются фундаментальные естественнонаучные дисциплины, являющиеся основой для изучения специальных курсов на определенных направлениях подготовки.

Большинство систем высшего технического образования предусматривает в качестве одного из основных компонентов подготовки бакалавров технического вуза цикл фундаментальных математических и естественнонаучных дисциплин (ЕН). Его объем составляет порядка 30-34% от общего объема всех составляющих образовательной программы.

Проекты Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования определяют *компетенцию* как способность применять знания, умения, навыки и личные качества для успешной деятельности в определенной области.

В соответствии с исследованиями А.И. Суббето [5] *естественнонаучные* или *природоведческие* компетенции включают в себя «компетенции – знания» в области физики, химии, биологии, экологии, географии, геологии. Анализ раздела стандарта дисциплины «Концепции совре-

менного естествознания» для различных направлений подготовки бакалавров показал, что данный перечень следует дополнить антропологией и космологией.

«Компетенция – знание», по мнению А.И. Суббето, выражается знаниями, но при этом с большим акцентом на поле «знание как», чем на поле «знание что». Тип знаний «знание что» должен предшествовать типу «знание как». Естественнонаучные компетенции являются частью иерархической структуры универсальных или общекультурных компетенций.

Анализ научно-педагогической литературы [1; 3; 5] показал, что концептуальную основу фасетной модели естественнонаучных компетенций студентов бакалавриата технического вуза составляет система следующих принципов:

- учета международных стандартов многоуровневого образования, российских образовательных традиций и национального менталитета;
- акмеологической ориентации на высшие достижения и наиболее результативные способы деятельности занятых в данной сфере людей;
- задания студентам бакалавриата ориентировочной основы выполнения профессиональной деятельности на уровне базовых естественнонаучных компетенций для каждого уровня (ступени) образования;
- единства обучения дисциплинам естественнонаучного цикла и саморазвития студента как условия становления его профессиональной индивидуальности.

Проведенное исследование показало, что данную систему необходимо дополнить принципами:

- технологического обеспечения процесса формирования заданного уровня компетенций в соответствии со стандартами данной ступени образования;

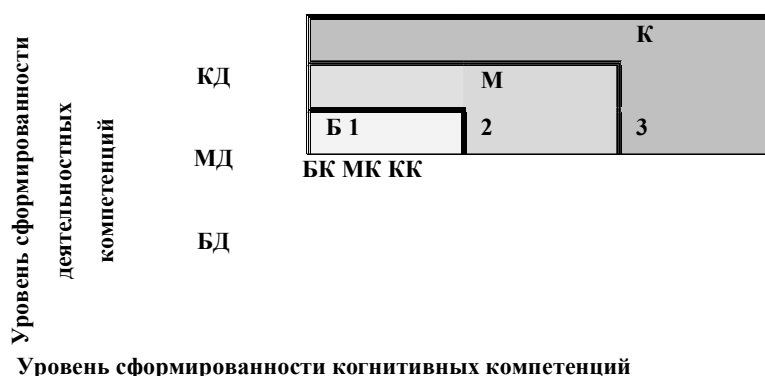


Рис. Фасетная модель уровней сформированности компетенций обучающегося

– сочетания модели естественнонаучных компетенций и образовательного стандарта.

Конкретизировать знания и умения по циклу естественно-научных дисциплин, необходимые для подготовки компетентного бакалавра выбранного профиля, позволяют понятия *результата обучения, компетенции и их связь*.

Результат обучения – это ожидаемые и измеряемые конкретные учебные достижения студентов, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что должен будет уметь делать студент по завершении всей или части образовательной программы.

Компетенции используются для планирования результата обучения. Они отражают представление о том, каким образом и в каком порядке надлежит формировать определенные уровни результата обучения.

Различают сложные (системные) и единичные (элементарные) компетенции. Каждая единичная естественнонаучная компетенция рассматривается как *результат обучения*, выявляется путем детализации сложной компетенции. Примером единичной естественнонаучной компетенции студента бакалавриата технического вуза является «умение рассчитывать сопротивление шунта для увеличения цены деления амперметра». Формулировка любой предметной компетенции должна выражать направленность на получение некоторого результата обучения, связанного с изучением данного предмета, с приобретением интеллектуальных и практических навыков применения полученных знаний и умений. Поэтому для подготовки компетентных бакалавров является важным следующее определение компетенции.

Компетенция – это идентификатор результата обучения, характеризующий ту или иную учеб-

но-познавательную деятельность студента бакалавриата, изучение и освоение которой должно быть направлено на формирование у обучающегося интеллектуальных и практических навыков по применению полученных знаний и умений.

Для планирования результатов обучения студентов бакалавриата технического вуза нами разработана фасетная модель уровней сформированности естественнонаучных компетенций, представленная на рисунке.

Геометрические фигуры отражают когнитивный и деятельностный уровни сформированности компетенций. Когнитивный уровень естественнонаучных компетенций реализуется в процессе формирования у обучающегося различных видов знаний, деятельностный уровень – умения практического применения знаний.

В рассматриваемой модели нами выделено три ступени когнитивного уровня сформированности компетенций (их содержание конкретизировано на примере раздела физики «Электромагнетизм»):

БК – *когнитивный базовый*, обучающийся демонстрирует способность запоминать и воспроизводить по памяти физические термины, определения, формулы, факты, события, имена ученых, условные обозначения элементов электрических схем и т.п.;

МК – *когнитивный методологический*, обучающийся демонстрирует способность осознания принципов организации целого, понимания принципов классификации, выделения сходных свойств объектов, физических явлений, процессов, знание назначения электроизмерительных приборов и т.п.;

КК – *когнитивный креативный*, обучающийся демонстрирует способность осознания смысла физических формул, законов, теорем, гипотез;

умения делать обобщения; знание методов экспериментального подтверждения научных теорий; ограниченности применения научных теорий, знание предмета, объекта учебной дисциплины, роли изучаемой дисциплины в развитии научного мировоззрения и т.п.

В рассматриваемой модели нами выделено три ступени деятельностного уровня сформированности компетенций:

БД – *деятельностный базовый*, обучающийся демонстрирует использование основных фактов, формул, терминов и принципов изучаемой дисциплины, умение действовать по образцу, умение решать простейшие физические задачи, умение сравнивать факты, события, объекты и т.п.;

МД – *методологический деятельностный* уровень, обучающийся демонстрирует умение анализировать ситуацию, использование принципов классификации; умение выделять части целого, выявлять связи между ними; использование известных понятий и принципов в стандартных ситуациях; выявление причины и следствия; нахождение противоречий в логике рассуждений; умение планировать ответ, реализовать алгоритм решения физической задачи, строить графики, векторные диаграммы по аналитическим и экспериментальным данным, умение подключить электроизмерительные приборы в электрическую цепь, умение выполнять прямые и косвенные измерения с помощью измерительных приборов, владение навыками статистической обработки результатов физического эксперимента и т.п.;

КД – *креативный деятельностный* уровень, предполагает способность обучающегося предлагать нетривиальные решения, умение формализовать физические процессы и явления, решать (различными способами, в том числе с привлечением средств информационных технологий) соответствующую систему уравнений, делать обобщения, использование известных понятий и принципов в новых ситуациях и т.п.

В предложенной фасетной модели уровней сформированности компетенций обучающегося отражена ее иерархическая структура. Методо-

логический уровень компетенций включает в себя базовый и формируется только при условии завершения формирования данного уровня. Методологический и базовый уровни являются субструктурой креативного уровня компетенций студента бакалавриата, который формируется только при завершении их создания.

Предложенная фасетная модель уровней компетенций, в соответствии с педагогической практикой, отражает некоторую первичность формирования когнитивных уровней по отношению к деятельностным.

Фасетная модель естественнонаучных компетенций студента бакалавриата позволяет конкретизировать цели обучения, обеспечивает их диагностичность, дает возможность выработать рекомендации для оптимального формирования системы компетенций, оптимизировать процесс обучения студентов.

Библиографический список

1. *Байдено В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. *Выгодский Л.С.* Педагогическая психология // Психология: классические труды. – М., 1996.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Вопросы образования сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
4. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всерос. конф., кн. 2. – М., 2004. – С. 6–12.
5. *Субетто А.И.* Универсальные компетенции: проблем интенсификации и квалитетрии (в контексте новой парадигмы универсализма в XXI веке). – СПб.; М.; Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; КГУ им. Н.А. Некрасова; Смольный университет РАО, 2007. – 150 с.

ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКСКУРСОВОДОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

В статье представлен компетентностный подход в процессе профессиональной иноязычной подготовки. Рассматривается проблема формирования лингво-профессиональной коммуникативной компетенции в системе послевузовской переподготовки.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, профессиональная иноязычная коммуникация, лингво-профессиональная коммуникативная компетенция.

В научно-педагогических кругах в настоящее время все чаще поднимается вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Р. Уайт, А. Шелтен, С. Шо, И.Г. Агапов, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, П.В. Беспалов, В.А. Болотов, Л.К. Гейхман, Н.А. Гришанова, В. Гутмахер, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, В.В. Краевский, В.Н. Куницына, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, Л.А. Петровская, М.В. Пожарская, М.Н. Скаткин, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, Г.П. Щедровицкий и др.).

Компетентностный подход рассматривается учеными как альтернатива односторонне-когнитивному, предметно-знаниевому обучению.

Неэффективность последнего обусловлена, прежде всего, глобальными интеграционными процессами во всех сферах жизни общества и быстрым устареванием информации, поэтому «восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность» [1].

Компетентностный подход заложен и в стандарты профессиональной подготовки в системе высшего образования третьего поколения в России. Он же составил основу выработки Европейских требований к уровням владения иноязычной коммуникативной компетенцией при подготовке специалистов. Новый международный контекст обучения и изучения иностранного языка стал неотъемлемой чертой современной образовательной парадигмы [3].

В соответствии с рекомендациями Совета Европы о том, что каждая страна должна учитывать собственные достижения и традиции в области обучения/изучения своего языка как иностранного, возможно более детальное рассмотрение и определение приоритета отдельных структурных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции на разных этапах продвижения к более высокому уровню владения коммуникативно-прагматическими умениями и навыками (если речь идет о языковом аспекте иноязычного общения). Особо отмечается тот факт, что овладение знаниями/ умениями культуры опосредованного и непосредственного общения и поведения предполагает формирование такого рода компетенций как социолингвистическая, прагматическая, дискурсивная, межкультурная и лингвистическая компетенции. Все эти компетенции, по мнению ученых, последовательно развиваются и взаимно дополняют друг друга (Н. Хомский, Дж. Равен, А.В. Хуторской, М.В. Рыжаков, и др.).

Таким образом, сегодня процесс иноязычной подготовки специалистов представляет собой формирование в структуре личности специальных профессионально-релевантных качеств – компетенций. Новая компетентностная модель образовательного процесса предполагает создание условий для формирования ключевых лингвистических компетенций, «отрефлексированных обучающимися знаний и опыта коммуникации на иностранном языке, которые служат формированию профессиональной языковой личности» [6, с. 153].

Анализ исследований по проблеме показывает, что компетенция есть структура, состоящая, во-первых, из совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкрет-

ной профессиональной деятельности; во-вторых, из свойств личности; в-третьих, из потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. При этом происходит взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, и наблюдается наличие мотивации и соответствующих ценностных установок. По мнению К. Кин, компетенцию можно сравнить с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [7].

Изучение проблемы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции показало наличие разных направлений ее исследования: описана специфика иноязычного профессионального общения представителей различных специальностей, показана зависимость обучения от сферы предстоящей профессиональной деятельности, обоснована структура профессионально-коммуникативной компетенции, доказан профессионально-ориентированный характер преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, разработаны методологические основы и модель процесса формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (М.Т. Ковалевский, И.А. Арбузова, Т.Н. Никулина, М.Г. Кочнева, З.А. Плюхина, В.М. Селезнёва, А.Л. Мирзоян, Р.Г. Зайцева, Л.И. Девина, Л.В. Шилак, М.Э. Багдасарян, Л.Б. Котлярова, Г.П. Савченко, Е.А. Боровикова, Т.В. Кучма, И.И. Меркулова, Н.Г. Кравченко, Н.Г. Валеева, Е.В. Тихомирова, А.С. Беляева, А.Я. Гайсина, М.И. Лунева, Е.В. Тарасова, Т.М. Салтыкова, Л.А. Золотарёва, А.П. Петрова, О.И. Кучеренко, Л.В. Макар, В.Н. Зыкова, Л.Е. Алексеева, Т.А. Горева, Г.К. Пендюхова, О.В. Шевченко и др.) [2].

Следует отметить, что в 60-х – 70-х годах прошлого века в рамках профессионально-ориентированного обучения появились исследования «языка для специальных целей». Среди основоположников этого направления называют Т. Хатчинсона и А. Уотерса (1987), которые выявили, что направление «Английский язык для специальных целей» (ESP – English for specific purpose) появилось в результате поистине революционных преобразований:

– *в экономике*, когда появление мирового рынка после Второй мировой войны потребовало создания международного языка общения в технологической и торговых сферах;

– *в лингвистике*, когда английский стал предметом, удовлетворяющим желания и потребности людей разных профессий, превратился в язык общения в сфере профессиональной коммуникации;

– *в педагогике*, когда появилось учение американского психолога Карла Роджерса, которое в центре учебного процесса поставило обучаемого, с его разнообразными, в том числе и профессиональными, потребностями и интересами.

Кроме того выявлено, что методические работы 70–80-х годов XX века были посвящены, в основном, обучению лексическому и грамматическому аспектам языка специальности и обучению чтению литературы по специальности (С.К. Фоломкина (1987), Т.Ю. Полякова (1987) и др.), а также ориентированы на подготовку специалиста, работающего с печатными источниками информации. В результате расширения международных профессиональных контактов в конце 80-х – начале 90-х годов акцент в преподавании иностранного языка был смещен на обучение профессиональному устному общению (Г.Б. Кучма (1991), М.Э. Багдасарян (1990), И.Г. Громова (1993), А.Я. Гайсина (1997) и др.). Это означало переход от языка как «суммы грамматики и лексики» к практическому его использованию специалистами различных профилей.

В то же время многочисленные публикации (Т.Н. Астафурова, А.Я. Багрова, А.И. Бородин, Н.В. Валеева, И.Г. Громова, А.А. Вербицкий, А.Я. Гайсина, Н.Д. Гальскова, Ю.Д. Долматовская, Е.И. Калмыкова, Г.А. Китайгородская, Е.В. Мусницкая, Е.И. Пасов, Т.Ю. Полякова, М.В. Озерова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.К. Фоломкина, И.А. Цатурова, И.И. Халеева) отечественных ученых показали, что на рубеже столетий идея профессионально ориентированного обучения иностранному языку становится одним из центральных объектов методических исследований.

В настоящее время подготовка студентов к профессиональной иноязычной коммуникации, по данным А.Н. Кузнецова, осуществляется в два этапа: на первом этапе иноязычная подготовка направлена на решение общеобразовательных задач (в качестве апикального компонента содержания лингвистической подготовки), а на втором – на решение специальных профессиональных задач (в качестве имплицитного компонента содержания иноязычной подготовки).

Обязательной сквозной линией системы подготовки студентов к профессиональной иноязычной коммуникации на втором этапе является формирование кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений: дискурсивно-предметных (профессионально-прагматических); вокабулярно-терминологических (профессионально-лексических); в области устного и письменного воспроизведения речи, основанного на самоактуализированной речемыслительной деятельности.

Повышение уровня готовности студентов к освоению указанных коммуникативных умений достигается применением системы критериев отбора содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки, включающей критерии: относительной полноты; двойной детерминации структуры содержания образования (структура предстоящей профессиональной деятельности и структура иностранного языка); двойного вхождения базисных компонентов (апикально и имплицитно) в структуру содержания подготовки; соответствия основным направлениям развития профессиональной педагогики и лингводидактики; типичности; функциональной полноты; репрезентативности и валидности отбираемого языкового материала (в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации); эффективности входящих в содержание и технологию средств мотивации студентов к освоению коммуникативных умений и к предстоящей профессиональной деятельности.

В научных исследованиях, посвященных проблемам совершенствования качества подготовки специалистов, выявлен ряд профессий, в которых предъявляются высокие требования к коммуникативной культуре личности. К таким специалистам относятся работники туристской отрасли: менеджеры, экскурсоводы, инструкторы и многие другие. Деловые встречи, участие в выставках, конференциях, симпозиумах, работа с туристами в качестве гидов, управляющих и аниматоров в гостиницах, на базах отдыха и в санаториях требуют от работника не только общих и специальных знаний, но и умения выстраивать межличностные коммуникации. Следует подчеркнуть, что в настоящее время в России сформировалась и активно развивается индустрия сервиса и туризма. В связи с этим, ещё большую актуальность приобретают вопросы подготовки компетентных специалистов туристического профиля [5].

Отечественная лингводидактика располагает рядом диссертационных исследований, посвященных вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов туристической индустрии (Е.А. Алилуко, Т.Н. Ефремова, И.А. Мозолева, Ж.В. Перепелкина, А.П. Шеншина, Е.В. Маркарян, Н.П. Шабаева, Л.П. Кистанова). Авторы рассматривают данную проблему в аспекте коммуникативно-ориентированного обучения, направленного на формирование профессионально-речевой культуры и коммуникативного поведения в профессионально ориентированных ситуациях. Особо следует подчеркнуть, что все эти исследования проведены на базе неязыковых факультетов. Вместе с тем практика преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах наглядно свидетельствует о том, что фактический уровень владения иностранным языком выпускниками зачастую не соответствует выдвигаемым программным требованиям [2].

Более того, анализ профессиональной деятельности будущих специалистов туристической индустрии при прохождении производственной практики показывает, что недостаточно систематизированная работа по формированию иноязычной коммуникативной компетентности приводит к тому, что большинство студентов испытывают серьезные затруднения в иноязычной коммуникативной деятельности. Полученные ими профессиональные (терминологические) знания должным образом не реализуются в практике иноязычного общения в типичных ситуациях конкретной профессиональной деятельности. В данном случае сказывается отсутствие, так называемого, «тезаурусного буфера» и опыта его переноса в практику иноязычного общения. Отсутствие необходимых, хорошо структурированных профессиональных понятий в их иноязычной форме при реализации коммуникативной задачи в конкретной ситуации влечет за собой неготовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в полном объеме.

Однако если осуществлять подготовку специалистов для сферы туризма на основе уже имеющегося высшего иноязычного образования в системе послевузовской переподготовки, то этих проблем можно избежать за их отсутствием. Получение дополнительного профессионального образования слушателями позволит в большей степени сосредоточиться именно на формировании их профессиональной компетенции с даль-

нейшим развитием лингвистической. В этом случае можно говорить о формировании лингво-профессиональной коммуникативной компетенции специалистов.

Библиографический список

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – №2. – С. 3–11.
2. Левченко О.Ю. Обучение иноязычному профессионально-значимому диалогическому общению на основе аутентичных социальных контактов (английский язык, неязыковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2005. – 18 с.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 245 с.
4. Пендюхова Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-

коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 16 с.

5. Шевченко О.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции в профессиональном образовании специалистов по связям с общественностью: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2007. – 16 с.

6. Щеголева О.Н. Компетентностная парадигма обучения иностранному языку в контексте современной лингводидактики // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII). – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С. 152–153.

7. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues* (111-122). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – 153 p.

УДК 378

Мурашко Светлана Владимировна

*Читинский государственный университет
kaf_inyaz@chitgu.ru*

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Раскрывается проблема формирования содержания технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода. Выявлен педагогический потенциал учебных дисциплин для формирования технологической культуры инженеров, определены методы, формы и средства ее формирования.

Ключевые слова: технологическая культура, компетентностный подход, методы, формы и средства обучения, будущий инженер.

Происходящая в стране модернизация системы профессионального образования активизировала деятельность ученых и практиков по поиску наиболее оптимальных путей осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях современных образовательных учреждений. Одним из них, по мнению целого ряда ученых (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Комиссарова, Т.И. Липатова, А.К. Маркова, А.М. Павлова, А.В. Пашкевич, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторский, В.М. Шепель и др.) является построение педагогического процесса учебного заведения, готовящего будущих специалистов для той или иной сферы народного хозяйства, с позиций компетентностного подхода.

В соответствие с основными компонентами технологической культуры специалиста (когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценно-

стный и конативный) мы выделяем следующие основные направления работы вуза по ее формированию у будущих инженеров:

1) теоретическая подготовка (вооружение студентов теоретическими и технологическим знаниями, являющиеся главным условием успешной профессиональной деятельности и фундаментом технологической культуры);

2) практическая подготовка (выработка у студентов общепрофессиональных и технологических умений и навыков самого широкого диапазона и устойчивости);

3) личностная подготовка (формирование у будущих инженеров мотивационно-ценностной, познавательной, эмоционально-чувственной и нравственно-волевой сфер личности).

Определяя содержание деятельности вуза по формированию технологической культуры будущих инженеров, мы исходили из требований Го-

Таблица 1

**Потенциал учебных дисциплин для формирования технологической культуры будущих инженеров
(специальность 250403 «Технология деревообработки»)**

Блоки	Содержание (цели)
1. Цикл ГСЭ дисциплин (физическая культура, русский язык и культура речи, иностранный язык, отечественная история, культурология, политология, правоведение, философия, социология, экономика и др.)	<ul style="list-style-type: none"> – формирование собственного научно-гуманистического мировоззрения, культуры мышления; – овладение культурой речи, функциональными стилями русского языка; – вооружение знаниями правовых норм и экономической политики государства; – формирование картины мира и взглядов на природу, общество и человека; – приобретение опыта использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей; – знакомство студентов с основными закономерностями и формами регуляции социального поведения, с правовыми и нравственно-этическими нормами в сфере будущей профессиональной деятельности, с правами и свободами человека и гражданина; – формирование умений составлять и использовать нормативные и правовые документы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности, принимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав; – овладение основами экономической теории: блага, потребности, ресурсы, экономические системы и отношения, микроэкономика, выручка и прибыль, монополия, рынок труда и др.
2. Цикл математических и естественнонаучных дисциплин (математика, информатика, физика, химия, теоретическая механика, экология, химия древесины и полимеров и др.)	<ul style="list-style-type: none"> – знакомство студентов с приемами математических рассуждений и математических доказательств, с методами хранения, обработки и передачи информации; – формирование практических навыков работы с информационными технологиями; – изучение технологии сбора, анализа, научно-технической обработки информации; – изучение основ экологии, экономики, организации труда и производства; – знакомство с методами анализа технического уровня техникой и технологиями в области лесного хозяйства и деревообработки; – изучение информационных технологий в лесопромышленном комплексе; – овладение физическими основами механики и знаниями в области физики и химии древесины; – выработка умений и навыков проведения (химического, физико-химического и физического) анализа; – овладение основами теоретической механики и экологии (биосфера, экосфера, экосистема, рациональное использование природных ресурсов и охрана природы, основы экономики природопользования, экозащитная техника и технологии и т.д.) и др.

Продолжение таблицы 1

<p>3. Цикл общепрофессиональных дисциплин (начертательная геометрия, инженерная графика, механика, теория механизмов и машин, сопротивление материалов, гидравлика, теплотехника, материаловедение, электротехника и электроника, безопасность жизнедеятельности, древесина и лесное производство, экономика производства и др.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – изучение научных основ всех дисциплин цикла; – формирование различного рода прикладных умений и навыков (графических, чертежных, конструкторских, вычислительных, расчетных, проектных и т.п.); – формирование представлений в области теории механизмов и машин и методов оптимизации в синтезе механизмов с применением ЭВМ; – знакомство с основными понятиями в области гидравлики, теплотехники и термодинамики, технологии конструкционных материалов, а также технологией обработки различных материалов; – изучение древесных растений (их жизнь, рост и развитие); макро- и микроскопическое строение древесины; химические и физические свойства древесины; технологии переработки древесины и использование ее в народном хозяйстве; – знакомство экономикой производства и основами его организации и др.
<p>4. Цикл специальных дисциплин и дисциплин специализации (технология и оборудование лесопромышленного и деревообрабатывающего производства, комплексное использование древесины, транспорт леса, дорожно-строительные материалы и машины, лесное хозяйство; технология деревообработки, гидротермическая обработка и консервирование древесины, технология клееных материалов и древесных плит, технология изделий из древесины, технология и оборудование защитно-декоративных покрытий древесины и древесных материалов, оборудование отрасли, основы автоматизированного проектирования изделий и технологических процессов и др.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – изучение теоретических основ всех учебных дисциплин, относящихся к данному циклу, являющихся главной составляющей фундамента технологической культуры будущих инженеров; – знакомство с основными современными технологиями, широко используемые в лесозаготовительных и деревообрабатывающих производствах; – формирование соответствующих технологических умений и навыков, связанных с лесозаготовкой и обработкой древесины; – формирование познавательной, эмоционально-чувственной и нравственно-волевой сфер личности будущего инженера; – овладение знаниями: <ul style="list-style-type: none"> • нормативных и методических материалов по технологической подготовке производства; • технологии лесозаготовительного, лесохозяйственного и деревообрабатывающего производства; • о перспективах технического развития предприятия; • о системах и методах проектирования технологических процессов и режимов производства; • о применяемых технологических машинах и оборудовании, и принципах их работы; • технических характеристик и экономических показателей лучших отраслевых и мировых технологий и изделий в области лесного дела; • нормативов расхода энергии, топлива, сырья, материалов; • основ изобретательства, порядке и методах проведения патентных исследований; • о методах анализа технического уровня и технологии в области лесного дела; • основных требований организации труда при проектировании технологических процессов; • о методах исследовательского проектирования и проведения работ; • об основах экологии, экономики, организации труда и производства; • о правилах и нормах охраны труда, основах трудового законодательства, в том числе и в области лесозаготовки и обработки древесины, и др.; создание благоприятных условий для подготовки студентов к выполнению следующих видов деятельности:

Окончание таблицы 1

	<ul style="list-style-type: none"> • составление планов размещения лесозаготовительных или деревообрабатывающих машин и оборудования, технического оснащения и организации рабочих мест, расчету производственных мощностей и загрузки машин и оборудования; • разработка технически обоснованных норм выработки, норм обслуживания машин и оборудования; • расчет нормативов материальных затрат технологических процессов; • расчет экономической эффективности технологических процессов заготовки леса и деревообработки; • контроль выполнения технологической дисциплины предприятия или отдельных участков и эксплуатации технологического оборудования; • разработка и реализация мероприятий по повышению эффективности производства, направленных на сокращение расхода материалов, снижение трудоемкости, повышение производительности труда; • анализ причины брака и выпуска продукции низкого качества, участие в разработке мероприятий по их предупреждению; • составление патентных и лицензионных паспортов заявок на изобретения и промышленные образцы; • рассмотрение рационализаторских предложений по совершенствованию технологии производства и выдача соответствующих заключений; • проведение научных исследований и технических разработок; • участие в промышленных испытаниях проектируемых лесозаготовительных, транспортных и деревообрабатывающих машин и оборудования; • подготовка исходных данных для составления планов, смет, заявок на машины и оборудование и другие материалы; • разработка проектной и рабочей технической документации; • участие во внедрении разработанных технических решений и проектов, в оказании технической помощи и надзоре при изготовлении, испытаниях и сдаче в эксплуатацию проектируемых машин, оборудования, изделий, объектов; • изучение специальной и научно-технической литературы, достижений науки и техники в области техники и технологии лесопромышленного производства; • консультирование по вопросам разработки, проектирования и реализации прогрессивных технологических процессов и др.
--	--

сударственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 656300 «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств» (специальность 250403 «Технология деревообработки»). Анализ учебного плана и программ дисциплин всех его блоков показал, что все предметы, так или иначе, вносят свою лепту в процесс формирования технологической культуры студентов (табл. 1).

Важным средством совершенствования теоретической и практической подготовки будущих инженеров к осуществлению профессиональной деятельности и формированию у них технологи-

ческой культуры является спецкурс «Технологическая культура инженера».

Задачами данного курса являются:

- формирование у будущих инженеров положительной мотивации к профессиональной деятельности;
- вооружение студентов знаниями о сущности и содержании профессиональной компетентности и технологической культуры инженера;
- раскрытие творческого потенциала личности будущего инженера;
- систематизация знания студентов о современных технологиях лесозаготовки и обработки древесины;

- формирование у студентов понимания о путях выбора из многочисленных технологий, используемых сегодня на лесозаготовительных и деревообрабатывающих предприятиях, наиболее эффективных, обеспечивающих более успешное выполнение профессиональных задач и функций;

- интеграция имеющихся у студентов знаний в области профессиональной деятельности и технологической культуры инженера и др.

Программа курса рассчитана на 36 часов. В лекционных материалах курса раскрывается сущность, содержание и структура технологической культуры инженера; определяется роль и место технологической культуры в профессиональной деятельности инженера.

Семинарские занятия ориентированы не только на закрепление теоретических знаний, полученных на лекциях, но и на выполнение целого ряда практических заданий, ответы на задания, предусматривающие осуществление самоконтроля за качеством усвоения знаний.

Спецкурс позволяет пополнить знания студентов в области будущей профессиональной деятельности вообще, в том числе и технической культуры, полученные в процессе изучения дисциплин всех четырех циклов, определенных Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

В целом же в ходе изучения учебных дисциплин и активного участия во внеучебной работе студент должен быть готов к решению целого ряда задач, связанных:

- с производственно-технологической деятельностью (организация и эффективное осуществление технологии лесозаготовок и деревообработки и контроля качества древесного сырья, производственного контроля полуфабрикатов и параметров технологических процессов, качества конечной продукции; эффективное использование древесных материалов, оборудования, соответствующих программ расчетов параметров технологического процесса; проведение стандартных и сертификационных испытаний древесных материалов и изделий);

- организационно-управленческой деятельностью (организация работ лесозаготовительных, деревообрабатывающих предприятий, принятие управленческих решений; определение оптимального решения для различных периодов планирования; оценка производственных и других затрат на обеспечение качества лесозаготовительной

и деревообрабатывающей продукции; осуществление технического контроля к управления качеством лесоматериалов и изделий из древесины);

- научно-исследовательской деятельностью (анализ состояния и динамики показателей качества объектов деятельности (леса, древесины, изделий, технологических процессов) с применением определенных методов и средств исследований; создание теоретических основ и моделей для прогнозирования лесозаготовок, транспорта, процессов обработки древесины);

- проектно-конструкторской деятельностью (формирование целей программы (проектов) решения задач, основных показателей и критериев достижения целей, построение структуры их взаимосвязи; разработка вариантов решения проблем, нахождение оптимальных путей их решения в условиях неопределенности, планирование реализации проекта; разработка проектов лесозаготовок, изделий из древесины с учетом технологических, экономических, технических, эстетических и экологических параметров; разработка проектов технических условий, стандартов, технических описаний новых лесозаготовительных процессов и процессов изготовления изделий из древесины).

Как показали результаты исследований ученых и практиков, в успешности их выполнения важную роль играет уровень сформированности у будущих инженеров технологической культуры.

Формирование технологической культуры будущих инженеров напрямую зависит от правильного выбора форм, методов и средств организации учебного процесса.

Из всего спектра форм организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов, имеющихся в арсенале педагогической науки, нами выбраны формы обучения, максимально подходящие для осуществления педагогической деятельности в рамках компетентностного подхода. К ним мы относим:

- формы обучения: лекции (лекция проблемного характера, лекция – визуализация, лекция вдвоем, лекция – пресс-конференция и др.), практические и семинарские занятия (семинар репродуктивного характера, семинар-дискуссия, семинар-исследование и др.), учебные конференции, экскурсии, лабораторные занятия, практика, курсовые и дипломные проекты, самостоятельная работа студентов и т.д.;

- формы контроля, учёта и оценки знаний, умений и навыков: зачеты, экзамены, защита курсовых и дипломных работ и др.;

- формы организации научно-исследовательской работы: студенческое научное общество, научные конференции, олимпиады, конкурсы и др.;

- формы организации внеаудиторной работы: тематические вечера, встречи, конкурсы профессионального мастерства и различного рода проектов, олимпиады, лекции, беседы, круглые столы, устные журналы, диспуты и др.

Как видим, компетентностный подход предполагает использование всех вышеперечисленных организационных форм обучения на традиционных для высшей школы лекциях, практических занятиях, учебных конференциях, экскурсиях, различных видов практиках, при написании курсовых работ и подготовке дипломных проектов, в процессе самостоятельной работы студентов.

Организуя учебный процесс с позиции требований компетентностного подхода, в ходе обучения, на наш взгляд, целесообразно использовать и дидактические игры, которые таят в себе большое количество резервных возможностей, позволяющих:

- активизировать и интенсифицировать процесс обучения, так как они достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности студентов;

- воссоздать межличностные отношения, ситуации принятия коллективных решений, смоделировать реальные условия профессиональной деятельности, в том числе и преобразовательной;

- в широких пределах варьировать проблемность, трудность и сложность учебного материала, включенного в ситуацию игровой деятельности;

- гибко сочетать разнообразные приемы и методы обучения и учения: от репродуктивных до проблемных;

- моделировать практически любой вид профессиональной деятельности.

Важной организационной формой обучения является практика. Подразделяясь на ознакомительную, учебно-производственную и преддипломную, практика предполагает формирование профессиональных умений и навыков вообще, в том числе технологических, в производственных условиях в процессе профессиональной деятельности.

Среди основных организационных форм, широко используемых в вузе, большое значение для эффективности процесса обучения, формирования у будущих инженеров технологической куль-

туры имеет самостоятельная работа студентов. Исследования различных аспектов самостоятельной работы в свое время осуществляли В.И. Андреев, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, С.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, А.В. Усова и др. Осуществляясь под «прямым или косвенным руководством преподавателя, она способствует созданию благоприятных условий для самостоятельного выполнения студентами различного вида заданий с целью развития у себя знаний, умений, навыков и личностных качеств» [2].

Другими организационными формами обучения являются формы контроля, учета и оценки знаний. При их умелом использовании преподавателям дается возможность вовремя реагировать на неуспеваемость студентов, корректировать учебный процесс для достижения лучшего результата.

К данным формам мы относим зачеты, экзамены, защиту курсовых работ и дипломных проектов. Так, зачет выступает в качестве формы итогового контроля знаний по результатам изучения учебной дисциплины. Экзамен, выступая в форме итогового контроля знаний, проводится по результатам изучения раздела или всего курса и, как правило, в устной или письменной формах.

Курсовое и дипломное проектирование, направленное на самостоятельное решение студентами целого комплекса учебно-методических, научных, творческих и других, объединенных общей тематикой, задач, также помогает выработке технологической культуры будущих инженеров.

Следующими организационными формами обучения будущих инженеров являются формы организации научно-исследовательской работы. К ним необходимо отнести участие студентов в работе студенческого научного общества, научных конференциях, предметных олимпиадах, конкурсах проектов и др.

В основу процесса формирования технологической культуры будущих инженеров в высшем учебном заведении мы положили следующие методы обучения: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский [3]. В профессиональной педагогике методы воспитания классифицируются как методы организации коллектива, методы убеждения и методы стимулирования.

Методы организации коллектива учеными подразделяются на ряд методов. Среди них дис-

циплина, самообслуживание, соревнование, самоуправление. Данные методы во взаимодействии позволяют сформировать коллектив студентов, привить им умения коллективного сотворчества.

Методы убеждения (информация, поиск, дискуссия, взаимное просвещение) способствуют выработке у будущих специалистов гуманистических взглядов и личных убеждений путем взаимного просвещения, участия в дискуссиях, конференциях и др. Убеждаясь в правоте сказанного, студенты формируют свою систему взглядов на мир (природу, общество и человека), представления о техносфере, технике и технологии как результате интеллектуальной, эмоционально-психической и трудовой деятельности человека и др. Убеждение как метод находит свою реализацию в процессе образовательной деятельности будущих инженеров на занятиях по всем предметам учебного плана.

Методы стимулирования (требование, перспектива, поощрение, наказание, общественное мнение) предполагают воздействие на мотивационную сферу, в основе которого лежит формирование у обучающихся осознанных побуждений их жизнедеятельности.

Данные методы мы выбрали в качестве одного из компонентов модели процесса формирования технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода.

К компонентам процесса формирования технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода относятся и дидактические средства обучения.

Учеными выделяются средства обучения для преподавателя и для обучающихся. К первым относят предметы, используемые преподавателем в качестве средства реализации целей образования, ко вторым – индивидуальные средства обучающихся.

Все средства обучения ученые делят на две категории: статические и динамические. К статическим относятся:

– печатные текстовые средства – учебники, учебные пособия;

– простые визуальные средства – оригинальные предметы, модели, картины, таблицы, диаграммы, графики, муляжи, карты.

К динамическим средствам обучения ученые относят:

– механические визуальные средства – диски, эпидиаскоп и др.;

– аудиальные средства – проигрыватели, магнитофоны, радиоприемники;

– аудиовизуальные средства – телевизоры, кино- и видеокамеры, видеоманитофоны, компьютеры;

– средства, автоматизирующие процесс обучения – тренажеры, компьютеры и др. [1; 4].

Перечисленные средства обучения в своей совокупности (статические и динамические) образуют единую целостность – учебно-методический комплекс, успешно работающий в условиях умелого использования новых информационных технологий.

Все компоненты содержания процесса формирования технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода взаимосвязаны и взаимообусловлены. Их внедрение в учебный процесс вуза позволит сформировать у студентов достаточно высокий уровень технологической культуры.

Библиографический список

1. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Дидактика технологического образования: Книга для учителя: в 2 ч. / под ред. П.Р. Агудова. – Ч. 1. – М.: ИОСО РАО, 1997. – 230 с.
3. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
4. *Плотникова Е.К.* Профессионально ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема // *Alma mater*. – 2002. – №7. – С. 55–56.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТЕПЛО-ГАЗОСНАБЖЕНИЯ И ВЕНТИЛЯЦИИ

В статье рассмотрено формирование коммуникативной компетентности у студентов. Изучено понятие компетентности. Изучена роль иностранного языка в развитии коммуникативной компетентности у студентов обучающихся по специальности «Тепло-газоснабжение и вентиляция». Проанализированы противоречия и проблемы, возникающие в процессе формирования компетентности. Рассмотрен проблемно-деятельностный подход при формировании коммуникативной компетентности. Представлена модель иноязычной профессиональной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, сущность компетентности, познавательная активность, самостоятельность мышления, самоконтроль, уровень компетентности.

Коммуникативная компетентность как педагогическое явление стало особенно популярным в последние десятилетия. Это связано с тем, что в современном мире востребовано образование, обеспечивающее подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих необходимым уровнем коммуникативной компетентности для решения профессиональных задач с помощью иностранного языка.

Одной из сфер, требующих владения коммуникативной иноязычной

компетентностью является сфера тепло-газоснабжения и вентиляции.

Почему именно студенты технических специальностей обнаруживают низкий уровень развития общей и речевой культуры во время занятий, устных ответов, в общении с преподавателями и сокурсниками? Это связано со спецификой изучаемых предметов, таких как физика, отопление, теплоснабжение, вентиляция, тепло-генерирующие установки, язык которых стандартизирован и формализован, а учебная деятельность их проходит в основном в лабораториях и компьютерных залах. Поэтому процесс образования студентов технических специальностей должен быть направлен на формирование компетентности, чтобы научить интегрировать знания, применять их для получения новой информации и объяснения явлений в окружающем мире. Профессиональная среда накладывает отпечаток на речь, а культура речи в свою очередь является показателем образованности и воспитанности человека.

В наши дни образование в большей степени воспитывающее, поэтому формирование компе-

тентности является показателем готовности к жизни, а обучению иностранному языку студентов специальности тепло-газоснабжения и вентиляции выполняет особую роль в развитии коммуникативной компетентности, формируя у специалистов данной отрасли совокупность взаимосвязанных качеств личности. Изучение иностранного языка имеет образовательное, воспитательное и практическое значение. Обучение которое улучшает владение родным языком, способствует совершенствованию культуры речи и развитию логики языкового общения. В процессе изучения иностранного языка происходит становление и развитие личности, профессионально значимых личностных качеств.

Важным фактором улучшения и одновременно показателем эффективности и результативности процесса формирования коммуникативной компетентности выступает познавательная активность, которая стимулирует развитие самостоятельности, является поиском творческого подхода, побуждая к самообразованию. Так, Г.М. Щукина связывает формирование познавательной активности студентов с деятельностью и понимает её, как процесс неотделимый от деятельности учащегося [3, с. 23].

В современном мире под коммуникативной компетентностью студентов специальности тепло-газоснабжения и вентиляции понимается своевременное применение совокупности коммуникативных умений, знаний правил речевого поведения, способствующие решению нестандартным алгоритмом коммуникативных задач в межличностных отношениях. В.А. Сластёнин определяет компетентность, как совокупность способ-

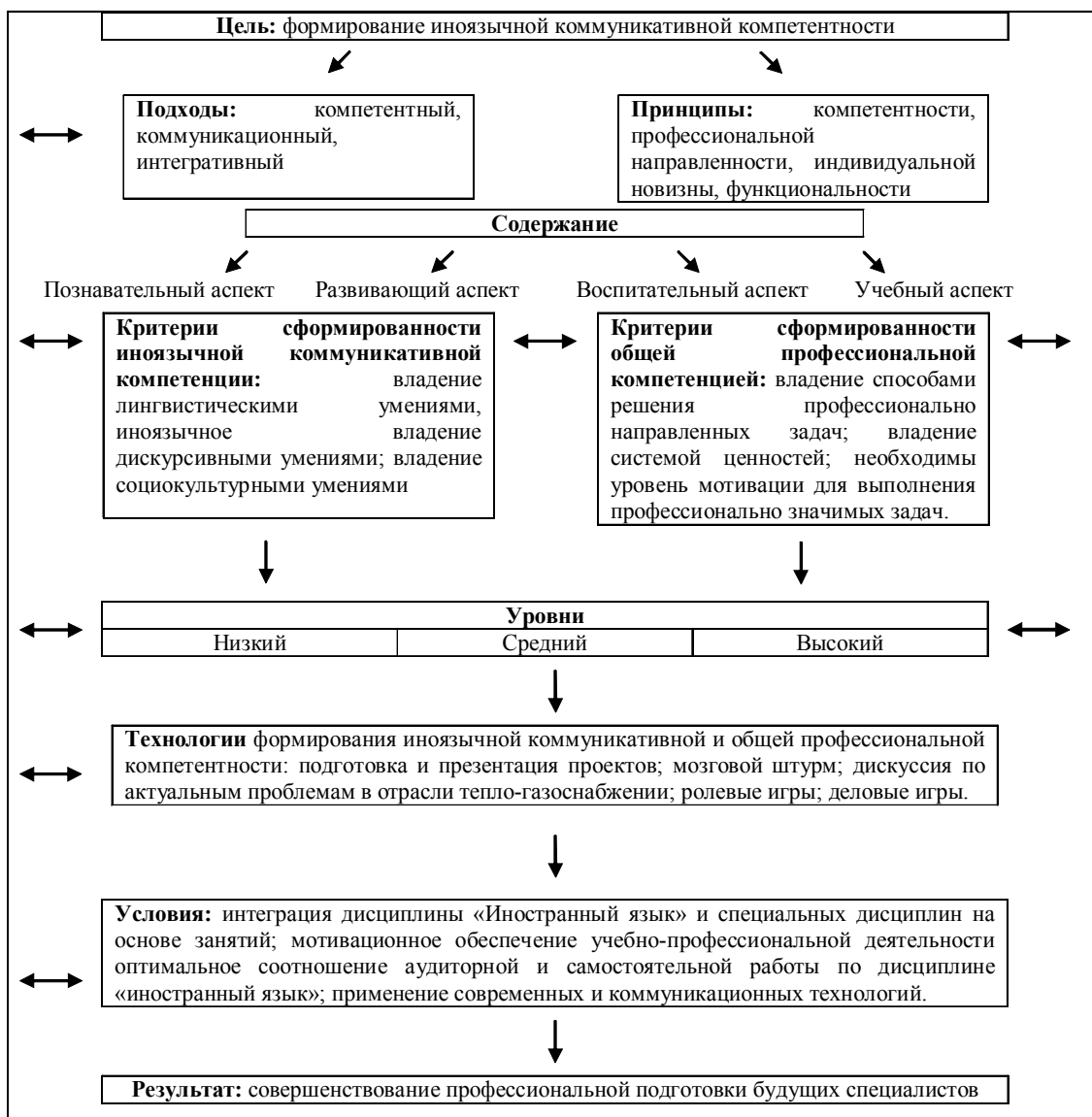


Схема 1. Теоретическая модель формирования иноязычной профессиональной компетентности

ностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов происходит через общение. В этом общении происходит овладение ценностями и профессиональными, и духовными; происходит развитие личности.

В соответствии с действующими стандартами процесс формирования коммуникативной иноязычной компетентности должен быть связан с овладением специальной профессиональной компетентностью.

Формирование коммуникативной компетентности требует разработки специальной модели,

адекватной к профессиональным задачам. Разработка такой модели будущего специалиста может сделать процесс профессиональной подготовки более целенаправленным и эффективным. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов является специальной сконструированной дидактической системой, направленной на формирование иноязычной профессиональной компетентности (схема 1).

Иноязычная коммуникативная компетентность будущих специалистов, является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки и представляет собой комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможности

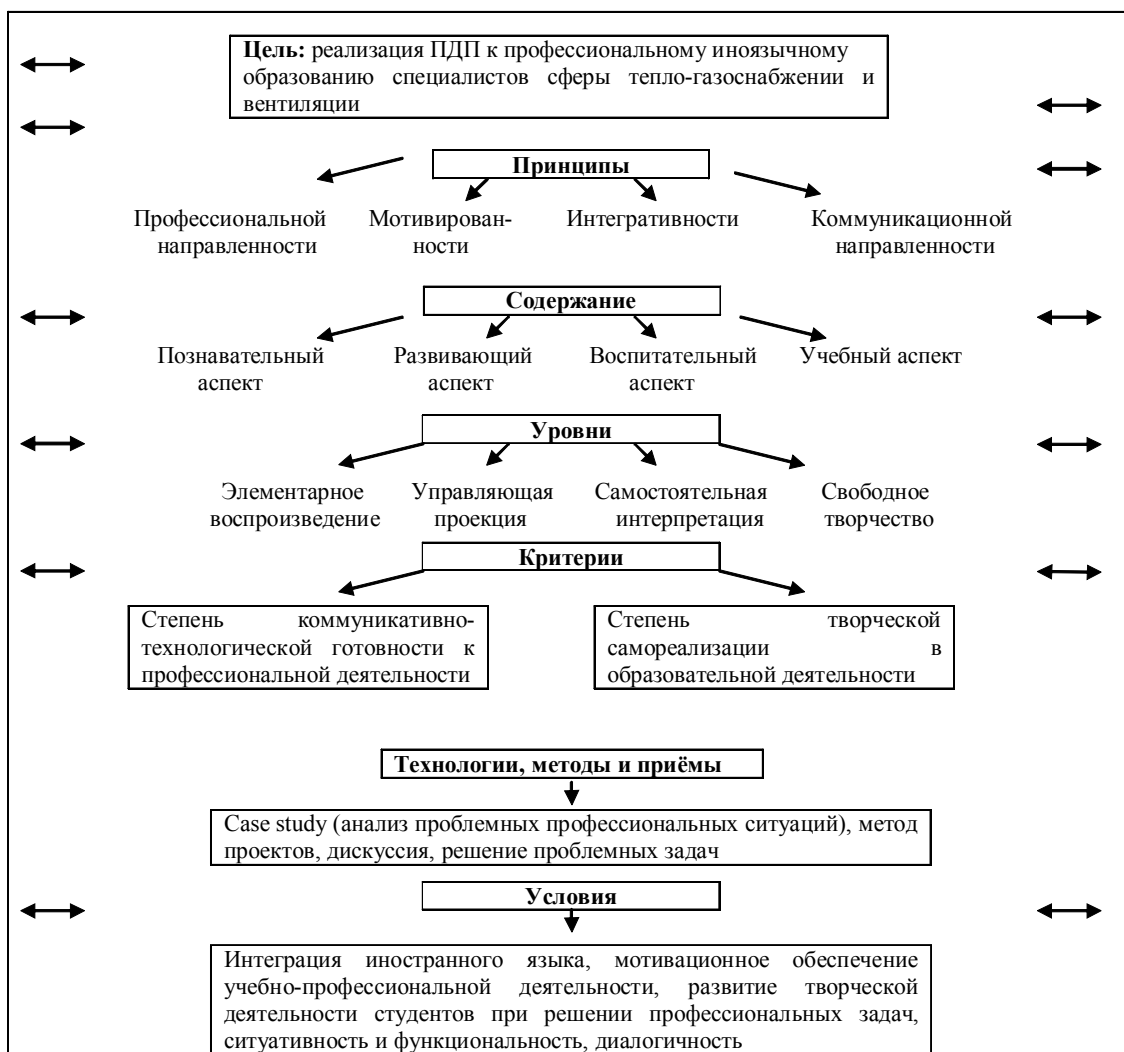


Схема 2. Теоретическая модель реализации ПДП к профессиональному иноязычному образованию студентов сферы тепло-газоснабжения и вентиляции

эффективного взаимодействия в отрасли тепло-газоснабжения и вентиляции, в процессе использовании иностранного языка, как средства решения профессиональных задач [5, с. 45].

Процесс формирования компетентности студентов направлен на:

- обеспечение необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетентности в основных видах речевой деятельности;
- формирование общей компетентности специалистов;
- интеграцию компетентности в процессе самостоятельной деятельности;
- развитие творческого потенциала студентов, их интеллектуальных и профессиональных спо-

собностей в процессе профессиональной подготовки;

- расширение их кругозора на основе решения профессионально значимых задач;
- увеличение профессиональной мотивации;
- развитие личностных и профессиональных качеств.

В модели рассмотренной выше при иноязычном образовании составляющей является иностранная культура, включающая такие аспекты: познавательный, развивающий, воспитательный, учебный. Реализация модели для процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности требует использования специальной технологии, в соответствии с которой функция язы-

ковых явлений в процессе общения является приоритетной при построении форм высказывания.

Сущность компетентности заключается не только в информированности обучаемого, но и в умении им разрешать проблемы, возникающие при познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники и технологии, а в практической жизни – при выполнении социальных ролей гражданина [2, с. 37].

На современном этапе профессионального образования проблемное обучение формирует гармонически развитую творческую личность способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную приобретать не только новые знания, но и выработать новые навыки.

Сущность проблемно-деятельностного подхода (ПДП) специалистов заключается в том, что в процессе иноязычного образования создаются условия, в которых студенты опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают профессионально значимую проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов её разрешения посредством иностранного языка. ПДП реализует два основополагающих принципа обучения принцип проблемности и принцип деятельности в обучении.

Иноязычное образование специалистов на основе ПДП направлено на то, чтобы обеспечить:

- дальнейшее развитие коммуникативной компетентности студентов;
- формирование профессионально направленной компетентности;
- интеграцию коммуникации в процессе творческой самостоятельной деятельности, выполнение которой ведёт к формированию профессиональной коммуникативной компетентности;
- развитие творческого потенциала студентов и их интеллектуальных способностей;
- расширение их профессионального кругозора на основе решения профессионально значимых задач в процессе интеграции иностранного языка [4, с. 38].

Оптимальное соотношение методов и приёмов, позволяющие достичь максимального результата в организации иноязычного образования специалистов, можно представить в виде модели реализации ПДП к профессиональному образованию в сфере тепло-газоснабжения и вентиляции (схема 2).

Формирование коммуникативной компетентности специалистов сферы тепло-газоснабжения и вентиляции требует соблюдения следующих условий. Развитие коммуникативной компетентности будет более эффективным если:

- будут применяться специфические особенности интерактивных методов: дискуссия, ролевая, деловая игра, укрепляющие межличностные отношения и способствующие росту мотивации к учению и развитию коммуникативных качеств, содействующие усвоению знаний о сущности общения и коммуникативных отношений;
- будет реализована технология, обеспечивающая комфортность общения и формирование мотивации студентов;
- в процесс обучения иностранному языку будет использоваться специальное учебно-методическое обеспечение для развития коммуникативной компетентности, способствующие приобретению студентами коммуникативных знаний и умений действовать по образцу, творчески подходить к решению коммуникативных задач, вырабатывая личностную ориентацию к субъекту общения [6, с. 2].

В процессе овладения иноязычной коммуникативной компетентностью происходит не только решение коммуникативно-значимых задач, не только овладение её составляющими, но и овладение профессионально значимыми знаниями, умениями, навыками, происходит развитие профессиональных способностей необходимых для решения профессиональных задач.

Немаловажный вопрос, который встаёт перед учёными современного мира – определение уровня компетентности. Оценить уровень компетентности студентов можно путём проведения профессиональных тестов, тестов учебных достижений; с помощью оценки лабораторно-практических работ, устных экзаменов, рейтинговой оценки письменных работ. Необходимо расширять кругозор студентов об умениях, качествах необходимых специалистам. Учащиеся должны быстро находить тему для разговора, использовать жесты и мимику; уметь проявлять своё расположение, тактичность, уметь доказать, аргументировать, уметь выступить с докладом, проявить организаторские способности.

Для того чтобы сформировать коммуникативную компетентность на занятиях по иностранному языку по техническим специальностям необходимо создать педагогические условия при реа-

лизации данного процесса. К таким условиям относятся:

1. Создание специальной образовательной среды – с помощью разных стратегий (поощрение, вознаграждение за проявление творческих способностей, создания дружественной атмосферы, организация умственной и речевой учебной активности) в её условиях можно более эффективно осуществить воспитательное воздействие на обучаемого.

2. Применение интерактивных методов обучения – применяются ролевые игры, «круглые столы» как методы имитации принятия решений, разработка и внедрение учебно-методического пособия по развитию компетентности студентов технических специальностей. Такие методы применяются для эффективности учебного процесса, развития коммуникативности, способствуя развитию таких составляющих как организаторские способности, культура вербального взаимодействия, самоконтроль.

3. Разработка и внедрение специального методического обеспечения по развитию коммуникативной компетентности студентов технических специальностей – возможность в ведения в процесс обучения иностранному языку методического пособия, содержащие задания, которые могут помочь приобрести определённые коммуникативные знания, умение действовать, творчески подходить к решению коммуникативных задач, вырабатывая личностную ориентацию [1, с. 122].

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности у студентов на занятиях

по иностранному языку, с одной стороны способствует развитию личности, а с другой – коммуникативной способности, позволяя ему решать жизненные и практические ситуации, развивая в личности способность принимать правильные решения, персональную ответственность, внимание к проблемам связанным с достижением поставленных целей, самостоятельность мышления, оригинальность и самоконтроль.

Библиографический список

1. Люлевич И.Ю. Проблема формирования коммуникативной компетенции у студентов // Сборник трудов учёных РГАФК. – М., 2004. – Т. 5. – С. 120–124.
2. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – С. 236.
3. Афанаскина М.С. Развитие познавательной активности студентов в процессе организации самостоятельной работы. – Брянск, 2004. – С. 173.
4. Ефимова Ю.А. Педагогические условия реализации проблемно-деятельностного подхода к профессиональному иноязычному образованию (на материале подготовки специалистов по информационным и коммуникационным технологиям в вузе). – Курск, 2007. – С. 219.
5. Солодовникова Ю.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, как условие профессиональной подготовки специалиста социальной работы. – Курск, 2009. – С. 201.
6. Шукурова И.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. – М., 2006. – С. 18.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Применение педагогической технологии в комплексе с тестированием на всех этапах обучения, направленной на развитие креативности абитуриентов и учащихся архитектурного техникума создают прочный фундамент для формирования профессиональных компетентностей и творческой активности будущих архитекторов.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, педагогическая технология, тестирование, среднее профессиональное архитектурное образование.

Все более возрастающая потребность общества в подготовке высокопрофессиональных творческих архитекторов определяет актуальность проблемы формирования их креативности, уже на уровне пропедевтики и среднего профессионального образования.

Цель нашей работы – создание педагогической технологии формирования и развития креативности будущего архитектора на пропедевтическом уровне профессионального обучения.

Проблема модернизации архитектурного профессионального образования глобальна и разнопланова. Несомненно, одно – уже на пропедевтическом уровне в профессиональном обучении творческим специальностям самое важное место должно занимать развитие личностной креативности.

Понятие креативности как потребности человека исследовать, приобретать новые знания, принимать оригинальные решения определил Дж. Гилфорд. В результате теоретической работы и надежных экспериментальных данных, он выявил прямую зависимость между уровнем интеллекта и креативностью [1].

Продолжая исследование креативности как творческой способности, П. Торренс разработал серию тестов диагностики уровня креативности, в том числе и в сфере творческого мышления. Использование подобных тестов для определения и последующего развития уровня интеллектуально-творческого потенциала личности играет немаловажную роль на уровне пропедевтики и в системе среднего профессионального архитектурного образования. В свою очередь, использование педагогом индивидуального творческого подхода к обучению и поиск новых методов обучения стимулирует креативность обучаемых. Наше исследование показало, что это способству-

ет созданию благоприятных педагогических условий для творчества, появлению новых идей и новых взглядов на привычные вещи.

Некоторые педагоги понятие креативности ошибочно отождествляют со специальными творческими способностями. Психологической наукой и педагогической практикой установлено, что креативность – это качество личности, имеющее интеллектуальные предпосылки и ее можно и нужно развивать. Креативность характеризуется особым типом творческого мышления, развитым воображением, эстетикой мировосприятия, отсутствием алгоритма деятельности, желанием продуктивного действия в условиях новизны. Согласно концепции Дж. Гилфорда и П. Торренса, креативность рассматривается как самобытная разновидность дивергентного мышления личности допускающее варьирование путей решения проблемы и приводящее к неожиданным выводам и результатам.

Специалисты отмечают, что в основе творчества лежит синтез процессов логического мышления и воображения, которые взаимодополняют друг друга и их значение не одинаково на разных этапах творческого процесса. Л. Кинг писал об этом: «Почти все рождаются с потенциальной способностью к творчеству. Однако расцветет она, зачахнет или останется нереализованной – во многом дело случая. Преимущественно это зависит от несбалансированности наших образовательных систем, которые нацелены на развитие способностей к критическому мышлению, в ущерб способностям мыслить творчески. Печальное следствие такого положения – практически полная невостребованность и не использование нашего творческого потенциала» [2, с. 115].

В справедливости этого высказывания мы не раз убеждались в процессе экспериментального

внедрения педагогической технологии, направленной на развитие потенциальных творческих способностей юных архитекторов в специальных группах пропедевтической подготовки для поступления в архитектурный техникум.

Результативному творчеству в значительной степени способствуют личностные качества. На основе обобщения большого их количества учеными, было выделено 12 наиболее значимых качеств характеризующих творческую личность: осознанность, оригинальность, независимость, склонность к риску, энергичность, артистичность, заинтересованность, чувство юмора, тяга к сложности, непредубежденность, потребность в одиночестве, интуитивность [3].

Креативность не всегда приводит к созданию творческого продукта деятельности, даже в сочетании с личностными качествами. В связи с этим психологи говорят о «наивной» и «культурной» креативности [2]. В первом случае – это способность создавать что-нибудь новое, которая есть у большинства детей и которая ослабевает по мере их взросления. Во втором случае – это способность к продуктивному творчеству, основанная как на опыте, так и на интеллектуальных способностях.

Задачи педагога, работающего на уровне начального профессионального образования, складываются из:

- а) создания предпосылок расширения творческого потенциала будущего создателя, зодчего;
- б) развития базы знаний и умений, накопление и систематизация того запаса информации, на основе которого можно творить что-то новое;
- в) совершенствования изобразительных и конструкторских навыков, необходимых для последующей творческой деятельности;
- г) создания атмосферы, располагающей к творчеству и отсутствие критики на стадии зарождения идей, преодоление внутренних ограничений, препятствующих видению проблемы в новом ракурсе.

Наша педагогическая практика и экспериментальные данные показывают, что шансы на творческое решение задачи возрастают, если удастся не только создать условия проблемной ситуации, но и показать аналогии ее разрешения примерами из мирового архитектурного опыта. Мы согласны с утверждением А.В. Хуторского, который писал: «Чтобы перейти от репродуктивного обучения к творческому, деятельность должна органи-

зовываться таким образом, чтобы она приводила к получению учеником качественно новых результатов, как в обучении, так и в его развитии» [4].

Опираясь на большой практический опыт работы с одаренными детьми в области изобразительного искусства и архитектуры, мы выделяем несколько положений комплексного метода развития креативности в учебном процессе. Кратко их можно сформировать так: синтез, анализ и практика, т.е. способность созерцать, осмысливать и созидать.

Результаты вступительных экзаменов на архитектурные специальности не всегда показательны в плане творческих способностей абитуриентов. Вполне вероятно, что часть их может быть «натаскана» на конкретные задания по рисунку, композиции и черчению, и оказывается не способна решать творческие задачи в процессе обучения. Поэтому на начальном этапе архитектурного образования педагогу чрезвычайно важно знать реальный уровень творческого потенциала студентов для того чтобы смоделировать программу творческого развития личности и более качественно реализовывать все этапы профессионального обучения. В психолого-педагогической практике диагностика творческого потенциала личности часто определяется с помощью тестов. Наиболее известные и часто применяемые из них: тест П. Торренса «фигурная форма» и цветовой тест М. Люшера. Так как абитуриенты архитектурно-художественных специальностей более склонны к визуальному восприятию, поэтому и применение различных видов рисуночных тестов для них наиболее приемлемо.

Определившись в требованиях к уровню профессиональных личностных качеств поступающих, мы составили комплект тестовых заданий для вступительных экзаменов и на протяжении 3 лет используем эту эффективную систему профтестирования абитуриентов. Комплексное тестирование включает в себя 5 заданий: на зрительную память, образное и абстрактное мышление, цветовосприятие, личностные качества и профессиональную направленность. Результаты тестирования используются нами в процессе обучения как в целях продуктивного обучения и развития творческой активности, так и в воспитательных целях. Рисующие подростки графическим способом могут «рассказать» о себе гораздо больше, чем в устной беседе. Естественно, что разработка тестов и грамотный их анализ требует от

педагогов дополнительной подготовки по психологии творчества и возрастной психологии. Систематическое и разнообразное применение тестовых заданий в процессе обучения способствует индивидуализации и активизации творческого обучения.

Другим рычагом развития креативности мы можем считать наполнение новым содержанием не только специальных, но и общеобразовательных учебных дисциплин и расширением профессиональной компетенции выпускника за счет введения факультативных курсов спецдисциплин и курсов дополнительной специализации. Обеспечение высокого уровня интегрированности, учет специфики будущей профессиональной деятельности юных архитекторов отразились в совершенствовании содержания, как на подготовительном уровне, так и на уровне обучения студентов младших курсов.

Нами было установлено, что у многих студентов 1–2 курсов выявляются большие сложности с композицией, цветовосприятием и формообразованием. Традиционные законы композиции и основы цветоведения изучаются в рамках программы рисунка, архитектурной графики, но это не создает целостной системы. Введение разработанных нами факультативных курсов по основам композиции и цветоведения, малым архитектурным формам подтвердило их эффективность. Студенты экспериментальных групп при изучении основ архитектурного проектирования на 3 курсе имели более высокий уровень преподавательской подготовки, по сравнению с обычными группами.

Актуальна потребность в расширении сферы приложения творческих способностей и в соответствии с современными требованиями к уровню подготовки специалиста. На архитектурном факультете более 10 лет работают курсы дополнительной специализации: САПР и дизайн архитектурной среды (дизайн интерьера, ландшафтный дизайн, ДНИ в интерьере). Они позволяют изучать дополнительные дисциплины на примере своих курсовых работ, что способствует лучшему их закреплению.

За последние 3 года наполнились новым содержанием такие спецдисциплины – как объемно-пространственная композиция, архитектурная графика, интерьер. Гибкий подход к содержанию учебных спецдисциплин отражается на качестве выпускных курсовых проектов. Введение макетирования

на всех этапах архитектурного проектирования является фактором повышения уровня профессиональной подготовки выпускника и большой их востребованности на рынке труда, что также подтверждает правильность нашего решения.

Поскольку профессиональная деятельность архитектора – это синтез искусства, науки и техники, то и подход на начальном уровне профессионального архитектурного обучения у нас носит дифференцированный, личностный характер. Только учет индивидуально-творческих способностей студентов и создание оптимальных педагогических условий, направленных на их развитие в сочетании с мотивацией успеха приводят к выявлению действительно талантливых студентов. В начальном архитектурном образовании нашей педагогической технологии педагог должен уметь создать ситуацию успеха и найти побудительную мотивацию к раскрытию творческих способностей обучаемых.

Для активизации процесса профессиональной архитектурной подготовки и развития креативности, как способа архитектурно-дизайнерского мышления, изучения только учебных дисциплин становится явно не достаточно. Требуется, чтобы у студентов уже были определенные навыки творческого метода решения проблем. Изучив опыт работы архитектурных классов при Ростовской Архитектурной Академии и художественной школы «СТАРТ» (Москва), мы пришли к выводу о целесообразности открытия при факультете архитектурной студии творческого развития с многоуровневым обучением, и получили поддержку региональной организации Союза архитекторов. Главной ее идеей является развитие творческого потенциала личности средствами архитектуры и дизайна. Таким образом, мы формируем модель непрерывного профессионального архитектурного образования, направленной на совершенствование подготовки специалистов – архитекторов.

Одним из стимулов в профессиональном архитектурном образовании является вовлечение студентов в реальное проектирование на конкурсной основе, участие в научно-исследовательской работе и в профессиональных архитектурных выставках и фестивалях. Активное участие и значительное количество грантов и дипломов, полученных студентами экспериментальных групп, способствует не только повышению их уровня самооценки, но и служит самым значительным показателем креативности учебного процесса от подго-

товительной группы абитуриентов до конкретной работы над учебно-творческими проектами.

Архитектурное профессиональное образование, как никакое другое, требует полной самоотдачи от педагога и его умения креативно решать учебные проблемы. В творчестве архитектора соединяется стремление ученого к системности и художника к гармонии. Цель архитектурного обучения сводится к овладению определенным творческим методом проектирования в соответствии со своими способностями, характером, мировоззрением и жизненным опытом.

По мнению В.М. Молчанова, профессора Ростовской архитектурной академии; – преодолению стереотипности мышления и творческой инерции, повышению личностной креативности педагога и учащихся в решающей степени будет способствовать внедрение таких методов архитектурного творчества как: ассоциация, преобразование, перевоплощение, инверсия, аналогия, парадокс, фантазия, системный перебор, мозговая атака [5].

Большинство из обозначенных методов мы успешно применяем в нашей педагогической тех-

нологии формирования креативной личности, которая наиболее приемлема на уровне профессионального и среднего архитектурного образования. Мы предпринимаем первые шаги по внедрению новой педагогической технологии архитектурного образования. Ее структура многообразна и динамична. Она, безусловно, будет постоянно модернизироваться и видоизменяться. Ясно одно, сегодня необходимо не только методики по развитию креативности, но и креативные педагогические технологии формирования профессионального архитектурного образования на всех уровнях.

Библиографический список

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1989.
2. Кинг Л. Тесты на креативность. – СПб., 2005.
3. Лук А.А. Психология творчества. – М., 1978.
4. Хуторский А.В. Как обучать творчеству? // Дополнительное образование. – 2001. – №1.
5. Молчанов В.М. Основы архитектурного проектирования. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.

УДК 378

Турыгина Евгения Михайловна
Кубанский государственный университет
denisenkovit@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КОЛОРИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-АРХИТЕКТУРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Излагается теоретический аспект разработанной и экспериментально проверенной методической системы формирования основ колористической культуры будущих инженеров-архитекторов компетентно и профессионально использующих цвет в проектной деятельности.

Ключевые слова: архитектура, колористическая культура, методическая система, образование, цветоведение.

Вхождение России в Европейское образовательное пространство предъявляет перед педагогами высшей школы новые требования к личностно-профессиональному развитию будущих инженеров-архитекторов. Из множества проблемных вопросов подготовки студентов этой специальности наиболее актуальной является проблема формирования их колористической культуры. Для решения этой проблемы мы поставили цель – разработать методическую систему, предполагающую совокупность содержания форм, средств и методов реализации теоретически обоснованного процесса

обучения, воспитания и развития колористической культуры студентов инженерно-архитектурных факультетов. Под понятием «формирование колористической культуры» мы понимаем взаимообусловленный, целенаправленный процесс личностно-ориентированной деятельности педагога и студентов направленный на:

- а) усвоение теоретических знаний по цветовосприятию и цветовоспроизведению, посредством применения современных педагогических технологий;
- б) творческое применение этих знаний, умений и навыков в создании и реализации архитектурных проектов;

в) развитие на этой основе компетентного инженера-архитектора, как личности, востребованный обществом.

Определяя колористику как науку о цвете, включающую помимо традиционного цветоведения разделы о цветовой культуре, цветовых гармониях, цветовых предпочтениях, А.В. Ефимов подчеркивал полифункциональный характер ее применения во всех сферах деятельности архитектора [1]. Колористика интегрирует сведения из физики, физиологии, психологии, математики философии, искусствознания, семиотики изучающих феномены цвета и служит основанием не только культурологических, педагогических исследований, но и практического применения ее в деятельности архитектора. Колористика как учебная дисциплина должна учитывать, прежде всего, будущую профессиональную направленность деятельности обучаемых. Учитывая это требование, а так же на основании изучения исторического опыта колористической подготовки мы выделили следующие принципы обучения колористике будущих инженеров-архитекторов.

1. Теоретические знания о цвете должны рассматриваться последовательно: (физические основы цвета, физиология зрительного восприятия, психология восприятия цвета; цветовые системы, теория гармонии и т.д.).

2. Практические занятия должны быть направлены не только на развитие комбинаторных способностей студентов, умения анализировать цвет в выдающихся творениях зодчих мира, но и на активизацию творческого потенциала будущих инженеров-архитекторов.

3. Перманентный (непрерывный) характер изучения цвета следует выстраивать посредством системы упражнений, от курса к курсу, от простых выкрасок по изучению понятий из области цвета до освоения цветовых закономерностей и применения их в курсовом и дипломном проектировании.

В данной статье, опираясь на материалы, изложенные в различных источниках, мы выделяем проблемы, связанные с теорией обучения цветоведению, систематизирующей и расширяющей колористические возможности палитры будущего инженера-архитектора.

Исследования И. Ньютона, М. Ломоносова, И. Гёте, Т. Юнга, Г. Гельмгольца, Ф. Рунге и других учёных, изучавших цветовые феномены, дали художникам-педагогам научные основы обуче-

ния колористике. Казалось бы, достижения учёных, XVIII–XIX веков исследовавших цветовую проблематику, должны были бы сразу же применены в практике обучения, как в высшей, так и начальной художественной школе. Однако лишь в начале XX века этой важнейшей стороне в обучении начинающего живописца начинают уделять внимание художники-педагоги.

Одним из таких пионеров в организации обучения элементам теории цвета принято считать А.Г. Мэнселла, преподавателя Массачусетской детской художественной школы (США). Художник-педагог счёл необходимым не только излагать основные научные сведения об изучении цвета учёными, но и попытаться применить их на практике со своими учениками. Это касалось, прежде всего, определения основных цветов, получения гармоничных сочетаний, изучения контрастов.

Благодаря стараниям Мэнселла, художники, обучавшиеся в колледже искусств, впервые имели возможность слушать лекции по теории цвета, которые читал им его учитель великий О. Рюд. В эти же годы активные поиски в совершенствовании художественного образования ведутся в России и Германии.

Основателем практической колористики в Западной Европе явился выдающийся художник-педагог И. Иттен. Сравнительный анализ деятельности «Баухауза» (1919 г.) и ВХУТЕМаса (1918 г.) показал, что эти две высшие художественные школы почти одновременно и относительно независимо создали основу пропедевтического обучения художников разных специализаций, так называемый «форкурс» (подготовительный курс). На этом курсе будущие студенты знакомились с теорией изобразительной грамоты, изучали свойства формы, в том числе и её цветовые характеристики. И. Иттен в качестве основной цели студентов школы, независимо от дальнейшей специализации, ставил свободное владение основами колористики.

Поскольку этот курс «цветоформы» в последующем был применён в большинстве западных художественных школ, а также, отмечая совпадение направлений развития основ цветоведения в «Баухаузе» и «ВХУТЕМасе»-ВХУТЕИне остановимся на нём более подробно.

Главным достоинством иттеновского курса является его содержательная сторона и революционная методика обучения, ориентированная на развитие и формирование интеллекта. Сердцеви-

ной практической части его программы является «цветовой концентр» (цветовой шар, круг и цветная звезда).

Отмечая высокое мировоззренческое значение идей И. Иттена в предисловии к русскому изданию 2001 года, Л. Монахова пишет: «Ценность цветовой теории Иттена заключается именно в том, что он сумел пойти дальше изучения собственно физических свойств цвета. То, что Иттен был художником и в своём исследовании цвета опирался на материал искусства, необычайно расширило диапазон его наблюдений и выводов. Благодаря постоянному обращению к работам старых мастеров и произведениям современных ему художников, Иттену удалось обнаружить и объяснить закономерности жизни цвета, трудно различимые вне сферы искусства. Сюда относятся проанализированные им семь типов цветовых контрастов, без которых немислимо построение живописного полотна, а также вопросы символического значения цвета, его связи с формой и возможностью эмоционального воздействия» [2, с. 8].

В отличие от большинства существовавших до него теорий колористики И. Иттен придаёт особое значение «эстетическому учению о цвете». Основные эстетические аспекты воздействия цвета могут исследоваться по трём направлениям: а) чувственно-оптическому (импрессионному); б) психическому (экспрессивному); в) интеллектуально-символическому (конструктивному). Причём, как подчёркивает учёный, «каждый из этих аспектов предполагает наличие в цвете и двух остальных» [2, с. 34].

Изучая теоретические труды, эксперименты с цветом Гете, Бёцольда, Шеврееля, Хельцеля, И. Иттен выделил 7 видов контрастов: но и разработал систему практических упражнений по их усвоению. В отличие от традиционной классификации всех контрастов на два основных вида (ахроматические и хроматические), он выделяет следующие:

- а) контраст по цвету;
- б) контраст светлого и тёмного;
- в) контраст холодного и тёплого, контраст дополнительных цветов;
- г) симультанный контраст;
- д) контраст по насыщенности;
- е) контраст по площади цветных пятен [2, с. 85].

Последовательное изучение проявления этих видов контрастов в нашей методической системе осуществляется на основе тесной взаимосвязи

теоретического материала (с анализом выдающихся живописных работ) и практических заданий и упражнений, выполняемых учащимися под руководством педагога.

Наряду с приведённой системой обучения теории цвета в Германии, определённый педагогический опыт имеется в истории деятельности художественных вузов и школ США. Опираясь на систему А. Мэнселла, Д. Росс и А. Поуп в начале 30-х годов XX века ввели преподавание теории цвета в искусстве и дизайне студентам Гарвардского Университета. Примерно в это же время занятия по основам цветоведения на факультете прикладного искусства Рочестерского Университета и Института механики проводил Б. Кливер. Подобные курсы были введены во многих других художественных школах и на факультетах искусства и дизайна в университетах различных штатов. Однако примеры Росса, Поупа, Кливера были исключениями. В 1942 году Р.Б. Фарнум из Род-Айлендской школы дизайна в своём обзоре сообщил, что иногда такие предметы вводились чисто случайно, и что им уделялось слишком мало времени. Некоторые из преподавателей, кому было поручено вести теорию цвета, были не компетентны или не достаточно заинтересованы этой наукой. В настоящее время, несомненно, благодаря опыту западноевропейских педагогов, влиянию новых достижений в науке и технологии, большинство художественных школ и факультетов искусства и дизайна США уделяют огромное внимание преподаванию науки о цвете и формированию колористической культуры своих студентов.

Книгой, впервые познакомившей русскую общественность с новой наукой, была книга «Учение о цветах» по отношению к искусству и технике» Вильгельма фон Бёцольда, появившаяся ещё в 1878 году. Затем, уже в 20-х годах XX века, в нескольких научных журналах были опубликованы статьи, посвящённые учению о цвете, разработанному известным немецким физиком и философом Вильгельмом Фридрихом Оствальдом. Начиная с 1916 года, он выпустил ряд книг, излагавших его исследования в этой области. Сам Оствальд читал этот курс студентам Баухауза, и он органично входил во вхутемасовскую программу «Учение о цветах». Учебным пособием служила и вышедшая на русском языке в 1926 году основная книга В. Оствальда «Цветоведение» под редакцией и с предисловием С.В. Кравкова.

Вхутемасовский курс «Теории цвета» начинался с историй учения о цвете и охватывал все наиболее значительные достижения в этой области с эпохи Возрождения до И. Ньютона, а затем до начала XX века, причём современные теории цвета изучались более подробно. Затем студенты знакомились с физической природой света, с действием света на вещество, отражением света от окрашенных поверхностей, с возникновением и смешением цветов и т.д. Кроме того, студенты изучали анатомию и физиологию глаза основные психологические элементы, определяющие восприятие цвета, контраст и гармонию цветов и т.д. Этот опыт был в последствии использован во всех архитектурных школах, в том числе и нами при создании нашей программы и написании методических пособий.

Систематическое и последовательное изучение теории цвета на первоначальном этапе обучения инженера-архитектора является важнейшим условием формирования его цветовой культуры. Только опираясь на прочные знания в области теории цвета, практику использования цветowych систем, начинающий архитектор может усвоить профессиональные навыки мастерства.

Как показал наш опыт проведения факультативных, обзорных лекций-бесед по истории развития цветоведения этот материал воспринимается учащимися с глубокой заинтересованностью и вниманием. За период проведения этих занятий формируется базовая теоретическая составляющая по основам цветоведения для этой специфической категории обучаемых, которую мы применили в нашей экспериментальной программе.

Известно, что колористическое видение теснейшим образом связано с профессиональным восприятием цвета, на что обратили внимание художники эпохи Возрождения Л. Альберти, Л. да Винчи, и особенно отцы – основатели академического художественного образования (Ш. Лебрен, Р. де Пиль, Д. Рейнольдс, В. Хогарт и др.). Однако, без научного обоснования природы цветовосприятия человеком, отраженного в исследованиях И. Ньютона, И. Гете, Ф. Рунге, Г. Гельмгольца, Э. Геринга, В. Оствальда А. Мэнселла и многих других ученых-физиков, физиологов, психологов, невозможно было подойти к цветоведению, как к учебному предмету для архитектора и художника.

Педагогический формирующий эксперимент, направленный на определение результативности системы совершенствования колористической подготовки будущих инженеров-архитекторов, показал достаточно высокий уровень овладения специальными знаниями, умениями и навыками по колористике студентов из экспериментальных групп [3].

Библиографический список

1. *Ефимов А.В.* Формообразующее действие полихромии в архитектуре. – М., 1984.
2. *Иттен И.* Искусство цвета. – М., 2001.
3. *Турыгина Е.М.* Об итогах эксперимента по внедрению педагогической технологии формирования колористической культуры будущего инженера-архитектора // Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С. 84–86.

ЭРГОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ОБОРУДОВАНИЯ ДЛЯ ЖИВОПИСНОЙ МАСТЕРСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДВУЗА

Исследована проблема оптимизации среды обучения живописи, как средства повышения качества специальной подготовки студентов художественно-графического факультета. Спроектировано многофункциональное учебное оборудование для живописной мастерской, полностью отвечающее эргономическим требованиям, проведена экспериментальная проверка опытных образцов.

Ключевые слова: оборудование, проектирование, среда, дизайн, мастерская, живопись, рисунок, мольберт, эргономика, оптимизация.

Целью нашего исследования является решение проблемы оптимизации среды обучения в мастерской по живописи ХГФ педвузов.

Тот факт, что до настоящего времени не исследованы проблемы создания, и технологии использования нового специализированного учебного оборудования для занятий различными видами изобразительной деятельности определяет актуальность нашей работы. На протяжении многих лет не проводилось комплексного исследования среды обучения живописи будущего художника-педагога, учебное оборудование, для занятий изобразительной деятельностью, не оптимизировалось. Аксиоматичность положения о том, что среда обучения, оптимизированное, эргономичное оборудование существенно влияют на качественные показатели обучения и развития учащихся, подчеркивает актуальность рассматриваемой проблемы. Положительное разрешение ее, устранив противоречия между: гуманистической направленностью процесса обучения изобразительной деятельностью и некомфортной средой обучения; декларируемым тезисом, что мастерская – «храм искусства» и скромным содержанием среды в художественных мастерских ХГФ педвузов; увеличением объема учебного материала (содержания) по живописи и отсутствием оснащения необходимым специализированным учебным оборудованием.

В процессе исследования последовательно решались следующие задачи: изучение исторического аспекта создания оптимальной среды обучения основам живописи будущего художника-педагога; выделение методологических, педагогических и эргономических основ создания

оптимальной среды обучения живописи будущего художника-педагога на современном этапе; исследование педагогических и эргономических условий и выбор наиболее эффективной методики проектирования мастерской, для обучения живописи художника-педагога; разрабатывался проект и изготавливалось специализированное учебное оборудование для мастерской ХГФ педвуза (многофункциональный мольберт-этюдник для занятий акварельной, масляной живописью и рисунком, кресло-кровать для позирования, подставка-трансформер для натюрмортов, оборудование для экспозиционной зоны и ряд других приспособлений) в совокупности оптимизирующих среду обучения; давалось научно обоснованное описание методики применения новых приспособлений и оборудования, разработанных диссертантом; проводился эксперимент для определения эффективности разработанной методики.

Эргономические условия дизайна интерьера учебной живописной мастерской, а так же проектирование и создание предметной среды обучения живописи стали предметом нашего исследования.

Знакомство с ведущими вузами страны показало, что в части оборудования художественных мастерских, наша высшая школа находится далеко не на высоком уровне. С созданием системы художественно-педагогического (50–60-е годы) и дизайнерского образования (80–90-е годы XX века), в отдельных вузах предпринимались попытки пересмотра отношения к среде обучения – художественным мастерским и его оборудованию. Однако, в силу неразвитости эргономической науки, отсутствия внимания к этой проблеме дальше оснащения, не всегда удобным оборудованием, дело не развивалось.

Гуманитаризация художественно-педагогического образования возможна лишь на фундаменте, созданном предыдущими поколениями ученых, художников, дизайнеров, архитекторов. Начиная с эпохи Возрождения, в гениальных творениях и научных трудах Л.Б. Альберти, Л. да Винчи, А. Дюрера, предпринимались попытки создания сначала элементарных, а затем все более усложняющихся инструментов и оборудования для творчества художников и обучения учащихся изобразительной деятельности.

Последующее развитие идей гуманизма в трудах классиков педагогической науки Я.А. Коменского И.Г. Песталоцци, привело к проявлению большего внимания к материальной, предметной стороне художественного образования, как на общеобразовательном, так и на уровне профессионального обучения. Отдельные мысли, суждения и конкретные предложения по этой проблеме мы находим у зарубежных ученых: П. Шмида, братьев А. и Ф. Дюпуй, Гальяра. Особое внимание оборудованию и наглядности в процессе обучения основам рисунка уделил А. Сапожников в своем «Курсе рисования». Вместе с тем, до середины XIX столетия, практически не рассматривались обозначенные проблемы с точки зрения архитектурной (средовой) целесообразности, а оборудование живописных мастерских не менялось, по сути, в течение столетий.

Теоретиками, впервые коснувшимися проблем предметного творчества, явились французский историк и теоретик архитектуры Э. Виоле ле Дюк и немецкий архитектор Г. Земпер, который впервые выделил совокупность факторов, определяющих выразительность структур, пространственную и пластическую трактовку создаваемых объектов сферы предметного творчества.

В конце XIX века началось проникновение эргономических усовершенствований в традиционный мир оборудования, многократно усиливающего возможности человека.

Идею исследования продуктов архитектуры зародившегося тогда дизайна, в 30-е годы XX столетия выдвинул и успешно разработал Ф.Л. Райт, который утверждал, что форма придет в свое время, если в начале будет иметь место разумная, рациональная система конструкций. Иными словами: проблемы архитектурной среды и дизайна едины, и единство заключено во взаимоотношении эргономики и эстетики.

В условиях глобализации и в свете развернувшегося Болонского процесса можно предположить, что следующий шаг в развитии эргономической науки произойдет в сторону эргодизайна системы высшего образования. Изучение отдельных, даже самых животрепещущих, направлений в эргономике сменится комплексным, глобальным исследованием проблем эргономического обеспечения учебной, трудовой и бытовой деятельности человека на Земле. К этому ведет логика ее саморазвития, причем в наше время, как считает большинство ученых, дизайнеров, художников, уже сложились условия для такого поворота событий.

Общая тенденция развития современной архитектурно-дизайнерской эргономики в области образования гуманистична и направлена на:

- совершенствование архитектурной среды обитания с точки зрения педагога и обучаемых;
- всестороннее улучшение эстетических качеств учебной среды;
- гуманизацию процессов обучения (внедрение интерактивных обучающих технологий, разработка мер по охране труда, создание и оснащение новыми инструментами и оборудованием).

Близость задач методики обучения изобразительной деятельности и эргономики проявляется: в совершенствовании процессов (способов, приемов, методов) выполнения учебно-творческой работы (обучение, тренинг, адаптации и т.п.); в улучшении характеристик средств и условий обучения которые существенно влияют на качество развития будущего художника-педагога.

На основе современных достижений эргономической науки, весь процесс проектирования учебного оборудования рекомендуется строить из следующих взаимосвязанных шагов:

- а) анализ процессов обучения изобразительной деятельности с исследованием факторов ее протекания;
- б) разработка эргономических требований и показателей;
- в) формирование эргономических свойств, проектируемого оборудования;
- г) экспертная оценка полноты и правильности реализации эргономических требований (эргономическая оценка и аттестация).

На основе анализа литературы, изучения педагогического опыта, мы установили объемно-планировочное решение учебной мастерской для занятий живописью с разделением на несколько

зон: 1) зона для хранения учебных постановок и работ учащихся; 2) зона для размещения натур и натюрмортов; 3) зона для переодевания натурщиков; рабочая зона для студентов; 4) рабочая зона преподавателя; 5) демонстрационная зона для наглядных пособий и доски для педагогического рисования.

Приступая к эргономическому обоснованию художественной мастерской для обучения живописи, особое внимание следует уделять созданию комфортных условий, определяющих микроклимат среды, зависящих от гигиенических характеристик, психофизиологических факторов и пространственных антропометрических данных.

Оптимизация свето-цветового климата в художественных мастерских ХГФ педвузов является важнейшим эргономическим требованием. Ровное рассеянное дневное освещение оптимально для работы. В лучшем случае окна мастерской должны выходить на север. При южном или юго-западном расположении окон, мастерская интенсивно освещена лучами солнца, в результате белая плоскость холста или планшета, отражая свет, способствует зрительной усталости. В этом случае обычно окно закрывают белым полотном, но более оптимальный вариант – использование жалюзи или рол-шторы. Искусственное освещение в вечернее время суток осуществляется посредством использования люминесцентных ламп, спектральный состав которых близок к естественному свету. Создание оптимальных условий освещения и цветового решения учебных помещений является одной из основных задач охраны здоровья учащихся и должно соответствовать соответствующим нормам.

Для хранения учебных постановок, этюdnиков и работ учащихся необходимо специальное оборудование. Наиболее приемлемым решением этой задачи является использование шкафа-купе. В шкафу на полках расположены уголки с натюрмортами. Уголки снабжены колесами, с помощью которых можно выкатить уголок из шкафа на подставку-трансформер – прямоугольную, трубчатую металлическую раму, передвигаемую с помощью колес по направляющим, расположенным на полу и потолке. К раме на колесах может быть прикреплен софит, в этом случае ножка от софита, которая обычно расположена на полу, не будет мешать учащимся, и будет зафиксирована в нужном положении. В одном из отсеков шкафа-купе могут храниться этюdnики

и работы учащихся. Отсеки для хранения работ должны быть снабжены дверями с достаточным количеством отверстий в целях вентиляции.

Экспозиционное оборудование можно использовать не только для обычных занятий, но и во время защиты дипломных работ. Кроме того, при необходимости его можно разбирать и хранить в специальном подсобном помещении. Опишем экспозиционное оборудование для демонстрации работ: К стене крепится узкий складной шкаф-купе не более 80 см. по высоте. К крышке шкафа и стене крепится нижняя направляющая в виде рельсы. Параллельно нижней направляющей располагается верхняя направляющая на потолке. Между верхней и нижней направляющими располагают полые алюминиевые трубы диаметром не более 20–30 мм. На концах обеих сторон трубы расположены колеса. В результате труба, снабженная колесами, передвигается между верхней и нижней направляющими. На трубе расположены барашки с верхним и нижним фиксаторами. Барашки возможно передвигать вертикально по трубе, задавая необходимое расстояние. Между фиксаторами можно расположить доску с мелом, наглядные пособия, дипломные работы, в период просмотра. Таких труб с барашками может быть в необходимом количестве, которое позволяет размер стены.

В 2008–2009 гг. нами проводились эксперименты в ДШИ г. Кореновска и КубГУ по внедрению разработанного оборудования.

В эксперименте участвовали ученики ДШИ от 9 до 16 лет и студенты 19–23 лет (различного роста, веса и пола).

Эксперимент в ДШИ проводился в естественных условиях уроков рисунка, живописи (акварель, гуашь) и на занятиях на пленере (акварель).

На занятиях использовались пять экспериментальных образцов мольберта-этюdnика (патент № 51838 «Мольберт-этюdnик Л.Л. Шаматава»), с небольшими техническими различиями, сложившимися в процессе изготовления.

Время установки мольберта-этюdnика в рабочее положение составляет от 1-й до 3-х минут. Основное его достоинство проявляется в работе с акварелью, так как желательно вести работу на плоскости, расположенной под наклоном, почти горизонтально. Расположение мольберта «хлопушки» (использующиеся в детских художественных школах и ХГФ педвузов) дает возможность расположить рабочую плоскость либо вертикаль-

но, либо под острым углом к вертикали, что влечет за собой такие ошибки в акварельной живописи, как подтеки, помутнение цвета, затертость. Кроме того, работа в акварельных техниках, как Ала-прима, вливание цвета в цвет практически не возможна.

Основное достоинство мольберта-этюдника состоит в том, что ученик может работать в положении стоя и сидя – комфортно, так как, при необходимости его можно трансформировать: для работы над рисунком, акварелью, гуашью, маслом. Откидной стол, являющийся конструктивной деталью мольберта-этюдника, с легкостью фиксируется: горизонтально, вертикально. Под любым углом и на необходимом уровне, в зависимости от роста учащегося (80 см до 1,80 м.).

На пленере наш мольберт-этюдник оказался очень удобным. Наличие колес позволяет перемещать (перекатывать) мольберт-этюдник легко, по сравнению с транспортировкой традиционных моделей мольбертов (из которых «хлопушка» является самым легким), так как его приходится поднимать.

Эксперимент показал, что оборудование, созданное для мастерской с учетом биомеханических возможностей человека, полностью отвечает физиологическим особенностям организма. Обеспечено удобное и устойчивое положение тела человека в рабочем положении сидя или стоя. Выигрыш учебного времени учащихся экспериментальной группы составил от 10 до 15 минут на два академических часа.

На ХГФ КубГУ проведен эксперимент по внедрению кресла-кровати, для натурщиков. Экспериментальный образец оказался эргономичным,

отвечающим всем нормам безопасности и гигиены. Выигрыш времени на установке натуре не менее 25 минут. Натурщиков, в положении лежа, обычно располагают на столе со всевозможными драпировками. Его жесткая поверхность и не соответствующие человеческой фигуре размеры не возможно сравнить с удобным, во всех отношениях, экспериментальным образцом.

Разработаны также ряд приспособлений, которые в совокупности оптимизируют организацию учебного процесса: П-образная металлическая рама для развешивания драпировок, которые используют в качестве фона к натуре. Рама крепится к стене за креслом – кроватью. По обеим сторонам на определенном расстоянии от кресла кровати располагаются вертикальные трубчатые профили. На них горизонтально прикреплены софиты, которые можно двигать вертикально и проворачивать на 180°. Обычно натуре в положении сидя или стоя располагают на подиуме, который представляет собой деревянный параллелограмм. Иногда возникает необходимость передвинуть подиум из одной части мастерской в другую. В основном это достаточно проблематично из-за его тяжеловесности. Мы предлагаем облегчить эту ситуацию с помощью оснащения подиума четырьмя небольшими колесами, снабженными фиксаторами для торможения.

Апробация экспериментальных образцов показала, что оборудование, разработанное для занятий изобразительным искусством, может быть успешно применено в практике преподавания не только на художественно-графическом факультете, но и в ДХШ.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО ЖИВОПИСИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Разработана методическая система организации самостоятельной работы по живописи на старших курсах художественно-графических факультетов обеспечивающая эффективное обучение, воспитание и развитие творческой личности будущего художника-педагога.

Ключевые слова: методическая система; самостоятельная изобразительная деятельность; интеграция, развивающее обучение.

Важнейшим направлением модернизации системы художественно-педагогического образования XXI века является творческое саморазвитие студентов. Современному обществу необходимы специалисты, обладающие критическим мышлением, способные к дальнейшей творческой самореализации. В этом проявляется актуальность исследования процессов формирования творческой активности студентов на художественно-графических факультетах (ХГФ) педвузов.

Проблемные вопросы специальной подготовки студентов на аудиторных занятиях в системе высшего художественно-педагогического образования постоянно рассматриваются в периодической печати, в диссертационных исследованиях. Однако, самостоятельной изобразительной деятельности, являющейся важнейшим средством активизации творческой деятельности студентов, не уделяется должного внимания. Как показывает анализ дипломных работ выпускников ряда педвузов ХГФ, лишь незначительную их часть (до 30%) можно отнести к самостоятельным творческим решениям художественного образа. Эти противоречия определили проблему, а в последующем и тему исследования.

Разработке новых дидактических подходов, обеспечивающих глубокое самостоятельное освоение студентами учебного материала способствовало инструктивное письмо №14-55-996 ин/15 от 27.11.2002 Министерства образования РФ «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений». В соответствии с этим документом необходимо было пересмотреть учебные планы и программы совершенствования самостоятельной работы студентов (СРС), особенно с помощью компьютерных методических средств, а также внедрить в учебный процесс

новые педагогические технологии обучения, и тестирования. На решение задач теоретического и методического обоснования системы СРС 1–2 курсов ХГФ по живописи была направлена диссертация Н.С. Савкиной [7]. Опираясь на материалы этой работы, изучая публикации других авторов, мы продолжили исследование этой проблемы и определили ее как компетентностный подход к развитию творческой активности студентов в самостоятельной работе по живописи на старших курсах.

В отечественной педагогической литературе самостоятельная работа студентов (СРС) определяется как образовательный процесс, направленный на развитие способностей студентов сознательно ставить перед собой те или иные цели, задачи, планировать свою учебно-творческую деятельность, осуществлять её и объективно оценивать [7, с. 10]. Важно отметить, что эта форма обучения студента не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая, направляемая преподавателем самостоятельная деятельность студента, которая становится доминантной, особенно в современных условиях перехода к многоуровневой подготовке специалистов высшего образования. Иными словами, это вид занятий, создающий условия для развития познавательной и творческой активности студента, как в учебной аудитории, так и в не ее.

Понятие «самостоятельная работа» в зарубежной педагогической литературе встречается под разными терминами: «независимая, самостоятельная работа» (independent activity), «самоинструктированная работа» (individual instruction study), «автономная работа» (autonomous study), «самонаправленная работа» (self-directed learning), «самодоступная работа» (self-access learning). В определении значения СРС мы исхо-

дим из положения, что самостоятельная работа в высшей школе является не только педагогическим средством организации, но и условием педагогического сопровождения развития самостоятельной деятельности обучающихся и их творческих способностей.

Существуют три формы СРС: а) полностью самостоятельная работа студента без участия педагога (задания, которые выполняются непосредственно студентом в домашних условиях или в аудиториях без вмешательства педагога в учебно-творческий процесс); б) работа, выполненная непосредственно под руководством педагога (вне рамок расписания, например, факультатив); в) творческая (в том числе и научно-исследовательская), выполняемая на уровне сотворчества, сотрудничества педагога и студента.

Самостоятельность трактуется в педагогике, как одно из свойств личности характеризующее двумя факторами. Первый фактор включает в себя совокупность средств – знаний, умений, навыков, которыми обладает личность. Второй фактор – отношение личности к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также, складывающиеся в процессе деятельности связи с другими участниками процесса.

Специфика художественно-педагогического образования дает нам основание для введения понятия самостоятельной учебно-творческой изобразительной деятельности (СУТИД). Под СУТИД мы понимаем взаимосвязанную, сотворческую деятельность субъектов педагогического процесса (педагога и учащихся), направленную на реализацию посредством активных методов и технологий личностно ориентированного содержания обучения живописи. В процессе СУТИД на третьем-пятом курсах ХГФ роль педагога проявляется как непосредственного помощника в планировании ее и организации, координатора самостоятельных поисков студентов посредством совместного анализа домашних работ (эскизы, этюды, этапы выполнения длительных заданий). СУТИД по живописи становится не только средством обучения, но и ведущим фактором развития творческой активности обучающихся, воспитания высоконравственной личности художника-педагога.

Организация СУТИД студентов по живописи на ХГФ педвузов по нашему мнению должна осуществляться с помощью специально создаваемых проблемно-творческих задач, педагогических ситуаций, способствующих реализации твор-

ческой деятельности. В свою очередь это возможно лишь при условии усвоения способов самостоятельного наращивания новых теоретических знаний и приобретению опыта творческой изобразительной деятельности.

Критериями сформированности СУТИД студентов в процессе обучения в вузе являются: знания по теории живописи (систематичность, осознанность, действенность); умения и навыки живописи (оперирование усвоенными знаниями, перенос полученных знаний в новые ситуации, создание принципиально нового подхода к решению дидактических учебно-творческих задач); опыт осуществления самостоятельных творческих навыков (анализ, синтез, эвристические приемы); овладение системой способов и средств СУТИД и способность применять их в познавательной и творческой деятельности студентов.

В решении задач СУТИД главную, решающую роль играет активное использование современных педагогических технологий, которые не только повышают эффективность образовательного процесса, но и содействуют его привлекательности в глазах учащихся. Благодаря их внедрению (особенно современных информационных технологий) в художественно-педагогическое образование, появляются такие новые возможности, как:

- а) сокращение времени на поиск и доступ к необходимой учебной и научной информации преподавателями и учащимися;
- б) ускорение обновления содержания образования за счет сокращения времени преподавателей на разработку новой учебной и методической литературы;
- в) высвобождение дополнительного времени у учащихся для индивидуальной самостоятельной творческой работы;
- г) ускорение в достижении обучаемыми установленных требований к качеству образования и формированию специальных профессиональных компетенций.

Одним из вариантов внедрения новых технологий может стать создание и использование электронных учебников и учебных пособий, позволяющих усваивать учебный материал на конкретных примерах.

В разработанном нами электронном учебном пособии для студентов 3–5 курсов задания СУТИД по живописи включают различные упражнения, позволяющие активно осваивать учебную дисциплину, развивать профессионально-значимые

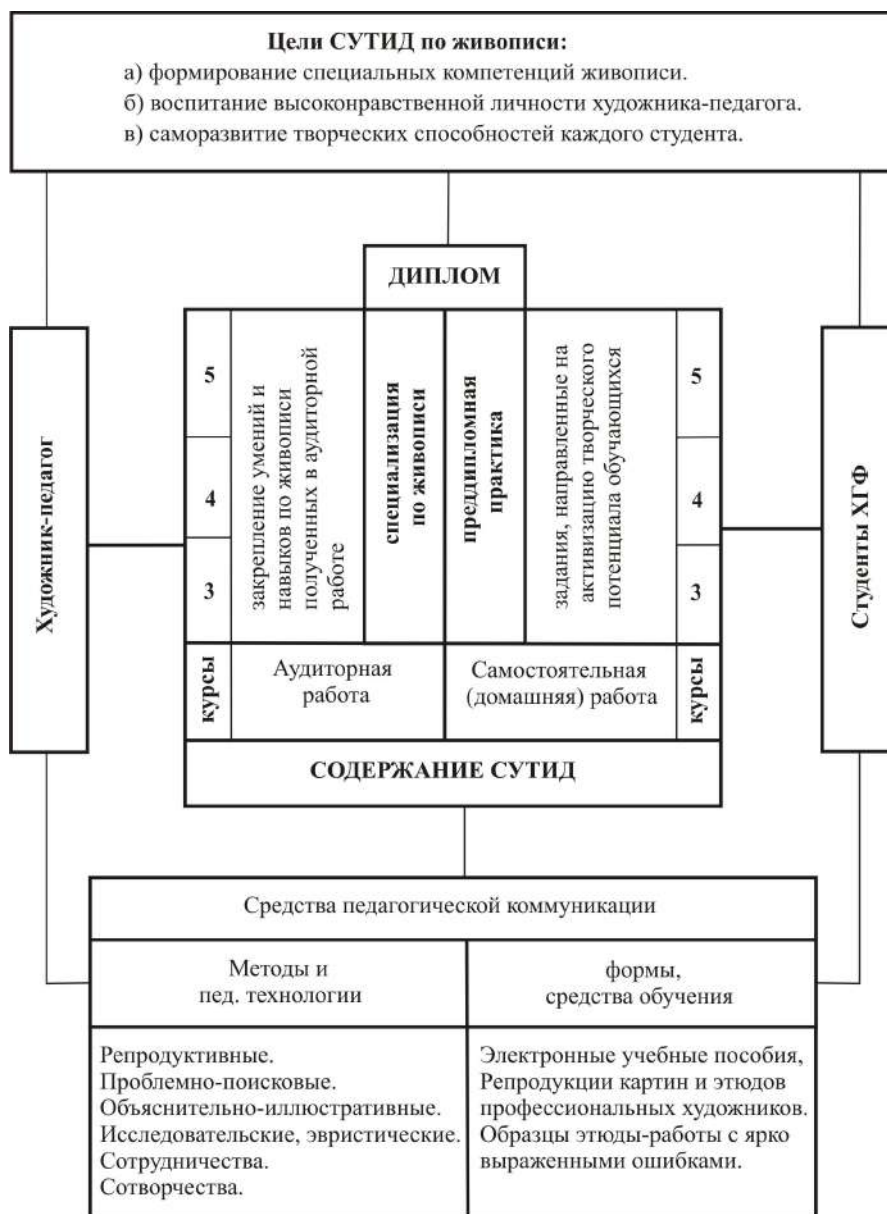


Рис. Модель системы самостоятельной учебно-творческой изобразительной деятельности (СУТИД) по живописи студентов старших курсов на ХГФ

умения и навыки. На всех этапах обучения задания по живописи должны быть ориентированы на творческое их решение, способствовать раскрытию не только живописных качеств студента, но и творческому саморазвитию обучаемых.

При этом деление заданий на обязательную учебную и творческую части условно. Для всех студентов, пытающихся самостоятельно справиться с более трудными а, главное, – нестандартными задачами по живописи, мы даем индивидуальные дополнительные домашние задания.

Успешно решаемые учебно-проблемные ситуации подводят даже «слабого» студента к творческой работе.

Разработанная нами модель методической системы (рис.) СУТИД по живописи студентов 3–5 курсов ХГФ состоит из следующих взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов:

- а) научно обоснованных целей и задач СУТИД;
- б) субъектов методической системы: педагог и студенты;

в) лично ориентированных форм и средств организации учебного процесса, направленных на развитие творческой активности студентов;

г) комплекса взаимосвязанных технологий и методов педагогического сотрудничества и сотворчества в СУТИД по живописи;

д) содержания СУТИД как комплекса вариативных учебно-творческих заданий и упражнений по живописи.

Как видно из рисунка СУТИД студентов на старших курсах все более индивидуализируется. Выход наиболее способных студентов 3-го курса на специализацию по живописи приводит к соответствующему разделению СУТИД по живописи на два уровня: общий и углубленный (продвинутой). Соответственно индивидуальные планы студентов, специализирующихся по кафедре живописи составляются совместно с педагогом, максимально учитывая направленность творческих устремлений будущих дипломников. На завершающем этапе обучения не менее половины времени, выделяемой на СУТИД по живописи, идет на творческие поиски по теме диплома (4 курс) и на его реализацию (5 курс).

В связи с этим мы считаем необходимым выделить основные педагогические условия формирования творческой активности у студентов 3–5 курсов посредством СУТИД по живописи:

– обязательная диагностика уровня сформированности навыков СУТИД и креативности студентов на каждом курсе;

– учет основных факторов влияющих на развитие творческой активности студентов в СУТИД по живописи;

– определения оптимального и вариативного содержания системы учебно-творческих заданий СУТИД, учитывающих индивидуальные психологические особенности студентов и уровень их притязаний;

– применение активных и интерактивных методов и средств педагогического сопровождения, сотворчества и сотрудничества;

СУТИД по живописи рассматривается нами как важнейшее средство обучения, обеспечивающее:

а) осознание цели самостоятельной работы на весь период обучения (курс, семестр) и на каждое упражнение, задание;

б) закрепление и совершенствование необходимого объема и уровня знаний, умений и навыков, получаемых студентами в ходе обучения,

исходя из поставленной дидактической цели и задач каждой учебной постановки.

в) развитие творческого мышления и созидательной творческой работы за счет использования различных приемов и способов живописной изобразительной деятельности;

г) выработку психологической установки на систематическое пополнение своих знаний по теории живописи и формирование профессиональных умений и навыков живописной интерпретации художественного образа, решение новых познавательных и творческих задач;

д) формирование положительной мотивации, максимальная самостоятельность и инициативность студента при выполнении самостоятельных заданий;

е) воспитание будущего художника-педагога как активной творческой личности.

Увлекая студентов идеей самостоятельного творческого поиска, поддерживая атмосферу соревновательности, художник-педагог должен способствовать реализации СУТИД по живописи в следующем порядке:

1. Определение целей и задач СУТИД, направляющих самостоятельный поиск, формирующих мотивацию к самостоятельным действиям субъектов учебного процесса.

2. Совместный отбор информации, необходимой для выполнения заданий СУТИД по живописи (учебной, методической, наглядной и др.)

3. Фронтальное и индивидуальное планирование СУТИД.

4. Совместное определение умений и навыков, необходимых для выполнения индивидуального плана СУТИД. Поощрение самостоятельного поиска, путей самосовершенствования, ориентация на творческий подход к реализации поставленной цели задания.

5. Постоянный мониторинг и педагогическое сопровождение процесса выполнения индивидуальных планов самостоятельной работы каждым студентом.

6. Самоанализ и самооценка студентом каждой выполненной работы на основе объективных критериев и оценка преподавателя с обязательным анализом допущенных ошибок и недостатков.

7. Подготовка к оцениванию выполненных заданий кафедрой. Профессиональное оформление результатов СУТИД в соответствии с предъявляемыми требованиями к итоговому просмотру (портфолио).

8. Ежемесячные (курсовые, групповые) просмотры СУТИД, проведение промежуточной аттестации и просмотра. Анализ их результатов на собрании учебной группы.

К первым положительным результатам эффективности разработанной нами системы СУТИД по живописи можно отнести существенно возросшее участие студентов экспериментальных групп (на 15%) в творческих выставках и студенческих научных конференциях. В настоящее время в нашем исследовании акцент делается на интеграцию интерактивных методов и педагогических технологий и уточнение содержательной части системы. В связи с переходом на многоуровневую подготовку художников-педагогов.

Библиографический список

1. Денисенко В.И., Савкина Н.С. Изобразительное искусство и художественное творчество: Словарь-справочник. – Краснодар, 2003.

2. Немирович Ю.В. Организация самостоятельной изобразительной деятельности студентов

1–3 курсов художественно-графических факультетов педагогических вузов // Современные проблемы художественно-педагогического образования: Сб. науч. тр. Вып. 2. – Санкт-Петербург, 2008.

3. Петрова Л.И., Кутергина Л.Н. Методическое обеспечение Болонского процесса в вузе (педагогический аспект). – Ростов-на-Дону, 2008.

4. Савкина Н.С., Денисенко В.И. Живопись. – М., 2009.

5. Савкина Н.С. Оптимизация самостоятельной работы студентов 1–2 курсов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.

6. Савкина Н.С. Теоретическое и методическое обоснование системы самостоятельной работы студентов I–II курсов ХГФ по живописи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.

7. Штаничева Н.С. Самостоятельная работа как фактор развития творческой активности студентов художественных и художественно-педагогических вузов // Актуальные проблемы многоуровневой подготовки будущего художника-педагога: Сб. науч. тр. – Санкт-Петербург, 2007.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.013

Булатников Игорь Евгеньевич

Курский государственный университет
reprintsev@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ: ЧТО МОЖЕТ ВОСПИТАНИЕ?

В статье представлен анализ аксиологических основ генезиса социальной и профессиональной ответственности личности. Автор рассматривает социальную и профессиональную ответственность как интегративное личностное качество, выступающее одной из важнейших характеристик профессиональной воспитанности будущего специалиста-транспортника. Реализация модели профессионального воспитания студентов-транспортников иллюстрируется реальными примерами и результатами опытно-экспериментальной работы, проведенной в Курском техникуме железнодорожного транспорта.

Ключевые слова: социальная ответственность, профессиональное воспитание, специалист-транспортник, ценности.

Исторически российское государство складывалось как многонациональное, представленное мощным этнокультурным компонентом, своеобразием религий, верований различных народов, проживающих на одной территории в условиях единого Отечества. Сложные геополитические процессы, произошедшие в Российской Федерации на рубеже XX–XXI вв., связаны с изменением существенных характеристик нашего общества и в первую очередь, с пересмотром и переосмыслением системы ценностей. Правда, по мнению некоторых ученых, ценности у нас просто рухнули. Никакой переоценки, при которой на место ложных ценностей встают ценности истинные, не произошло [6]. Особую актуальность в условиях бурной смены аксиологических приоритетов приобретает рост национального самосознания этносов, которое в рамках моноидеологии, господствовавшей на протяжении большей части XX в., считалось интегрированным в некое интернациональное мироощущение. С изменением системы общественных отношений в конце ушедшего столетия формируются новые ценностные отношения, выступающие объединительной силой общества. Необходимостью сохранения прочности, устойчивости государственной конструкции объясняется то особое внимание к развитию культуры межнациональных отношений и воспитанию этнической толерантности у подрастающего поколения, которое возникло на современном этапе. Подобная ситуация актуа-

лизирует необходимость разработки аксиологических решений, способствующих развитию этого важнейшего педагогического феномена. Основой российского гражданского общества должно стать признание ценностей полиэтнического, поликультурного, поликонфессионального построения государственности, что связано с поиском, разработкой и реализацией ценностных ориентиров, ведущих к иному социокультурному состоянию, иной образовательной идеологии.

В России почти нет образовательных учреждений с мононациональным составом учащихся, но при этом большинство таких учреждений руководствуется в своей учебной деятельности единым образовательным стандартом. Справедливости ради следует отметить, что национально-региональный компонент, входящий в стандарт, позволяет учесть особенности национального характера или психического склада, хотя значение этнокультурного элемента недооценивается. Между тем, в период общественных ломок, трудностей социально-экономического становления значительно усиливаются различия в ценностных оценках этносов о личности человека в родовом понимании «свой-чужой».

Педагогические системы, как прошлого, так и настоящего, содержат в качестве существенных основ цели, нормы и ценности человеческого бытия, однако богатое аксиологическое наследие, современные разработки, содержащие в себе буквально драгоценные залежи идей, гипотез, практических решений не востребованы в пол-

ной мере до сих пор. Резкие, скачкообразные переходы от одного политизированного состояния к другому приводят, как правило, к имитации ценностных перемен, не затрагивают глубинных основ этнокультурного сознания, а лишь более тщательно маскируют, или пугающе обнажают устоявшуюся веками систему ценностей бытия, показывая всю бессмысленность формальных воздействий на личность. Сегодня стало определенно ясным, что многочисленные попытки формирования «нового человека», предпринятые с позиций социального заказа не могут быть успешными, если предлагаемые в качестве социокультурных ориентиров ценности вступают в противоречие с аксиологическими устоями личности, поскольку встречают мощное противодействие ее духовной сферы. Гипертрофированное восприятие материалистических понятий привело к проникновению в сферу образования установок, обесценивающих внутренне присущие ему ценностные приоритеты. Разработка и внедрение в практику обучения и воспитания ценностей гуманистического толка, включавших в себя кроме прочих и этнокультурные значения, были практически прекращены. Рационализм, утилитарность упростили все многообразие общественных отношений, вторглись в ценностное сознание этносов, по сути дела предложив старую марксистскую догму интернационализма в условиях стремления к быстрой наживе. В конце XX столетия вновь обострились интерес и внимание к ценностям, как в теоретической, так и практической плоскости, на страницах научных изданий широко обсуждалась проблема их общечеловеческого единства и социокультурных различий.

Включение молодых специалистов в систему социально-экономических отношений предполагает их жесткую конкуренцию между собой на рынке труда. Реальностью современной практики отбора претендентов на вакантные рабочие места стало введение испытательных сроков, в течение которых работодатели стремятся лучше узнать своих сотрудников, увидеть их сильные, положительные стороны. Нередки случаи, когда вакансии на рынке труда становятся предметом «продажи». Так в сознании молодого человека, ищущего работу, формируется представление о том, что «хорошее место можно купить»... Финансовый кризис, разразившийся на исходе 2008 года, только обострил ситуацию в стране: на начало 2009 года в России официально насчитывалось 1 млн. 700 тыс. безработных, а к концу года

количество потерявших работу составило около 7 млн. человек! По данным МОТ, в России к середине 2010 года ожидается примерно 10% безработных от общего населения страны (!)... Понятно, что в такой жесткой конкуренции люди будут идти на любые способы получения работы, используя для этой цели все нравственные и безнравственные средства... Следовательно, в такой ситуации жесткой и жестокой конкуренции между людьми значительно возрастает роль образовательных институтов, осуществляющих социальное и профессиональное воспитание будущих специалистов, подготовку их к честной борьбе на рынке труда. Речь идет о формировании духовно-нравственных основ личности, фундамента ее самосознания как важнейшего инструмента в формировании всего комплекса функций социально зрелого человека, всей системы его отношений с окружающим миром.

Акцент в реформировании системы образования должен смещаться не только на содержание и технологии профессионального образования, но и изменение ценностно-смысловых акцентов в воспитании будущих специалистов, реальном обеспечении их интенсивного социально-нравственного развития. Однако, как показывает практика, на деле все реформаторские устремления и реальные действия властей, активно «модернизирующих» отечественное профессиональное образование, лишь косвенно касаются самого важного – сути, реальных механизмов обновления системы профессионального воспитания и не способствуют решению ключевых его проблем.

Одним из важных профессионально-личностных качеств молодых специалистов, готовящихся к трудовой деятельности в системе железнодорожного транспорта, является высокая степень личной, персональной ответственности за качество своего труда, за добросовестное выполнение порученных им заданий. Понятно, что личная ответственность работников в этой сфере профессиональной деятельности имеет особое значение, ибо от нее зависят жизнь и здоровье огромного количества людей. Высокая степень профессиональной ответственности специалистов-транспортников сопряжена с такими качествами как точность, оперативность, исполнительность, выдержка, воля, нравственная устойчивость и др. Степень их сформированности, уко-

ренность в личности будущего специалиста во многом определяется эффективностью реализуемой в образовательных учреждениях этой сферы воспитательной работы, обеспечением условий для проявления и закрепления личностных качеств молодых людей в организуемой воспитательной работы, практической включенности студентов в производственную деятельность, в реальные социальные отношения, в профессиональную среду транспортных.

Вопрос об ответственном отношении человека к своему труду, к своим социальным обязанностям никогда не снимался с повестки дня для педагогики профессионального образования. Неизбежным следствием современного этапа развития науки и техники является ответственность человека за рациональное использование природных ресурсов, за социальные последствия научных открытий и проводимых экспериментов. Это тем более важно и для будущего специалиста, ориентированного на работу не только в социальной, но и техногенной сфере. В связи с этим, сложное и многогранно структурированное социокультурное пространство функционирования и развития современного человека требует нового взгляда на роль информационно-воспитательной системы вуза в становлении и формировании личности будущего специалиста. В то же время, анализ практики организации воспитательного процесса в системе профессионального образования России свидетельствует о снижении эффективности воспитательной работы.

Сложившиеся в современной философии, психологии и педагогике подходы к пониманию феномена ответственного отношения личности фиксируют внимание на емкости, многогранности этого понятия, вбирающего в себя большое количество разнородных компонентов (Л.А. Косолапов, А.М. Ниохин, В.Д. Плахов, А.Ф. Плахотный, А.В. Сахно, В.И. Сперанский, И.М. Чередов, В.А. Шабалина, В.А. Энгельгардт и др.). Это понятие рассматривают и как свойство личности, и как индивидуально-типологическую особенность, и как профессионально важное качество, и как этическую ценность. Между тем, практическое решение проблемы развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов существенно усложняется. Определенный уровень сформированности профессиональной ответственности является, по существу, одной из экспертных оценок профессио-

нальной пригодности будущих специалистов. В связи с этим высокую практическую значимость приобретает поиск эффективных средств успешного развития ответственности в системе профессионального образования. Как показывает практика профессионального образования, ответственность личности не формируется сама по себе, по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности. Анализ феномена ответственности и его толкования в науке подчеркивает социальный генезис этого качества личности. Изучение ответственности в рамках реальной трудовой деятельности дает возможность раскрыть эмоциональные, когнитивные, поведенческо-волевые аспекты исследуемой проблемы.

Наши эмпирические данные (2005–2010 гг.) позволяют констатировать существенное снижение степени ответственности будущих специалистов, готовящихся в профессиональной деятельности в различных сферах. Сравнительный анализ данных, полученных по итогам опросов студентов, показывает, что с разной степенью выраженности этот процесс характерен как для гуманитариев (будущие педагоги, врачи, фармацевты, юристы, экономисты), так и для представителей техногенной сферы (будущие специалисты железнодорожного транспорта, инженеры-строители, специалисты горно-металлургической отрасли). Опрос более 3500 студентов показывает значительное снижение социальной активности студенчества, потерю интереса к политической жизни страны, нарастание социального нигилизма и апатии. Очень выразительно выглядит и социальная позиция студенчества, проявляющаяся в выборе пословиц и поговорок, с помощью которых юношество демонстрирует свое отношение к окружающей социальной среде, свое понимание ответственности за все, что происходит вокруг. В частности, мы попросили студентов отметить те поговорки, которые наиболее точно отражают их жизненную позицию (в списке предлагалось 40 пословиц и поговорок, из которых ребята должны были отметить лишь 10, наиболее близких им). Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жизненную позицию студентов. «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «От трудов праведных не нажить палат каменных» (89%); «Что наша честь, если нечего есть?» (83%); «Своя рубашка ближе к телу» (73%); «Работа –

не волк, в лес не убежит» (73%); «С волками жить – по-волчьи выть» (71%); «Стыд – не дым, глаза не выест» (69%); «Скупость – не глупость» (66%); «Не делай добра – не получишь зла» (63%); «Говоришь правду – теряешь дружбу» (61%); «Две собаки грызутся – третья не лезь» (58%). Значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок, выражающих традиционную социальность русского человека, не получили поддержки студентов и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (12%); «Правда – в огне не горит и в воде не тонет» (6%); «Где родился – там и пригодился» (5%); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалеи» (1%); «Родина – мать, умей за неё постоять» (1%); «Чужое добро впрок не пойдет» (1%); «Бедность – не порок» (2 человека); «Не в деньгах счастье» (1 человек)... Эта часть опроса показывает, что в сознании юношества происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, студенты сохраняют понимание традиционных черт истинного русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой, – становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «*Homo homini lupus est*»... Анализ полученных эмпирических материалов дает основание говорить о том, что в среде студенчества существенно велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82% студентов открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки», ради получения работы; а 76% признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка... Это означает, что их нравственное сознание уже деформировано реалиями современного социума... Это означает, что в их жизненном опыте уже есть примеры (вероятно, родительские) решения личных или семейных проблем с помощью взятки...

Одной из причин этого является разрушение коллективистских начал в жизни общества, что делает непрозрачными отношения гражданина и представителей власти, чиновничества, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека. Наши наблюдения и эмпирические материалы показывают стремительное сокращение объема и содер-

жания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов, – простые формы совместного труда «уходят» из жизни студенчества. Все меньше остается в вузах форм работы, ориентирующих на включение студентов в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, социальное отчуждение (В.А. Разумный, Э. Тоффлер, В.М. Розин, О.В. Долженко, Е.П. Белозерцев, И.М. Ильинский и др.), индивидуализация человеческого бытия становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи, – эти явления никогда не были свойственны русскому общинному (!) миру, – они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности студентов, – не только в сфере труда, но не в меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами студенты открыто заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашаются с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (66%), солидарны с утверждением «Друзья – не главное в жизни, главное – деньги» (73%).

На современном этапе развития мирового сообщества, который характеризуется процессом глобализации, объединением усилий в области экономики, науки, техники, культуры, информационным обеспечением жизнедеятельности различных наций и народностей проблема воспитания культуры межнациональных отношений актуализируется. В подобной интеграции уже заложено пренебрежение ценностями многих этносов в угоду получения сверхприбыли, обеспечения комфорта «золотого миллиарда», однако ценностный обмен осуществляется в любом случае и он, вне всякого сомнения, обогащает мировое сообщество, придает ему определенную ак-

сиологическую свежесть, намечает общие ориентиры для развития человечества. Нация, как известно, не племя, а хранитель общих святынь и ценностей цивилизации понятых на свой национальный лад, она участник ее общих достояний и вопрос должен исследоваться в плоскости не только этнокультурной, но и аксиологической [6]. Однако до настоящего времени исследователями не выработано четких позиций позволяющих, достаточно уверенно говорить о природе ценностей, их влиянии на жизнь этносов в различных общественно-экономических условиях

Известно, что учение о ценности получило свое развитие в середине XIX в. Само понятие «ценность» как эстетическую и этическую категорию впервые ввел в научный оборот немецкий философ, врач и естествоиспытатель Р.Г. Лотце, выделивший три сферы: действительность, истинность и ценность. Последнюю он отождествлял со значимостью, которую обретает познаваемая действительность по отношению к человеку. В дальнейшем аксиология в качестве особой ветви философии разрабатывается в трудах неокантианцев (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), совершенствуется в сочинениях представителей немецкой феноменологии (М. Шеллер, Н. Гартман и др.). Во всех явлениях культуры, — отмечал Риккерт, — мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком; и наоборот, все, что возникло и выросло само по себе, может быть рассматриваемо вне всякого отношения к ценностям, а если оно и на самом деле есть не что иное, как природа, то должно быть рассматриваемо таким образом [2].

Следуя рассуждениям ученого можно понять, что ценности осознаются только в произведениях культуры, они связаны с конкретной эпохой, типом культуры и общества и не являются выражением ориентаций индивидов на определенные предметы окружающей реальности. Поэтому задача исследователя-историка, указывает философ, заключается не в обобщении разнообразных исторических событий а, напротив, в выделении из бесконечного многообразия того своеобразного, специфического, что могло бы характеризовать какое-нибудь явление, в целом, как исторический индивидум. По Риккерту, критерием, а точнее сказать инструментарием диагностирования специфического, является метод отне-

сения к «ценности», благодаря чему более выпуклым представляется различие культурных и природных явлений. По его мнению, чтобы еще яснее выявить все своеобразие этого различия, нужно вполне определенно назвать теперь исторически-индивидуализирующий метод методом отнесения к ценности, — в противоположность естествознанию, устанавливающему закономерные связи и игнорирующему культурные ценности и отнесение к ним своих объектов [2]. В этот же период времени (середина XIX столетия) произошло размежевание понятий «ценность» и «стоимость», ранее несших в себе адекватную смысловую нагрузку. Если в политэкономии стоимость является порождением труда, то в философии ценность направлена на будущее и имеет значение для достижения какой-либо цели и тем самым как бы отдаляется от действительности.

В последующие годы, в связи с развитием более специальных философских наук об обществе и человеке (философии о религии, философии права, этики; эстетики и др.) все более стала чувствоваться недостаточность только гносеологического и социологического подходов к различным сторонам жизнедеятельности людей. Во вновь появившихся отраслях философского знания значительно возросла роль нормативно-ценностных суждений, выражающих не только причинно-следственные связи, но и ценностные отношения людей к объективной действительности. В ценностном отношении существенна не столько объективная природа предметов, явлений действительности, сколько их значение (ценность) для субъекта деятельности, например, способность предметов, удовлетворять какую-то потребность. Стало быть, возникла нужда в аксиологическом (социально-ценностном) подходе к явлениям, дополняющим гносеологический и социологический подходы.

Следует отметить, что в российской философии также существовало аксиологическое направление, получившее особенное развитие со второй половины XIX века. В данном случае речь идет о русской идеалистической философии, развитие которой продолжалось уже в первой русской эмиграции после 1917 года. В противовес приверженцам знаменитых ученых Запада, например, Г. Бокля, А. Кетле, О. Конта, Д. Льюиса и других, чьи произведения, отстаивающие научную закономерность развития человечества, пользовались популярностью у русских читате-

лей, самобытные русские мыслители выдвигали собственные взгляды на прогресс и ценность. Общим проявлением подъема интереса общественности к проблеме ценности можно считать опубликование таких произведений, как «Что такое прогресс» (1869) Н. Михайловского, «Исторических писем» П.Л. Лаврова, (1868–1869), «Что такое партия прогресса» (1870) П.Н. Ткачева. В этом мощном проявлении интереса к ценностям была немалая заслуга русских философов XIX–XX вв. (до 1917 года). Имена их вписаны золотыми буквами в историю отечественной и мировой культуры – Н.А. Бердяев, С.В. Булгаков, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, Е.Н. Трубецкой, С.Л. Франк и др. [2].

Проблемы ценностей человека, их природа, виды взаимоотношений, наше знание о них – традиционно были в центре внимания русской философии. Аксиология, наряду с психологией, педагогикой, теорией культуры всегда служила одной из идейных опор воспитания. Ее религиозная составляющая оказывала несомненное влияние на формирование мировоззрения личности. В дореволюционный период профессора нравственного богословия Русской православной церкви М.А. Олесницкий, М.М. Тареев и другие излагали основы христианской этической аксиологии, но в послереволюционном атеистическом мировоззрении для нее не осталось места.

Вспыхнувший в середине 60-х годов прошлого века ценностный бум угас на стадии незавершенных дискуссий о природе исходных категорий, ибо одной из них непременно должна быть ценность человеческой личности вне корпоративных интересов и социально-профессиональной принадлежности. Тем не менее, вследствие бурных диспутов появились фундаментальные работы, посвященные проблеме ценностей в марксизме. Стали известны имена таких ученых как С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, В.П. Тугаринов и др. К началу 70-х гг. аксиология, включающая в себя широкий спектр идей от релятивизма до абсолютизма, от субъективизма до объективизма, от скептицизма до догматизма выполняла, в основном, задачу собственного обоснования. Исходя из положения, что каждый человек «примеряет» к себе абсолютно все, с чем он соприкасается и, в соответствии, со своими представлениями он принимает или отвергает события, вещи, идеи, явления, оценивая их как приятное или неприятное, полезное или вред-

ное, нужное или ненужное, ценное или не ценное, в науке был определен способ подхода к реалиям окружающей среды, получивший в философской литературе название ценностного, а те явления (или стороны явлений) природы и общества, которые являются благами жизни и культуры людей определенного общества или класса в качестве действительности, цели или идеала стали называться ценностями.

Проблема ценностного подхода является одной из самых сложных в человеческом обществе и требует тщательного, порой скрупулезного анализа. Ценностный подход к явлениям природы и общества, то есть отбор того, что нам нужно, что мы ценим, есть элементарный акт, без которого не возможна ни деятельность, ни сама жизнь человека, как существа, имеющего различные потребности, интересы, цели. Лишенная стремления к определенным ценностям, жизнь теряет всякий смысл, фактически перестает быть жизнью. Общество точно так же не может функционировать и развиваться без ценностного подхода к явлениям и процессам, происходящим в нем. Оно строго оберегает свои ценности, наказывает за их игнорирование, поощряет за преданность им. Имеют свои ценности любые слои общества, вопрос лишь только в том, что считать ценностью.

В среде аксиологов по сей день не существует единого представления о самом понятии «ценность». Как отмечает Н. Решер, горячее желание иметь точную ценностную терминологию, похоже, явилось единственной точкой согласия для них. Поэтому решение задачи в определении понятия «ценность» растянулось во времени. Ведь еще русский философ П.Н. Ткачев опасался, что отсутствие единства ценности, обязательной для всех, может привести к нравственной анархии, то есть господству бесчисленных субъективных истин и, поэтому стремился к установлению общесубъективной истины. Его оппонент П.Л. Лавров, отказываясь от признания объективации универсальной ценности, смог установить свою философию ценности на основе дифференциации, в силу которой каждая развивающаяся личность усваивает универсальную норму в соответствии со своим уровнем развития. При этом философ указывает, что высокая степень ценности была достигнута меньшинством за счет менее интеллектуализированного большинства. Следовательно, по логике Лаврова, воплощенная в меньшинстве ценность должна быть возвращена большин-

ству как долг. Этот «ценностный» спор продолжается в философии и по сей день.

Современные исследователи ценностной проблематики рассматривают ценность как особую определенность предметов и явлений, отличающую их от природного бытия, а общественная значимость природных явлений выступает в качестве критерия ценности (А.М. Коршунов, В.В. Мантатов), как положительное значение данного предмета или его свойства для конкретного субъекта деятельности с точки зрения того, насколько этот предмет способен удовлетворить определенную потребность (С.Ф. Анисимов). В ряде других философских работ (В.В. Сержантов, В.Ф. Москаленко и др.) ценность трактуется как то, что направлено в будущее и имеет значение для достижения какой-либо цели или как предмет потребностей человека. Наряду с самыми различными суждениями о природе ценности существуют мнения о том, что принятые в литературе различные определения ценностей как значимого или должного, нормы или идеала, как предмета всякого интереса, предпочтения или оценки, на самом деле не противоречат друг другу, поскольку входят на разных уровнях в целостную структуру ценности и проявляются соответствующим образом в зависимости от ситуации. Таким образом, несмотря на различие в формулировках определения «ценности», ученые единодушны в одном – деятельность человека обладает аксиологическими свойствами.

Одной из серьезных проблем, с которыми сталкиваются исследователи природы ценностей, является их иерархизация. Ориентирование в мире ценностей, выдвижение на вершину иерархической лестницы доминирующей ценности, которой должны быть подчинены все остальные – довольно сложная задача, требующая кропотливого анализа, определенного уровня научного мировоззрения. Ведь картина иерархии ценностей призвана помочь выработать стратегию и тактику человеческой деятельности. В истории науки сохранилось немало ценностных иерархических систем, отражающих саму суть исторического времени. Наиболее типичным примером может служить иерархия ценностей, предложенная философом Максом Шелером, которую он выстроил следующим образом:

– ряд ценностей приятного и неприятного. Этим ценностям соответствуют ощущения удовольствия и боли;

– ряд ценностей витального чувствования. В качестве состояния здесь выступают «модусы» жизненного чувства (чувства здоровья и болезней, силы и усталости), а в качестве инстинктивных ответных реакций – отвага, страх, импульс мести, гнев;

– ряд ценностей духовного качества, особенно-стью которых является оторванность от сферы телесного, отрешенность от окружающего мира [2].

При чувствовании этих ценностей выступает явная необходимость приносить им в жертву жизненные блага. По мнению М. Шеллера ценности по своей природе распадаются на две группы – положительные и отрицательные. Часть исследователей считает, что само понятие «ценности» уже обладает положительной характеристикой, ибо ценность со знаком минус абсурдна. Речь идет, по-видимому, о значениях ценности. Ведь на ценностной шкале значений плюс и минус простираются до абсолютных значений, но без отношения к человеку, ни полезны, ни вредны. Ценностями они становятся лишь, приобретая общественные свойства, будучи вовлеченными в общественную практику. Ценность объективна по характеру, она может существовать и вне сознания личности. Личность, очевидно, не всегда воспринимает всю совокупность объективных ценностей. В первую очередь здесь нужно говорить об уровне усвоения, принятия, субъективирования личностью этих ценностей. В этой связи, по мнению, В.П. Тугаринова, решение проблемы ценностей, если оно хочет быть эффективным, а не формальным должно быть тесно связано с решением проблем личности, с изучением личных ценностей и с воздействием на последние, то есть воспитанием. Ведь в ряде случаев личность остается невосприимчивой, глухой к ценностям, предлагаемым обществом, а иногда чрезвычайно интенсивно усваивает ценности, которые ей общество не очень предлагает или не предлагает вовсе. Поэтому вопрос выяснения закономерностей функционирования и усвоения личностью тех или иных ценностей по-прежнему актуален. Исследователи отмечают, что субъективная иерархия ценностей никогда не бывает просто пассивным отражением иерархии объективной, ибо субъект с помощью таковой творчески осуществляет свои ценностные проекты. В 1970 годах, несмотря на бурные дискуссии, в среде советских философов так и не было достигнуто единства в определении ценности

и природы ценностного отношения. Одна группа философов, начиная с В.П. Тугаринова, считает, что свойства предмета не зависят от субъекта, но, в то же время, ценности содержат и субъективный момент, так как взаимосвязаны с интересами и потребностями людей. При данном подходе учитывались конкретно-историческая деятельность субъекта, его активность, классовая принадлежность, партийность и т.д. Другая группа исследователей (М.В. Демин, А.М. Коршунов, Л.Н. Столович и др.) доказывает, что ценность носит объективный, всеобщий характер [2].

Для изучения мира ценностей необходима их классификация, дающая так же возможность конструирования послушных ценностных систем, отвечающих интересам тех или иных социальных групп. В нашей стране одним из первых классифицировал все ценности В.П. Тугаринов, разделив их на материальные, социально-политические, духовные, где человек представлен как высшая ценность бытия [2]. О.Г. Дробницкий считает лучшим вариантом классификацию ценностей не по их естественным свойствам, а по отношению к человеку и его потребностям, так как всякий предмет, попадающий в поле зрения человека, есть одновременно предмет естественный и социальный. По его мнению, различают ценности наличные, существующие реально, актуальные и ценности идеальные, потенциальные [2]. В. Брожик, анализируя аксиологическую литературу выделяет основные типологии ценностей, весьма точно определив классификационные признаки, оставив другим лишь возможность варьировать в рамках описанного. Во-первых, ценности материальные и духовные. Во-вторых, ценности действительные и воображаемые или возможно «концептуальные» ценности. В-третьих, по происхождению и характеру выполняемых функций ценности можно делить на первичные, вторичные и третичные, например: биологические потребности, средства труда, средства коммуникации. В-четвертых, исходя, из генезиса потребностей различаются априорные и апостериорные ценности. В-пятых, с временной точки зрения ценности можно разделить на нынешние, прошлые и будущие. В-шестых, можно выделить финальные и инструментальные ценности. В-седьмых, деление ценностей на утилитарные, эстетические, правовые, религиозные и т.д. [2].

В процессе установления значимости предметов и явлений окружающей реальности чело-

век подвергает ценность оценке, то есть осознает степень соответствия данного предмета своим потребностям и возможность их удовлетворения в наличной ситуации. Оценивающая способность сознания присуща только человеку, который строит свои отношения с окружающей средой с позиций личных и общественных интересов. Существовая объективно ценность, подвергается оценке со стороны социального субъекта, где знание о ценностном объекте совмещается со знанием об отношении человека нему. Лишь признаваемая ценность способна выполнять функцию ориентира поведения. В отличие от ценности и ценностного отношения, существующих субъективно, оценки и оценочные суждения всегда объективны. Оценка, данная предмету или явлению конкретным индивидом, индивидуальна, а потому оценок одного и того же объекта может быть столько, сколько существующих оценивающих субъектов. Реальной основой разнообразия оценок одного и того же объекта являются специфические потребности и интересы, индивидуальная природа субъекта. Оценки могут быть определены с позиций истинности и ложности, что делает их еще более относительными, чем ценности, но это отнюдь не означает полной произвольности оценки. В то же время в результате повторения подтверждения оценок складываются нормы и принципы определенной социальной группы, всего общества, которые представляют собой устойчивые в их воздействии на человека оценки. Ценность и оценка как две категории, выражающие практическое взаимодействие субъекта и объекта, взаимоопределяют друг друга. Именно при их взаимодействии рождается оценочное суждение в качестве установления ценности. Приобщаясь к историко-культурному опыту человек, может найти уже готовую, исторически сложившуюся систему ценностей и, оценив ее принять как данность, как руководство к дальнейшему действию. Таким образом, происходит как бы развертывание ценностных форм из социальной памяти в социальную программу. Сначала осуществляется фиксация ценностного опыта, то есть охватывается простейшая суть оценки, он включается в сферу сознания, интерпретируется. После такого ценностного осмысления мира аксиологический опыт трансформируется, переводится из объективированной человеческой деятельности в живую деятельность. На основании знания о характере оценки и ее

субъекта можно сделать выводы (с определенными допущениями) о ценностных ориентациях личности – субъекта оценки, ведь ценностные ориентации служат своеобразным фильтром, сквозь который проникают только те оценки, основания которых образуют ценностные ориентации близкие или тождественные ценностям ориентации субъекта.

Приведенные мнения исследователей позволяют увидеть, что выбор ценностей, создание их систем детерминированы следующим: а) познаны ли они субъектом; б) познаны, но не признаны и тогда сознательно не осваиваются; в) признаны, но не желательны с точки зрения индивидуальной направленности желаний, идеалов и целей; г) признаны и сознательно не осваиваются. Зафиксировано, что там, где ценности общественно не прочны, там, где сегодня действительно одно, а завтра – другое, а также там, где суть толкования одного и того же явления дома и в школе расходится, там человек скорее определяет, что для него неприемлемо как идеал жизни, ибо положительные ценности в сложившейся ситуации слишком шатки для серьезного понимания поведения [2].

Таким образом, основные положения теории ценностей позволяют нам сделать следующие выводы: ценность по своему онтологическому статусу есть общественное отношение и как таковая не может быть сведена к какому-либо предмету или образованию; ценность принимается как объективное свойство вещей, заложенных в их собственной природе; ценности нельзя навязать или отобрать силой; ценности логически и научно доказать невозможно; невозможно построить идеальную иерархическую пирамиду ценностей в виду изменчивости и подвижности критериев ценностей и их функций; ценности являются стержнем жизненных стратегий, без них утрачивается смысл жизни. Несмотря на большое количество работ, проблема ценностей остается пока недостаточно разработанной. Мы полагаем, что познание сущности ценностей как системообразующего компонента культуры помогает раскрыть смысл этой категории, сделать широкий спектр объективных предпочтений предметом осознания, переживания как особых потребностей личности, закрепления их в качестве устойчивых жизненных ориентаций, способствующих развитию культуры межнациональных отношений.

Обращение к аксиологическому подходу позволяет определить культуру межнациональных отношений как социально-психологическое свойство личности, являющееся результатом ее субъективных отношений с представителями других национальностей и характеризующейся высоким уровнем совершенства. Важнейшим показателем культуры межнациональных отношений нам видится этническая толерантность, под которой понимается толерантность к ценностям и культурным особенностям других этнических групп, готовность к позитивным межэтническим контактам. Данный вывод сделан на основании тщательного изучения и анализа научных гипотез, позиций исследователей этого феномена. Этнокультурная толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора; она не навязывается, а приобретается через воспитание, информированность и личный опыт. Как действие, этнокультурная толерантность – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и, порой, противодействующих в несогласии представителей этносов, языков и конфессий. В культурном разнообразии заинтересованы представители всех наций, они объективно являются потребителями интеллектуально-эстетических ценностей, связанных с этой культурой, заинтересованы в ее сохранении и развитии. Поэтому содействие национальной культуре в современном цивилизованном обществе реализуется, прежде всего, как просветительская деятельность. Защита национальной культуры рациональна только в условиях этнического или культурного геноцида [7].

Такое понимание данного противоречивого явления очень близко педагогике. Для профилактики манипуляций национальным сознанием, для осуществления оценки и контроля процесса развития культуры межнациональных отношений необходимо учитывать ряд факторов, имеющих важное значение в решении воспитательных задач. Основными из них являются наследственность, социокультурная среда, система воспитания, собственная деятельность человека. Обеспечить полноценную жизнь школьников в полиэтническом обществе призван учитель. Только толерантный педагог, с высоким уровнем коммуникативной культуры, соблюдающий принципы диалогичности общения с учащимися сможет создать необходимые условия для эффективного

качественного процесса развития культуры межнациональных отношений. Такой учитель будет с уважением относиться и принимать во внимание социальные установки и ценностные ориентации детей, уровень их этнической толерантности. Гарантацией его ценностной убежденности может служить уровень профессионализма, позволяющий выйти за пределы повседневной обыденности, способствующий актуализации профессионально важных качеств, создающий стремление к поиску новых технологий воспитания.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что при внедрении и использовании педагогических технологий, решающих задачи формирования ценностей, гарантированным результатом может стать лишь получение позитивного социального опыта, то есть опыта общения, взаимодействия, совместной деятельности. В этих целях часто применяются программы общекультурного тренинга с акцентом на осознание самого себя представителем группы, этноса, культуры. При этом типе взаимодействия движение происходит от осознания ценностей собственной культуры к анализу различий между культурами и, в конечном счете, выработке умения «проникать» в культурные различия для повышения эффективности взаимодействия. Среди многочисленных программ культурно-специфического тренинга особенно широкое распространение получили семинары-мастерские, где в ходе групповых дискуссий обсуждаются ситуации, возникающие при личных контактах представителей двух народов (такой тренинг проводил К. Роджерс с членами вовлеченных в конфликты групп в Северной Ирландии и ЮАР) [1].

Весьма важным является атрибутивный тренинг, помогающий сделать ожидания индивида о возможном поведении представителя другой культуры более точными и способствующий освоению изоморфных атрибуций, характерных для членов сообщества с которыми предстоит взаимодействие. Следует отметить, что в настоящее время для решения задач по развитию культуры межнациональных отношений могут эффективно использоваться психо- и социодрама, в которых отрабатывается умения чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние человека иной национальности, войти с ним в продуктивный контакт. Широко применяются такие формы, методы и технологии как: дискуссия, проектирование, интерпретация, групповая

проблемная работа, работа в парах, ролевые игры, КТД и т.д. Кроме выше описанных техник и технологий, безусловного внимания заслуживает потенциал национально-регионального компонента содержания образования (экскурсии в музеи этнографии, краеведения, народного творчества, посещение концертов фольклорных коллективов и др.). Таким образом, в современной социокультурной ситуации образованию принадлежит ведущая роль в формировании отношений подрастающего поколения к ценностям и нормативам культуры. Профессиональный долг педагога состоит в том, чтобы научить молодых людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность, а таком случае ценностная позиция педагогов является определяющей в строительстве отношений к окружающей социальной и предметной действительности их воспитанников. Строительство гражданского общества в России, демократизация всех сфер общественной жизни предполагают высокую степень включенности человека в процесс строительства нового мира, в укрепление межличностных и межэтнических связей на новых, гуманистических ценностях и нормах. Их освоение, интериоризация молодыми людьми, точное соблюдение и ответственное отношение к ним могут произойти только в рамках целенаправленной воспитательной деятельности, осуществляемой в ВУЗах и ССУЗах, специально созданных условий и обстоятельств их жизни, реализуемых целей и принципов жизнедеятельности воспитательных систем образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Анисимов С.Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века // Вестник Моск. ун-та. – 1994. – №4. – Серия 7.
2. Булыгин А.М., Громова Е.М. Развитие культуры межнациональных отношений педагогов (ценностный аспект). – Ульяновск: УлГПУ, 2006.
3. Булыгин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект. – М., 1998.
4. Вульф Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. – №6.
5. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., 1999.
6. Иконников Н.К. Механизмы межкультурного восприятия // Социс. – 1995. – № 11.

7. Померанц Г.С. Дороги духа и зигзаги истории. – М., 2008.

8. Эйдеман И.В. Прорыв в будущее: социология интернет-революции. – М., 2007.

9. Этнопедагогические традиции формирования культуры межнациональных отношений: Мат. междунар. научно-практ. конф. – Казань: КГУ, 2000.

УДК 37

Фокина Евгения Вячеславовна

Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
fokine@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛОВ МЕЖПОКОЛЕННЫХ СВЯЗЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

В статье анализируются возможности использования потенциалов межпоколенных связей в социальном воспитании. Дается определение основных понятий, раскрыты особенности межпоколенных отношений в современной российской семье.

Ключевые слова: поколение, связь, межпоколенные связи, потенциалы.

В «Толковом словаре» С. Ожегова понятие «поколение» трактуется следующим образом – во-первых, – «это родственники одной степени родства по отношению к общему предку»; во-вторых, – «одновременно живущие люди близкого возраста» [4]. А.И. Афанасьева определяет поколение как «объективно складывающуюся конкретно-историческую совокупность близких по возрасту и сформировавшихся в один и тот же исторический период людей, характеризующуюся специфическими демографическими чертами» [1].

Наиболее полно, на наш взгляд, раскрывает понятие «поколение» И.С. Кон. Он выделяет несколько его значений: степень происхождения от общего предка (генеалогическое поколение); сверстников, т.е. людей, родившихся приблизительно в одно и то же время; современников, т.е. одновременно живущих людей разного возраста; отрезок времени от рождения родителей до рождения их детей; современники как люди, сформировавшиеся в определенных исторических условиях, под влиянием каких-то значительных событий, и объединенных общностью исторической судьбы и переживаний [3].

Таким образом, поколение это понятие, обозначающее разные аспекты родственной и возрастной структур исторического развития общества.

Использование межпоколенческого подхода в социальном воспитании предполагает анализ сосуществования трех жизненных измерений в педагогической ситуации: поколения молодых, поколения зрелых людей и поколения пожилых. Существование и взаимосвязь трех различных времен представляет собой движение вперед, т.е.

формирование личности всех участников взаимодействия, развитие объектно-субъектных и субъектно-субъектных отношений и связей.

Социокультурная среда межпоколенных отношений либо сокращает дистанцию между поколениями, либо приводит к тотальному дистанцированию, ведущему к кризису.

Чтобы избежать этих крайностей ученые (философы, социологи) обосновали идею «этики дискурса», т.е. идею о нравственности, делающей своим содержанием проблемы коммуникации. Этика дискурса ориентирует представителей разных поколений не на раздоры и деградацию, а на единство, ответственность, согласие, на коммуникацию. Речь идет не о помощи старшим, либо обучении младших, а о сотрудничестве.

Поколение – это временная категория, а смена поколений – это исторический процесс, который обеспечивает передачу социальной информации, культуры, накопленного опыта от одного поколения к другому.

В структуре современной семьи, несмотря на демографические, культурные, социальные, экономические изменения, по-прежнему важнейшим компонентом являются межпоколенные связи и отношения. В непосредственном взаимодействии представителей разных поколений в семье (родителей и детей; родителей и прародителей, детей и прародителей) соприкасается индивидуальный жизненный опыт каждого человека, который пронизан историческими событиями, значимыми для всех людей, живущих в тот или иной период времени. Это соприкосновение опыта разных поколений вызывает определенный резонанс.

Межпоколенные связи и отношения – это сложный и неоднозначный феномен. Сильные связи или зависимости друг от друга представителей разных поколений могут делать их, с одной стороны, более жизнестойкими а, с другой стороны, уязвимыми, беспомощными, неспособными противостоять стрессу. Они могут как усиливать, так и ослаблять индивидуальную систему жизненных ресурсов человека. В одном случае, связь между поколениями необходима для нормального функционирования и развития общества, так как является важным социально-психологическим фактором его интеграции. В другом случае, прогрессивное развитие общества невозможно без отказа от «старого» или замены «старого» на «новое». В современном динамичном мире довольно часто «новое» (не имеет принципиального значения, в какой сфере) настолько существенно отличается от «старого», что происходит резкий разрыв между поколениями, что может привести к кризисным явлениям, как, например, это происходит в современной российской семье.

В Толковом словаре В. Даля слово «связь» означает взаимную зависимость, обусловленность, общность или соединенность каких-либо объектов. Связь предполагает передачу и прием информации с помощью каких-либо средств. Слово «передать» означает «отправить, дать», а слово «принять» имеет общее прототипическое значение – согласиться сделать что-то своим, включить что-то в сферу своего владения, влияния, понимания... взять, получить даваемое, передаваемое, сдаваемое; получить в свое ведение. [4]

Таким образом, анализ значения этих слов дает возможность определить понятие «межпоколенная связь» как показатель общности, взаимной зависимости представителей разных поколений. Межпоколенная связь, как процесс, предполагает передачу опыта одного поколения и принятие этого опыта другим поколением. Отметим, что межпоколенная связь, являясь показателем соединенности, общности разных поколений, предполагает передачу и прием опыта как в направлении от предков к потомкам, так и от потомков к предкам.

В настоящее время происходят радикальные изменения в социально-экономической жизни страны. Представители старших поколений полностью отдают себя работе, пытаясь экономически обеспечить свои семьи. В этой связи возникает такая важная проблема социального воспита-

ния, как снижение воспитательной функции семьи. Стремление молодых семей жить отдельно приводит и к физическому дистанцированию представителей разных поколений.

Помощь, оказываемая старшими члена семьи ее молодым членам весьма многообразна. Она выражается в уходе и заботе за малолетними внуками и правнуками. Значение этой помощи молодым людям трудно переоценить. Это и преимущества индивидуального обучения, и ценность тесного общения с ребенком в первые годы жизни, и большая гарантия предохранения его от заболеваний, столь частых в детских дошкольных учреждениях. Однако при совместном проживании между представителями молодого и старшего поколения довольно часто возникает непонимание друг друга. Причинами этого непонимания становятся различная оценка новых социально-экономических и политических реалий в стране, разногласия во взглядах на современную жизнь, не совпадение ценностей и психологические особенности пожилых и молодых людей. Молодое поколение считает представителей старшего поколения носителями идей прошлого, отказывается от их ориентиров в жизни, перестает считаться с их авторитетом в семье. Это ведет к напряжению во взаимоотношениях в семье, с которой подавляющее большинство представителей старшего поколения связывает жизненное благополучие и стабильность. В идеале, решение конфликта поколений должно происходить на основе чудесного сплава любви к детям и уважения к старости. Но, к сожалению, это происходит не часто. Вместо уважения, заботы старшее поколение испытывает унижение достоинства, невнимание и как результат, оно стремится оградиться от конфликтных взаимоотношений. Поэтому пожилые люди и их дети стремятся жить раздельно друг от друга.

Кроме этих, субъективных, причин, существуют и объективные причины одинокого проживания пожилых россиян, которые можно разделить по следующим основаниям.

По полу. Пожилых российских женщин больше чем мужчин. По данным 2010 года средняя продолжительность женщин в России 72 года, мужчин – примерно 60 лет. И пока перспективы увеличения продолжительности жизни мужчин неутешительные. В силу этих причин число одиноких пожилых россиянок, живущих отдельно, будет так же увеличиваться.

По семейному положению. Только один из 20 пожилых россиян не был женат или не выходил замуж. Такая пропорция и среди тех, кто был разведен. В 65 лет только 25% пожилых женщин живут с супругом, 65% являются вдовами. Причем с годами этот процент увеличивается. Например, 90% женщин в возрасте 75–79 лет являются вдовами. А это все одинокие пожилые женщины.

По связям с детьми. В противовес распространенному мнению, что одинокие пожилые люди часто бывают покинутыми своими детьми, все же большинство из них имеет частые контакты. По нашим данным, три человека из пяти, кто живет один, имеет телефонные разговоры или личные контакты, по крайней мере, один раз в неделю. 28% видят друг друга ежедневно. 67% опрошенных пожилых отмечают, что их дети могут приехать в них в критические моменты.

Несмотря на это, отдельное проживание пожилых и молодых людей может привести к увеличению уязвимости этой социальной группы населения, особенно женщин, а так же тех, кому за 80 лет. Эти одинокие пожилые россиянки могут рассчитывать на государственные услуги социальных служб и программ, оплачиваемую социально-медицинскую помощь и волонтерскую работу. Но важнее заполнить брешь в связях между поколениями, активно используя потенциалы межпоколенных связей.

С помощью межпоколенного подхода представители разных поколений начинают общаться и взаимодействовать, делиться своими талантами и опытом, помогать друг другу в деятельности, которая является полезной как для совместно действующих, так и обществу в целом.

Теоретический анализ проблемы позволил выделить следующие потенциалы межпоколенных связей в социальном воспитании. Используя межпоколенный подход, можно: разрушить сложившиеся стереотипы о молодых и пожилых; развить уважение к богатому культурному наследию, традициям и истории разных поколений; содействовать пониманию духовных ценностей другого поколения, уважению людей на всех возрастных этапах жизни; помочь потенциалу одного поколения удовлетворить потребности другого; предоставить возможность для взаимодействия людям, занимающим различные позиции в обществе, имеющим разный возраст и опыт; обучать людей для того, чтобы решать проблемы разных поколений, через взаимодействие и объе-

динение ресурсов; предотвратить возрастную сегрегацию в обществе; повысить осведомленность общества о проблемах, которые затрагивают и волнуют как молодых, так и пожилых; объединить и актуализировать вопросы социальной политики, которые касаются всех поколений; заполнить брешь в социальных службах на местном (общинном) уровне для таких категорий граждан как инвалиды, немощные пожилые, молодые люди из группы риска; создать партнерские отношения между людьми, которые обычно не взаимодействуют.

Анализ межпоколенных программ и проектов, существующих в России и за рубежом позволяет выделить следующие их основные направления: образовательные; оздоровительные; профилактика правонарушений и правовая защита; ликвидация социальной изолированности; охрана окружающей среды; социальная помощь и поддержка; помощь в обеспечении независимой жизни; укрепление межсемейных отношений; улучшение отношений в социуме.

Все программы и проекты организуют взаимодействие представителей разных поколений: дошкольников, школьников, юношества, молодежи, представителей среднего поколения и пожилых. Каждое поколение получает пользу от взаимодействия, но большинство программ организованы так, что одно поколение предоставляет свои услуги, а другое ими пользуется. Например, пожилые люди выступают в роли наставников молодых, или молодые люди посещают немощных стариков в стационарных учреждениях для пожилых. В других случаях и пожилые и молодые работают, взаимодействуют вместе и предоставляют услуги всему социуму. В некоторых случаях молодые и пожилые взаимодействуют так, что польза взаимная. Например, когда дошкольники приходят в центры для пожилых и, играя, общаясь с пожилыми, получают удовольствие, радость от этих встреч. Это доставляет удовольствие и пожилым.

Можно выделить и социальные службы, учреждения и организации, которые занимаются организацией и реализацией межпоколенных связей. Это: службы, занимающиеся детьми; школы и другие образовательные учреждения; дневные центры для пожилых; социальные службы длительного пребывания в них пожилых; государственные, муниципальные и, частные социальные службы; молодежные общественные

организации; общественные организации пожилых людей, родителей, инвалидов; общественные организации культуры; здравоохранения; религиозные организации; группы по интересам; волонтерские группы и организации; органы управления и учреждения бизнеса.

Библиографический список

1. *Афанасьева А.И.* Исторический процесс и смена поколений // Преемственность поколе-

ний как социологическая проблема / Сост. Л.Н. Москвичев. – М.: Мысль, 1973. – С. 20–24.

2. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: 2005.

3. *Кон И.С.* Понятие поколения в современном обществоведении. Актуальные проблемы этнографии и современная зарубежная наука: Учеб. пособие. – Л.: Наука, 1979. – С. 209.

4. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1995. – 540 с.

УДК 378

Зарубин Евгений Павлович

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
vpersona07@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье освещаются современные подходы к социально-профессиональному ориентированию курсантов, воспитанию у них уважительного отношения к своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ориентация, ориентирование, социальное ориентирование, профессиональная ориентация, социально-профессиональное ориентирование.

Социально-экономические преобразования в стране сопровождались разработкой новой военной доктрины, реформированием Вооруженных Сил, потребовали существенных изменений в содержании и методах подготовки высококвалифицированных специалистов для армии и флота. Решение последней задачи напрямую связано с социальным и профессиональным самоопределением юношей и девушек, выбравших военную сферу деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что в отечественной науке вопросы социально-профессиональной ориентации молодежи интенсивно изучались в 60–70-е годы, когда в поле зрения ученых в контексте марксистско-ленинской методологии оказались проблемы влияния средств массовой информации, социального происхождения, освещались представления молодых людей о мире, их взгляды на отдельные характеристики процесса формирования таких ориентации (Х. Дсисс, П. Кенкманн, М. Титма и другие).

В 1980–1990-е годы эта линия получила дальнейшее продолжение в работах многих педагогов (П.Р. Атутов, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, В.Ф. Сахаров, О. Солатарева, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир и другие). В них профессиональное ориентирование рассматривалось как динамичный процесс, связанный с информированием че-

ловека о мире профессий, о соотношении «могу», «хочу», «надо» при выборе конкретной специальности, о самой процедуре выбора в условиях быстро меняющихся жизненных ориентиров.

Ориентация при этом трактуется, как определение своего положения в пространстве; совокупность действий субъекта, направленных на оценку проблемной ситуации, ее обследование и планирование собственного поведения; умение разбираться в окружающей обстановке [3].

Соответственно этому профессиональная ориентация раскрывалась также как процесс осознания индивидом существующих в обществе конкретных видов трудовой деятельности, собственных склонностей и способностей к одному (или нескольким) из них, путей или средств овладения знаниями и умениями, необходимыми для выполнения профессиональных действий.

Все годы второй половины XX века в гражданской и военной педагогике изучались различные аспекты проблемы ориентирования учащихся на военные профессии (А.Н. Вырщиков, М.И. Дьяченко, Г.Д. Луков, В.А. Осипов, В.В. Усманов и другие). Анализ этих работ убеждает в том, что содержание такого ориентирования включало знакомство молодых людей с номенклатурой военных специальностей, развитие выносливости и ловкости, формирование храбрости и наблюдательности, воспитание дисциплинированности, привитие любви к Отечеству, мораль-

но-психологическую и идейную подготовку к службе в армии. Несмотря на некоторую заорганизованность, чрезмерную идеологизацию, нередко формальный подход, увлечение массовыми формами работы, достигались высокие результаты в ориентации на военно-профессиональную деятельность. Это находило свое выражение в высоких конкурсах в военные училища, престиже карьеры военного.

Со второй половины 90-х годов начался сложный процесс «демилитаризации» в массовом сознании россиян (В.А. Осипов), который усиливался рядом факторов материального и морального плана, падением популярности армии как социального института в глазах населения, разрушением системы гражданского и военно-патриотического воспитания школьников, учащейся молодежи. Это привело к снижению профессионализма офицерского корпуса, так как велик стал отток высококвалифицированных кадров из армейских подразделений, ухудшились качественные характеристики контингента курсантов. Вновь актуализировалась проблема ориентирования учащихся на военную деятельность.

В этой связи появилась потребность уточнить, прежде всего, исходные понятия: «ориентация», «ориентирование», «профессиональная ориентация», «социально-профессиональное ориентирование».

Ориентация — это, во-первых, определение своего местоположения; во-вторых, умение разобраться в окружающей обстановке; осведомленность в чем-либо; в-третьих, направленность деятельности, определяемая интересами кого или чего-либо [3, с. 429].

В этом контексте профессиональная ориентация стала определяться как: «комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию трудоустройства молодежи соответственно желаниям, склонностям и сформированным способностям и с учетом потребностей народного хозяйства и общества в целом» [2, с. 316].

Авторы исследований по проблемам профессиональной ориентации учащихся подчеркивают, что существуют две формы такой ориентации: 1) на узкой базе. В этом случае речь идет о том, что в образовательном процессе любого учебного заведения перед учащимися раскрываются все особенности будущей профессиональной деятельности и возможные пути подготовки

к ней; 2) на широкой базе, когда еще не сделавших выбор молодых людей знакомят в целом с миром профессий (С.Н. Чистякова).

Производными от ориентации являются два других термина: «ориентирование», как предоставление возможности, создание условий для определения своего местоположения, помощь в выборе направления собственной деятельности, и «ориентироваться», то есть разбираться в обстоятельствах.

Социальная ориентация — это осознание индивидом своего положения в системе социальных отношений, выбор человеком предпочитаемого им социального поведения и путей его достижения.

Все это вместе взятое позволяет нам охарактеризовать социально-профессиональное ориентирование курсантов как такую организацию воспитательной деятельности, в процессе которой создаются возможности для постижения ими сути военного служения, умения адекватно ситуации принимать решения, определять свое место в структуре социальных отношений.

Проведенный нами анализ научных публикаций позволяет говорить о том, что любая ориентация представляет собой систему мер, направленных на создание ситуаций выбора, в ходе которых молодые люди имеют возможность расширить свои представления о специфике будущей профессиональной деятельности, о требованиях к личности той или иной профессии, которым они должны удовлетворять, о социокультурных задачах, которые им необходимо решать самостоятельно и способами принятия таких решений. Содержание такого ориентирования, по нашему мнению, будет предполагать преамбулу в военно-профессиональном самоопределении на различных этапах (курсах) обучения; вовлечение курсантов в социально-ориентированную деятельность; формирование у них в совместной работе отношения к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности; развитие у курсантов социальной и личностной мобильности.

Результаты проведенного нами пилотажного исследования среди курсантов показывают, что решающим моментом поступления в военный вуз для 52% курсантов I-го курса, 34% — II курса и 21% — третьего курса стало стремление быть самостоятельным и материально независимым и лишь для 10% — получить хорошую профессиональную подготовку.

Материалы этого же исследования свидетельствуют, что в социальном плане к зрелым может быть отнесено 11% курсантов первого года обучения, 25% – второго, 36% – третьего. Эти молодые люди хорошо осведомлены о жизни российского общества, знают те процессы, которые протекают в Вооруженных Силах России, понимают трудности будущей профессиональной деятельности, имеют достаточный объем умений и навыков их преодоления.

В основе их выбора военной профессии лежат разные причины: экономического характера (иметь хороший заработок), защищенность в материальном и социальном плане, стабильность (наличие гарантированного рабочего места), продолжить профессиональную деятельность своих родителей.

О высокой мотивационной устойчивости в ориентации на конкретное профессиональное обучение указывает и тот факт, что 35% курсантов первого курса приняли такое решение самостоятельно, 26% – под влиянием семьи, 13% – по советам родственников и друзей, 5% – по рекомендациям школы, 15% – под влиянием учреждений дополнительного образования.

Таким образом, важнейшими ориентирами курсантов в начале обучения являются внешние характеристики и это следует учитывать преподавателям, офицерам-воспитателям при разработке воспитательных программ. Это диктует необходимость разработки особого программно-методического обеспечения воспитательной деятельности в военном вузе.

Исходя из понимания: во-первых, социально-профессионального ориентирования курсантов как предоставления возможности обучающимся определиться со своим отношением к содержанию избранной сферы будущей деятельности, к нормам и ценностям социально-профессионального сообщества; во-вторых, обеспечения, как снабжения, вооружения необходимыми средствами для достижения поставленных личностных или педагогических целей; в-третьих, программы, как краткого изложения содержания деятельности, а методики, как совокупности указаний, сведений для практической реализации данной программы, в первой части предложенной программы в разделе «Основы профессий» акцент делается на следующие темы:

1. «Золотое правило» труда.
2. Понятие профессии и специальности.

3. Взаимосоответствия особенностей человека и объективных требований труда, работы, профессии.

Основные компоненты пригодности человека к работе:

1. Гражданские качества.
2. Интересы и склонности к данной области деятельности.
3. Дееспособность (общая).
4. Единичные, частичные, специальные способности.
5. Навыки, выучка, знания, опыт.
6. Связь типа личности и типа профессиональной среды.

Особое внимание, в этой связи обращается на условия оптимального выбора профессий, которые предполагают зоны согласованности:

- «хочу и надо» – Зона совпадения стремлений личности с потребностями общества;
- «могу и надо» – Зона совпадения возможностей личности с потребностями общества;
- «хочу и могу» – Зона совпадения стремлений личности с возможностями;
- «хочу, могу и надо» – Зона совпадения стремлений личности с ее возможностями и потребностями общества.

Курсантам предлагаются методики для самодиагностики и ряд профориентационных упражнений, позволяющих определить меру правильности сделанного курсантами выбора.

Вторая часть программно-методического обеспечения нацелена на информирование будущих офицеров о тех условиях, которые необходимы для построения успешной профессиональной карьеры. Для этого в разделе «Честь имею» включены сведения о генералах от инфантерии А.П. Ермолове, М.Д. Скобелеве, генерале от кавалерии А.А. Брусилове, нарком по военным и морским делам М.В. Фрунзе, маршалах Советского Союза А.М. Василевском, Г.К. Жукове, Р.Я. Малиновском, адмирале флота Н.Г. Кузнецове, о военных финансистах Героях Советского Союза – Д.И. Воробьеве, А.С. Егорове, А.И. Крайнове, М.А. Самарине, Г.А. Складере.

Реализация характеризуемой программы предполагает сочетание как традиционных (лекций, беседы, выполнение исследовательских заданий), так и интерактивных (дискуссий, учебные и гуманитарные проекты) форм и методов организации деятельности.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о положительной динамике: повышение

уровня мотивации, осознанности правильности сделанного профессионального выбора. И позволяет сделать вывод о том, что педагогическими условиями эффективности социально-профессионального ориентирования курсантов являются скоординированность взглядов, подходов, организационных действий командиров, наставников, воспитательных служб, наличие программно-методического обеспечения, осуществление мониторинга.

Библиографический список

1. *Осипов В.А.* Ориентация учащихся на военные профессии в условиях обучения в кадетских классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2003.
2. Психологический словарь. – Ростов-на-Дону, 2004.
3. Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994.
4. Эффективные технологии профессионального образования. – М., 2005.

УДК 371

Александрова Лариса Юрьевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
aleksandrovalyu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Анализ опыта социального воспитания, результаты научно-педагогических исследований последних лет, позволяют утверждать, что заложенные во внешкольной среде возможности – эффективное средство формирования активной социально-гражданской позиции сельского школьника. Одним из видов его включения во внешкольную среду может стать краеведческая деятельность. В статье раскрываются педагогические условия эффективности краеведческой деятельности в социальном воспитании сельских школьников, исходя из опыта организации краеведческой деятельности Усть-Ламенской средней школы Голышмановского района Тюменской области.

Ключевые слова: внешкольная среда, сельский школьник, краеведческая деятельность.

Внешкольная среда оказывает серьезное влияние на весь образ жизни сельского школьника. Столь же непреходяща роль среды в формировании у сельского школьника потребности в социально значимой деятельности (в нашем случае – краеведческой), которая расширяет круг общения и удовлетворяет потребность в общественной активности [1, с. 56–58].

С нашей точки зрения, добиться успеха в социальном воспитании сельских школьников средствами краеведческой деятельности можно при соблюдении следующих педагогических условий. Во-первых, дифференцированный и личностно-ориентированный подход к каждому участнику краеведческой деятельности при комплексном изучении всех проблем края на местном материале.

При определении краеведческих заданий необходимо постоянно опираться на мотивацию, учитывать побудительные причины краеведческих интересов сельских школьников и отчасти самих учителей. Поэтому если научное краеведение охватывает всё многообразие фактов из жизни

края, стремится к исчерпывающей полноте описания, исследования, то школьное краеведение избирательно, является педагогически оправданным, педагогически целесообразным и организованным [4, с. 65]. Календарный план круглогодичной краеведческой деятельности сельских школьников составлен в строгой последовательности от более простых краеведческих заданий и менее привлекательных к более сложным мероприятиям и более привлекательным.

Исходя из «Положения об итоговой аттестации выпускников средней и основной школы» от 2006 года можно составить «Положение о научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся», на педагогическом совете рассмотреть, а затем утвердить директором школы. Данное положение разрешает сдачу выпускных экзаменов за курс основной школы в форме написания поисково-исследовательской работы или проекта по любому предмету, желательно с использованием национально-регионального компонента. Учащиеся на практике могут убедиться, каким огромным трудом добывается новое

знание. Защита работы в МОУ «Усть-Ламенская СОШ» проходит в четыре этапа. Первый – участие в Дне Науки школы, второй – участие в районной краеведческой олимпиаде «Голышмановская земля», третий – выступление на экзамене по предмету, соответствующему теме работы, четвёртый – выход на областную краеведческую олимпиаду «Мы живём в Сибири!» и областную конференцию молодых исследователей «Шаг в будущее». Не редкость участие лучших работ во всероссийских конкурсах «Человек в истории. XX век» и «Малая Родина», в конференциях молодых исследователей «Шаг в будущее».

Направления краеведческой деятельности индивидуальны для каждого объединения сельских школьников, вплоть до отдельного ученика, в зависимости от возможностей и интересов конкретных учащихся и их объединений. Если сельский школьник увлекается астрономией, то в его исследовательской работе тесно переплетается материал исторический, краеведческий и астрономический. Например, в исследовании Сазоновой Ларисы «Огненный след над Сибирью» идет рассказ о Тунгусском метеорите и быте местного народа Сибири. В работе Гребенкина Александра «Во имя спорта на земле» переплетается историческая тема и спортивная, исследование заканчивается проектом «Скалолазание», где автор предлагает создать в школе аналогичный кружок. И весьма существенная сторона краеведческой деятельности – неразрывная связь изучения основ наук с практикой, жизнью, окружающей действительностью. Центр «Берегиня» использует краеведческие исследования по охвату территории: субрегиональные (Голышмановский район); региональные (Тюменская область) и межрегиональные (Сибирь).

Программа дополнительного образования «Шаг в XXI век» (на пять лет) охватывает разные направления краеведческой деятельности центра: военно-спортивное, оздоровительное, экологическое, этнографическое, историко-краеведческое и прикладного творчества. Чтобы привлечь сельских школьников к краеведческой деятельности ежемесячно работают микроцентры по интересам. В микроцентре «Я – этимолог» сельские школьники изучают мир насекомых своего района, учатся составлять коллекции. В микроцентре «Каблучок» встречаются со старожилами, которые не только знакомят с народными танцами (например, молодёжный танец «Шестёр-

ка»), но и разучивают. При краеведческом центре работает консультационный пункт, где старшеклассники дают рекомендации по правильному сбору местного материала, помогают договориться о встрече с тем или иным жителем села, района. Только в условиях многопрофильного коллектива, каковым является краеведческое объединение, возникает возможность принимать участие в сборе информации по той или иной проблеме села, проектировать, находить решения по экологическому восстановлению окружающей среды, возрождению местного производства, добиваться их реализации.

Вторым педагогическим условием является *умелое сочетание образовательного и воспитательного аспекта краеведческой деятельности через преемственность поколений краеведов и социальную ориентированность заданий.*

Краеведческая деятельность включает в себя учебную и внеурочную разновидность краеведческой деятельности. Эти два вида находятся в тесной связи и дополняют друг друга [3, с. 52]. Однако, как показали наблюдения, между ними имеются и различия – по содержанию, формам работы, принципам комплектования группы участников краеведческого кружка. Если в учебной краеведческой деятельности обязаны участвовать все сельские школьники, то во внешкольной – только по желанию. Учебная краеведческая деятельность связана с проведением учебных занятий, уроков, внеурочная опирается на такие формы, как краеведческий центр, походы, экскурсии, экспедиции, вечера и т.д. Таким образом, сельские школьники получают знания по краеведению на уроках, на занятиях краеведческого центра или путешествуя.

Необходимо помнить, что детские краеведческие коллективы бывают разновозрастными и разновозрастными. Практический опыт показывает, что в разновозрастном коллективе больше возможностей полнее использовать возрастные и индивидуальные особенности сельских школьников, быстрее и глубже создавать и закреплять новые традиции, формировать социальный опыт через преемственность от старших к младшим. Старшеклассники, являясь инструкторами, помогают младшим школьникам адаптироваться к палаточным условиям жизни, вести полевую документацию, проводить анкетирование и интервьюирование среди населения села и близлежащих деревень, овладевать первичными навыками ис-

следовательской деятельности. Краеведческая деятельность будет более эффективной, если ею охвачено всё население села, когда в сборе краеведческого материала участвуют и воспитанники детского сада «Буратино», и сельские школьники, и их родители, и старожилы села Усть-Ламенка.

В краеведческой деятельности широко используются исследовательские и поисковые методы работы сельских школьников. В нашем случае они являются социально-ориентированными, так как направлены на выполнение социальных заказов села, района, области. В преддверии 60-летия Великой Победы члены краеведческого центра «Берегиня» собрали воспоминания очевидцев Великой Отечественной войны и выпустили сборник «Очевидцы войны грядущим поколениям». По социальному заказу администрации района в 2006 году был выпущен сборник произведений местных поэтов и писателей «Рифмой о Родине», а в 2007 году исторический сборник воспоминаний участников детского и молодёжного движения «Песня горна».

При выполнении краеведческих заданий сельские школьники участвуют в разноплановой деятельности. Они могут выступать в роли экскурсоводов, участников или организаторов мероприятий, а также в роли исследователей [2, с. 62]. Сельские школьники осуществляют шефство над памятниками природы и культуры, в частности помогают убирать территорию вокруг них. Школьный музей устанавливает контакты с обществами охраны памятников истории и культуры, охраны природы. Активисты музея в соответствии с планом этих обществ изучают имеющиеся памятники, организуют шефство над ними. Например, в рамках направления «Наследие» шёл сбор информации по культурной ценности архитектурных памятников Слободской площади села. В 2008 году из департамента культуры по защите исторических и культурных памятников получен официальный документ о признании архитектурной ценности Осокинских зданий. В нём упоминается значимость поисково-исследовательской работы «Слободская площадь», выполненной активистами центра «Берегиня». При утверждении данного постановления на федеральном уровне на восстановление Осокинских зданий, относящихся ко второй половине XIX века, будут поступать средства из государственного бюджета.

Третьим педагогическим условием является *привлечение воспитательных возможностей*

школьного музея не только в учебное и внеурочное время, но и в каникулярное. Спектр воздействия школьного музея на социальное воспитание сельских школьников возрастает из-за участия в поисково-исследовательской и научной работе, которая возможна при использовании краеведческой деятельности.

Во-первых, это совместная деятельность в условиях постоянно меняющейся среды общения – сегодня это сельская среда, завтра – окультуренная природа, затем – музейная среда. Во-вторых, использование постоянно меняющиеся формы освоения этой среды общения (экскурсии, краеведческие походы, слеты, археологические изыскания, краеведческие чтения, конкурсы, поисковые экспедиции, полевые лагеря). В-третьих, как необходимое условие соединения формы освоения со средой общения, непременно наличие нормы общения, выступающей в виде нравственно-практического императива – «Кодекс краеведа». В-четвёртых, обязательное для всех форм краеведческой деятельности последствие, выполняющее функции выявления обратной связи и диагностики результатов конкретной работы. В-пятых, реальная возможность создания детских движений и организаций. В-шестых, универсальное средство расширения мировоззрения учащихся, их патриотического воспитания, физической и моральной закалки. В-седьмых, сочетание учебно-воспитательных целей с общественно-полезной деятельностью учащихся по изучению истории и природы родного края, выявлению и охране объектов природы, памятников истории и культуры, пополнению предметных кабинетов наглядными пособиями, созданию краеведческих уголков, комнат, школьных музеев, тем более диапазон практической деятельности юных краеведов чрезвычайно широк [6, с. 87–92].

Педагогически целесообразное, методически грамотное использование социализирующих потенциалов школьного музея в краеведческой деятельности повысит эффективность социального воспитания сельских школьников. Овеществлённая историческая память народа, магия подлинности, умение просвещать, не поучая, делает их объективно востребованными обществом. В населённых пунктах, где нет государственных музеев, школьный музей берет на себя обязанности работы с населением сельской местности. Так, в школьном музее организуются чтения по истории края. Активными участниками их являются

учителя, местные краеведы, а также учащиеся старших классов. Само собой разумеется, эти сообщения сопровождаются показом экспозиции музея.

В 2007 году решили использовать методы музейной педагогики и предложили классам вместо поисковых заданий создать мини-музеи и провести по ним экскурсии. Классы выбрали следующие темы мини-музеев: «Игрушки-забавы», «Народные промыслы», «Экология и мы», «Горница» и т.д. Получилось достаточно интересно и увлекательно. Сельские школьники не только включились в поисково-исследовательскую деятельность, но и познакомились с правилами оформления экспозиций и проведения по ним экскурсий.

Необходимый этап в работе школьников-активистов – выполнение заданий местного музея. Например, пять лет назад появилась муниципальная целевая программа «Не исчезай, моё село!», финансирование которой осуществляется из целевой федеральной программы «Молодёжь России». Группа «Юный экскурсовод» ежегодно выезжает на места исчезнувших деревень и изучает их историю. Итог работы – своеобразная летопись ушедших деревень, достоверная, правдивая, образная.

Оглажена система сбора информации. В начале каждого учебного года собирается актив центра и разрабатывает поисковые задания. Ребята стараются выяснить, а какие проблемы ещё не освещены в экспозициях музея, какие требуют доработки. Первого сентября на торжественной линейке открытия учебного года подводятся итоги поиска за предыдущий год, проходит награждение лучших поисковых групп, раздаются новые поисковые задания. Контроль за выполнением поисковых заданий классами осуществляется через следопытов, это два представителя от класса, которые входят в актив центра.

В школьном музее проводятся мероприятия и для родителей, иногда с приглашением жителей из других сел. Им тоже интересно узнать результаты работы своих детей, подробности истории своего района или улицы. Итогом поисково-исследовательской работы музея за год является историко-краеведческая игра «Наследники».

На базе школьного музея может быть создана методическая служба по изучению национально-регионального компонента на уроках в школе и районе. По стандарту общешкольного образования РФ десять – пятнадцать процентов отводится на изучение НРК. По национально-регио-

нальному материалу села или деревни не выпускаются печатные сборники. Данный материал хранится в фондах школьных музеев. На протяжении тринадцати лет в результате плодотворной краеведческой деятельности школьный музей имеет богатый архив. Здесь собраны статьи из средств массовой информации, воспоминания старожилов села, района, зарисовки местности села и района, статистика из фондов народного музея районного посёлка Голышманово, наиболее удачные разработки уроков с использованием НРК. В результате взаимобою и сотрудничества музеев района копилка на базе Усть-Ламенского музея пополняется.

Диалектическая взаимосвязь туризма и краеведения осуществляется через использование экспедиции и краеведческих походов, как одних из форм краеведческой деятельности школьного музея. Для сельских школьников старших классов основу цикла составляют экспедиции, которые, как правило, требуют более длительной подготовки: от нескольких дней до нескольких недель и от одного до двух месяцев и более. Для сельских школьников средних классов основу краеведческих циклов образуют походы от одного до трёх дней, а также многодневные. Для младших классов основу краеведческих циклов составляют экскурсии, прогулки и однодневные походы. При этом проводятся они в ближайшем природно-социальном окружении. Экспедиции могут включать не только передвижение, изучение окружающей среды, но и досуговую часть – викторины, конкурсы и т.д. Участвуя в краеведческих походах и экспедициях, школьники получают физическую закалку, учатся жить в автономных условиях. Экспедиция предусматривает передвижение активным способом по заранее проложенному маршруту, который может проходить по территории, как родного края, так и отдалённых районов региона. В последнем случае необходимо согласовывать деятельность краеведческого центра с центром дополнительного образования и получить маршрутную карту. Краеведческие экспедиции, как правило, являются дальними экскурсиями, проводимыми в исследовательских целях или с намерением выполнить определённую общественно полезную работу [5, с. 25].

В летнее время сельские школьники осуществляют пешие экспедиции и на велосипедах, а зимой помимо пеших походов, на лыжах. Сельские школьники не только выполняют исследователь-

ские задания по краеведению, но и улучшают техническую подготовку. Педагогически правильно организованная краеведческая деятельность не ограничивается экспедицией, а включает их подготовку и подведение итогов: обработку собранных материалов, организацию и проведение вечеров-отчетов, подготовку выставок и экспозиций. Это позволяет краеведческую работу сделать непрерывным, целостным процессом.

Исходя из выше изложенного предполагается, что школьный музей является своеобразным образовательно-воспитательным центром, поскольку он ведёт в меру своих возможностей поисково-собираательскую и экспедиционную работу, экспонирование и пропаганду имеющихся коллекций в соответствии с учебно-воспитательными задачами школы. В учебное время здесь проходят экскурсии, уроки, конференции, встречи. Но как показывает практика, в летнее время большинство школьных музеев бездействует, или работает не в полную силу. В то же время для всех не секрет, что лето – самое плодотворное время года для организации краеведческой научно-исследовательской и экспедиционной работы школьников. Школьный музей играет большую роль в организации летнего отдыха сельских школьников. Это не просто экскурсии, а работа профильного – эколого-этнографо-краеведческого и военно-спортивного лагеря «Берегиня».

Таким образом, организующую и направляющую роль в краеведческой деятельности сельской школы может выполнять школьный музей. Они не только оттачивают навыки краеведческой работы, но и выполняют социальный заказ по сбору, оформлению и сохранению информации

о малой родине, что облегчает с одной стороны, решение задачи организации национально-регионального образования в общеобразовательном учреждении, а с другой стороны способствует успешному формированию социального опыта. Только при осуществлении всех выявленных педагогических условий происходит глубокое осознание социальной значимости краеведческой деятельности и проявление социально-гражданской активности юных краеведов при достижении результатов взаимодействия.

Библиографический список

1. *Байбородова Л.В.* Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников. – Ярославль; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 86 с.
2. *Бурдова Л.В.* Родники творчества // *Внешкольник*. – 2009. – №1. – С. 61–63.
3. Гуманистические ценности педагогического краеведения: Тез. докл. межрегион. науч.-метод. конф., 28–29 марта 2000 г. / Отв. ред. Е.М. Аджиева. – Рязань: РГПУ, 2000. – 167 с.
4. *Долгов С.А.* Социально-культурные условия воспитания гражданственности подростков в процессе деятельности клубов краеведческой направленности: Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009. – 171 с.
5. *Остонец А.А.* Могучее средство развития личности // *Дополнительное образование*. – 2000. – №2. – С. 23–27.
6. *Патрушева Е.А.* Формирование гражданско-патриотических ценностей у подростков в историко-краеведческой деятельности школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 215 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Рассматривается компетентностный подход к организации социально-педагогической практики, ее роль в обеспечении преемственности содержания на всех уровнях образования, формировании профессиональной направленности выпускников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая практика, профессиональные компетенции, уровень образования, социальная педагогика.

Практика — одна из важнейших составляющих профессиональной подготовки любого специалиста. Она позволяет студенту попробовать свои силы в выбранной профессии и научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные на учебных занятиях.

Педагогическая практика по специальности «Социальная педагогика» организуется в соответствии с требованиями к уровню подготовки бакалавра, специалиста и магистра. Особенностью этого модуля обучения в том, что практика организуется в модульном режиме от более простого к сложному. Сегодня образовательные стандарты разных уровней подготовки специалиста представляют собой систему минимальных требований к знаниям, умениям, способностям и личностным качествам будущего социального педагога (его компетентности), позволяющей в своей целостности занятия педагогической деятельностью и определяющей успех в будущей деятельности. Требования к компетентности социального педагога определяются функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности. Таким образом, приоритетом в организации педагогической практики становится компетентностный подход, выдвигающей на первый план субъект деятельности (студента), его мотивацию и способности, связанные с решением конкретных задач деятельности.

При разработке компетентностного подхода к организации практики мы исходили из концепции психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова [7], определяя компетенции в соответствии со следующими функциональными блоками системы деятельности: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, при-

нятие решений, контроль и коррекция результатов деятельности, подсистема деятельностно-важных качеств.

Вслед за М.В. Гуковской [6] мы рассматриваем процесс формирования ключевых профессиональных компетенций как единую целостную систему, в которой каждая компетенция как подсистема имеет своё содержание. Сущностно-содержательную основу любой ключевой профессиональной компетенции как целостной системы составляет при этом интеграция ценностно-смыслового, интегративно-когнитивного, предметно-деятельностного и социального компонентов. Каждый из уровней подготовки направлен на формирование содержания компетенций, соответствующего требованиям профессиональных стандартов деятельности бакалавров [3], специалистов [5] и магистров [4] в профессиональной области «Социальная педагогика».

Уровень бакалавриата должен обеспечивать формирование базовых компетенций, обеспечивающих успех в жизни и работе (ключевые профессиональные компетенции — инвариант, на основе которого и возможно совмещение бакалаврской и магистерской подготовки), а также компетенции, необходимые для выполнения определенного круга работ, соотносимых с бакалаврской подготовкой. Для магистра это также должен быть некоторый универсальный набор ключевых компетенций и компетенций, связанных с глубоким проникновением в изучаемую сферу. Универсальные компетенции магистра должны стать базой, которая может позволить не только соответствовать требованиям отрасли, но и активно влиять на ее развитие.

В качестве инварианта мы рассматриваем «ключевые профессиональные компетенции» выделенные Советом Европы [2]:

1. Коммуникативная компетенция – способность эффективно общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать, взаимодействовать в команде и т.д.

2. Информационная компетенция – навыки поиска, отбора, предъявления информации, решения профессиональных задач с помощью компьютера.

3. Предпринимательская компетенция – способность улавливать сигналы рынка, овладевать навыками экономического и правового анализа профессионально – трудовых ситуаций, умением бизнес-планирования.

4. Способность к эффективному поведению на рынке труда – навыки проектирования профессиональной карьеры, трудоустройства, адаптации на рабочем месте.

5. Способность к самоуправлению – умение ставить и реализовывать жизненные цели, организационно-управленческий потенциал, способность эффективно использовать собственные ресурсы и ресурсы других, рефлексивные умения.

Приобрести данные компетенции только в процессе изучения теоретических дисциплин невозможно. Для этого должны быть созданы специальные условия, которые побуждали бы студентов к целенаправленному формированию необходимых умений и их совершенствованию. В первую очередь решение этой сложнейшей образовательной задачи должно обеспечиваться учебной практикой. Социально-педагогическая практика как форма профессиональной подготовки студентов, обучающихся по программам различного уровня «Социальная педагогика» является частью государственного образовательного стандарта, прохождение которой обязательно для всех студентов, обучающихся по данной специальности.

Организация практики студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», отличается от других тем, что, во-первых, чрезвычайно широк спектр тех учреждений, где будет работать такой специалист. Он включает не только все типы и виды образовательных учреждений, но и учреждения и службы других ведомств (социальной защиты населения, здравоохранения, юстиции, культуры), а также общественные организации, которые оказывают различные виды социально-педагогической помощи детям, решают задачи их социального воспитания и образования. Во-вторых, студент в процессе обучения

должен быть подготовлен к работе со всеми категориями детей, так как в дальнейшем он может работать и в обычной школе и в социальной гостинице, с детьми-инвалидами и сиротами, с дошкольниками и старшими подростками и т.д. Необходимо отметить, что работа социального педагога с различными категориями детей имеет ярко выраженную специфику и она неодинакова в разных учреждениях и службах. Именно к этому студент тоже должен быть профессионально подготовлен.

Таким образом, цель социально-педагогической практики можно сформулировать как формирование профессиональных и личностных компетенций специалиста гуманистической направленности и, на их основе, овладение видами профессиональной деятельности на уровне, соответствующем квалификации «бакалавр», «специалист» и «магистр».

Исходя из сформулированной цели, можно определить следующие основные задачи практики:

- установление и укрепление связи теоретических знаний, полученных студентами при изучении социально-педагогических, социально-психологических и специальных дисциплин;
- совершенствование ключевых профессиональных компетенций и личностных качеств социального педагога в условиях социально-педагогической деятельности;
- освоение современных социально-педагогических технологий коллективной, групповой и индивидуальной работы с различными категориями детей, в том числе с такими, как: дети-сироты, дети-инвалиды, дети-правонарушители; дети группы риска;
- создание условий для развития универсальных учебных действий, способностей самостоятельно проектировать социально-педагогическую работу, определять социально-педагогические технологии, приемлемые в организации социального воспитания детей и подростков;
- формирование у студентов творческого и исследовательского подходов к профессиональной деятельности;
- развитие навыков анализа, обобщения, интерпретации и оценки своего социально-педагогического опыта.

Уровень бакалавриата является центральным в многоступенчатой системе образования. Программы педагогической практики бакалавров балансируют между компонентами общей под-

готовки и специальными знаниями и упор делается на универсальных умениях, и привитии им навыков к самостоятельному обучению. При разработке программ практики для бакалавров акцент смещается с факторов процесса обучения на образовательные результаты: способность к профессиональной деятельности, проектирование, программирование развития, оцениваемые с позиции успешности дальнейшей профессиональной карьеры и востребованности выпускника рынком труда. В связи с этим нами определено следующее содержание ключевых профессиональных компетенций, формируемых во время прохождения педагогической практики студентами бакалавриата:

Коммуникативная компетенция:

- формирование умения решать проблемы, возникающие во взаимоотношениях с обучающимися, их родителями и коллегами;

- выбор стиля и образа педагогического общения.

Информационная компетенция:

- овладение нормативно-правовыми основами социально-педагогической деятельности;

- формирование навыков анализа проблемного поля социально-педагогической деятельности.

Предпринимательская компетенция:

- овладение навыками самоанализа в профессиональной деятельности;

- анализ возможностей трудоустройства.

Эффективное поведение на рынке труда – адаптация в выбранном виде деятельности.

Способность к самоуправлению – развитие рефлексивных умений.

Научно-исследовательская компетенция:

- формирование навыков планирования исследования, сбора информации, ее обработки;

- фиксирования промежуточных и итоговых результатов исследовательской работы, использования полученных результатов в практической работе.

Следующая за бакалавриатом ступень обучения – специалитет. Содержание практики студентов этого образовательного уровня обусловлено направленностью данной ступени обучения на развитие уже сформированных на предыдущем этапе ключевых компетенций в рамках специфической социально-педагогической деятельности. На данном этапе программа практики включает в себя овладение эффективными технологиями работы социального педагога. Особый акцент

делается на следующее: овладение технологией установления контакта с дезадаптированными обучающимися, формирование умений взаимодействия с социально неблагополучными семьями, освоение нормативно-правовых основ социально-педагогической деятельности, формирование умения анализировать тенденции развития социально-педагогической деятельности в регионе и анализе собственных возможностей профессиональной самореализации.

Программа практики для студентов специалитета направлена на формирование следующих компонентов ключевых профессиональных компетенций:

Коммуникативная компетенция – способность эффективно общаться с разными категориями объектов социально-педагогической деятельности, сотрудничать, взаимодействовать в команде специалистов, решающих проблемы несовершеннолетних и их семей (школьные советы профилактики, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав).

Информационная компетенция – навыки решения профессиональных задач на основе норм существующего законодательства, поиск, отбор и оценка эффективности технологий решения социально-педагогических проблем

Предпринимательская компетенция – способность овладевать навыками правового анализа профессионально – трудовых ситуаций, умением планирования своего профессионального развития на основе анализа тенденций развития социально-педагогической деятельности в регионе.

Способность к эффективному поведению на рынке труда – навыки проектирования возможностей трудоустройства, знакомство с возможностями повышения квалификации социального педагога.

Способность к самоуправлению – эффективно использовать собственные ресурсы.

Научно-исследовательские компетенции – умение самостоятельно ставить цель и формулировать задачи исследования, разрабатывать критерии достижения результатов, подбирать адекватные цели и задачам методы исследования, овладение навыками конструирования социально-педагогических моделей, освоение проектной деятельности в профессиональной сфере.

Следующий образовательный уровень – магистратура. Программа практики студентов магистратуры ориентирована на повышение уров-

ния самостоятельности в реализации ключевых компетенций (ранее – уровень «с помощью методического руководителя», здесь на уровень «самостоятельно»). Внутренняя мотивация деятельности на этом этапе образования преобразуется в понимание студентом личностного смысла и значения профессиональной деятельности, а также в мотивационную готовность к самостоятельному ее осуществлению.

Высокий уровень готовности к самостоятельной профессиональной и научно-исследовательской деятельности в процессе получения необходимых знаний конкретизируется на данной ступени образования в умении осуществить самостоятельный выбор темы исследования, исходя из собственных научных и профессиональных интересов, в самостоятельном поиске необходимой информации.

По мнению Н.П. Ансимовой [1], умение планировать, проектировать, организовывать и реализовывать научно-исследовательскую деятельность как универсальная для разных уровней обучения компетенция дифференцируется в комплекс специализированных компетенций магистра: навыки планирования, проектирования, организации и реализации собственной научно-исследовательской деятельности; самостоятельная организация, планирование и проведение научных исследований любого типа (теоретических, экспериментальных, эмпирических, прикладных); самостоятельная разработка и подготовка отдельных заданий для исполнителей; умение проектировать и организовывать исследовательскую деятельность обучающихся; умение разрабатывать современные образовательные технологии с учетом целей обучения, задач воспитания и развития личности через преподаваемые дисциплины; готовность к разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе рабочих программ новых учебных дисциплин и практикумов по направлению специализации.

Важной задачей практики магистрантов является интеграция научно-исследовательской деятельности в структуру будущей профессиональной деятельности, формирование и развитие позиции профессионала. Этому способствует вклю-

чение в программы практики магистрантов заданий, связанных с получением практически значимых и востребованных результатов исследования, и внедрением их в практику своей профессиональной области. В ходе практики формируется также готовность представить результаты своих исследований в научных публикациях, стремление к своевременному и самостоятельному выполнению магистерской диссертации и других форм научной работы.

Таким образом, компетентностный подход к организации социально-педагогической практики позволяет обеспечить преемственность содержания образования на всех уровнях, сформировать профессиональную направленность выпускников, способствует достижению студентами профессионального и личностного успеха в изменяющихся условиях современного общества.

Библиографический список

1. Ансимова Н.П. Специфика научно-исследовательской работы студентов и аспирантов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №3. – С. 87–92.
2. Болонский процесс: Бергенский этап / Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005.
3. Государственный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540600. Степень (квалификация) бакалавр педагогики. – М., 2005.
4. Государственный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540600. Степень (квалификация) магистр педагогики. – М., 2005.
5. Государственный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 «Социальная педагогика». – М., 2005.
6. Гуковская М.В. К вопросу о формировании ключевых профессиональных компетентностей социального педагога // Успехи современного естествознания. – 2007. – №3.
7. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26–31.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 796.016:12

Полевщиков Михаил Михайлович

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола,

Роженцов Валерий Витальевич

Марийский государственный технический университет,

Палагин Юрий Сергеевич

Марийский государственный университет,

Матвеев Роман Юрьевич

Марийский государственный университет

mtpol@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УТОМЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ*

Выполнен анализ методов, используемых для исследования утомления человека. Предложен и апробирован способ, основанный на предъявлении парных световых импульсов и измерении порогового межимпульсного интервала.

Ключевые слова: утомление, физическая нагрузка, диагностика, психофизиологические методы, межимпульсный интервал.

При занятиях физической культурой и спортом актуальна проблема адекватности дозировки физической нагрузки, обеспечивающей формирование и развитие состояния тренированности. В процессе выполнения физических упражнений появляющееся утомление нарастает постепенно, поэтому момент прекращения работы в каждом конкретном случае должен определяться индивидуально. Высокий уровень травматизма и патологии сердечно-сосудистой системы у спортсменов говорит о том, что диагностика утомления не достигла совершенства.

Для диагностики утомления при мышечной деятельности используются самые различные методики. Большинство используемых методик не обеспечивает получения точной количественной информации об уровне утомления и его изменениях под воздействием применяемых средств и методов тренировки. К таким относятся методики, основанные на определении сдвигов физиологических или биохимических показателей, происходящих в организме [7].

Существует мнение, что достаточно надежным показателем ФС спортсменов служит базальный уровень ряда гормонов: тестостерона, кортизола, соматотропина, инсулина, катехоламинов, кортикостероидов, норадреналина [8].

Общим недостатком этих методов является противоречивость отдельных контролируемых показателей.

Наряду с определением сдвигов физиологических или биохимических показателей для диагностики утомления используются электрофизиологические методы. Так для определения утомления человека регистрируется электрическое сопротивление кожи обеих рук, измеряется амплитуда потенциала электрического сопротивления кожи и вычисляется коэффициент сопротивления по формуле:

$$K_{ac} = 2(v_1 - v_2) / (v_1 + v_2),$$

где v_1 – амплитуда потенциала электрического сопротивления кожи на правой руке, v_2 – амплитуда потенциала электрического сопротивления кожи на левой руке. При K_{ac} менее минус 0,2 определяется состояние утомления [1].

Однако при выполнении физических упражнений сложно обеспечить постоянный контакт электродов с кожей, что затрудняет достоверное измерение электрического сопротивления кожи.

В регуляторных процессах, происходящих в организме человека, доминирующая роль принадлежит центральной нервной системе (ЦНС), поэтому при оценке состояния человека рекомендуется оценивать состояние самой ЦНС [4]. С этой целью используются как электрофизиоло-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки РФ (проект №2.2.3.3/2048).

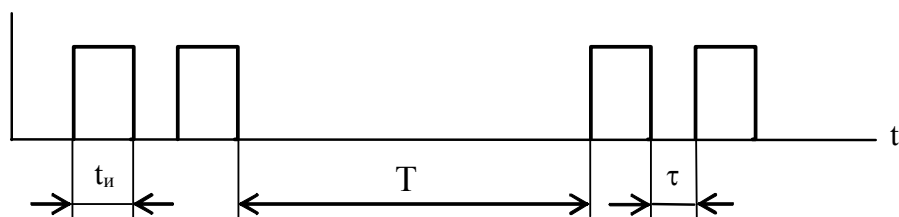


Рис. 1. Временная диаграмма последовательности парных световых импульсов, предъявляемых испытуемому в процессе тестирования.

$t_{и}$ – длительность светового импульса; τ – длительность межимпульсного интервала;
 T – длительность временного интервала повторения парных световых импульсов

гические, так и психофизиологические методы.

В качестве психофизиологических параметров, характеризующих состояние ЦНС, используются психофизиологические параметры состояния зрительного анализатора, так как эффективность его функционирования зависит, прежде всего, от уровня функционирования ЦНС.

Одним из таких психофизиологических параметров является критическая частота слияния световых мельканий (КЧСМ). Степень утомления человека определяется путем измерения КЧСМ, воспринимаемых поочередно правым и левым глазом, при этом при разности получаемых величин менее 15% делается вывод о наличии утомления [2].

Используют для диагностики утомления световые мелькания разных цветов, например, красного и зеленого, которые последовательно предъявляют для одного глаза. Измеряется КЧСМ для каждого цвета, вычисляется разность полученных значений и при разнице меньше 0,3 Гц диагностируется наличие утомления [3].

Однако измерения КЧСМ выполняются с низкой точностью, что обусловлено отсутствием четкого перехода от видимости световых мельканий к ощущению их слияния.

Целью работы является разработка психофизиологического способа определения утомления человека, позволяющего повысить достоверность его диагностики.

Методы и организация исследования

Авторами разработан и апробирован способ исследования утомления человека, основанный на определении времени возбуждения, характеризующего скорость возбудительных процессов в ЦНС [6]. Способ использует известный в психофизиологических исследованиях метод парных импульсов и позволяет повысить достоверность оценки утомления [5].

Этот результат достигается тем, что испытуемому с помощью велоэргометра задается постоянная нагрузка, равная 100% должного максимального потребления кислорода, и предъявля-

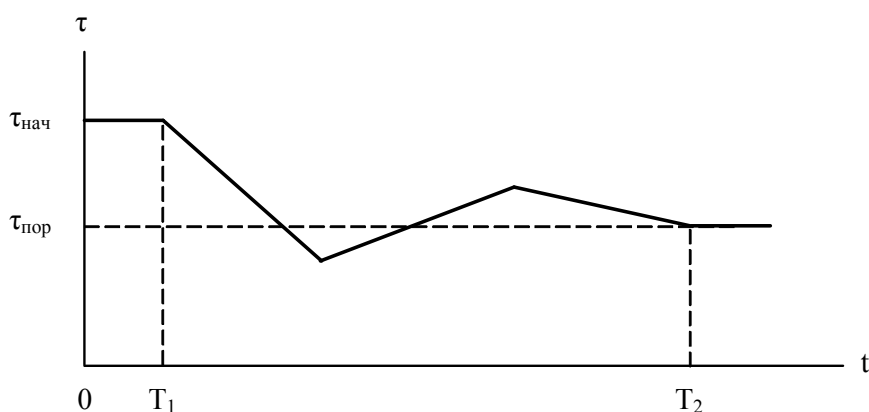


Рис. 2. Временная диаграмма изменения длительности межимпульсного интервала при определении его порогового значения.

$\tau_{нач}$ – начальная длительность межимпульсного интервала; T_1 – начало изменения длительности межимпульсного интервала; $\tau_{пор}$ – пороговая длительность межимпульсного интервала, зафиксированная в момент времени T_2

Таблица

Значения порогового межимпульсного интервала в процессе тестирования

Время тестирования, мин	0	2	4	6	8	10
Значение порогового меж-импульсного интервала, мс	9,2	7,9	7,1	6,7	6,1	5,9
Время тестирования, мин	12	14	16	18	20	22
Значение порогового меж-импульсного интервала, мс	6	6	6,1	6	5,9	6
Время тестирования, мин	24	26	28	30	32	34
Значение порогового меж-импульсного интервала, мс	6	6	5,9	5,9	5,8	5,8
Время тестирования, мин	36	38	40	42	44	—
Значение порогового меж-импульсного интервала, мс	5,8	5,6	5,4	4,9	4	—

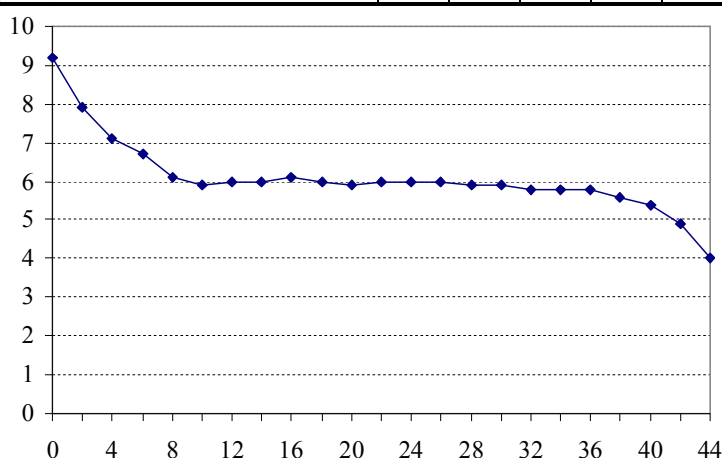


Рис. 3. График динамики порогового межимпульсного интервала при тестировании.

По горизонтальной оси – время тестирования, мин;

по вертикальной оси – значение порогового межимпульсного интервала, мс

ется последовательность парных световых импульсов длительностью 200 мс, разделенных меж-импульсным интервалом, равным 70 мс, повторяющихся через постоянный временной интервал 1 с, как показано на рисунке 1.

В процессе тестирования периодически методом последовательного приближения, как показано на рисунке 2, определяется пороговый меж-импульсный интервал, при котором два импульса в паре сливаются в один, и строится график динамики порогового меж-импульсного интервала в координатах «значение порогового меж-импульсного интервала – время тестирования». Наступление утомления человека определяется по времени резкого уменьшения значений порогового меж-импульсного интервала.

Во время тестирования врачом выполняется постоянный контроль состояния испытуемого по его внешнему виду, частоте сердечных сокращений и артериальному давлению, изменения кото-

рых служат врачу основанием для прекращения тестирования. Определение порогового меж-импульсного интервала выполняется в начале тестирования и через каждые 2 минуты педалирования.

Результаты и их обсуждение

Исследование выполнено на группах (контрольной и экспериментальной) спортсменов, специализирующихся в циклических видах спорта: бегуны на длинные дистанции и лыжники-гонщики (n=10). Квалификация испытуемых – I разряд и кандидаты в мастера спорта. Для определения динамики развития тренированности в ходе учебно-тренировочного процесса через каждые две недели тестирование повторялось с нагрузкой, соответствующей тренировочной. По результатам тестирования интенсивность и длительность нагрузки корректировались.

В качестве примера приведем данные тестирования испытуемого 3., 20 лет, кандидата в мас-

тера спорта по лыжным гонкам. Данные значений порогового межимпульсного интервала в процессе тестирования представлены в таблице, график динамики значений порогового межимпульсного интервала – на рисунке 3.

Анализ графика порогового межимпульсного интервала в процессе тестирования позволяет определить наступление острого утомления испытуемого по времени резкого уменьшения значений порогового межимпульсного интервала, равное 42 минутам. В это время необходимо закончить тестирование, иначе дальнейшая нагрузка приведет к переутомлению.

При диагностике утомления методом критической частоты световых мельканий необходимо учитывать, что КЧСМ является многофакторным индикатором психофизиологического состояния, отражающего текущий уровень активации ЦНС. Уменьшение значения КЧСМ свидетельствует о развитии утомления, повышение – о наличии возбуждения или стресса, поэтому адекватная оценка и интерпретация КЧСМ требует учета многих факторов [9].

В то же время изменения величины КЧСМ в ответ на внешние воздействия, в том числе на физические нагрузки, как правило, невелики по абсолютной величине и составляют диапазон порядка 1–3 Гц. При этом экспериментальные исследования по определению оценки точности измерения КЧСМ показали, что переход от видимости световых мельканий к их сливанию размыт и составляет зону неопределенности в среднем равную 1 Гц, что обуславливает малую точность метода КЧСМ.

Предложенный способ определения степени утомления человека методом парных импульсов путем определения порогового межимпульсного интервала позволил повысить достоверность диагностики утомления, так как точность оценки порогового межимпульсного интервала выше точности оценки КЧСМ.

В конце тренировочного цикла за неделю до соревнований проведено заключительное тестирование контрольной и экспериментальной групп спортсменов. Анализ результатов тестирования показал, что если до начала учебно-тренировочного процесса различия работоспособности до наступления острого утомления между контрольной и экспериментальной группой были статистически недостоверны, то тренировки в экспериментальной группе с индивидуально устанавливаемой и корректируемой нагрузкой привели

к большей работоспособности, что подтвердилось результатами выступлений на соревнованиях.

Заключение

В результате экспериментальной работы доказана возможность достоверного определения степени утомления человека путем измерения порогового межимпульсного интервала. Установлено, что динамика порогового межимпульсного интервала отображает изменения тренированности в ходе тренировочного процесса, а резкое уменьшение значений порогового межимпульсного интервала свидетельствует о наступлении утомления.

Библиографический список

1. Роженцов В.В., Полевицков М.М. Утомление при занятиях физической культурой и спортом: проблемы, методы исследования: Монография. – М.: Советский спорт, 2006. – 280 с.
2. Шрейберг Г.Л., Задерман В.Г. Взаимоотношения симпатно-адреналовой и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой систем и спортивные результаты (корреляционный анализ) // Физиол. чел. – 1989. – Т. 15. – №2. – С. 108–114.
3. Авторское свидетельство 1531991 СССР, А 61 В 5/16. Способ определения утомления человека и устройство для его осуществления / М.А. Шевандин, О.И. Грибков, Г.В. Таратынова, И.М. Подклетнова.
4. Маслов Н.Б. Нейрофизиологическая картина генеза утомления, хронического утомления и переутомления человека-оператора / Н.Б. Маслов, И.А. Блощинский, В.Н. Максименко // Физиология человека. – 2003. – Т. 29. – №5. – С. 123–133.
5. Авторское свидетельство 1179989 СССР, А 61 В 5/16. Способ определения утомления человека / И.А. Казановская, З.Ф. Кенга (СССР).
6. Авторское свидетельство 1436991 СССР, А 61 В 5/16. Способ определения степени утомления человека / Ф.Г. Алекперов, А.Д. Вдовиченко, Г.С. Гроссу, А.С. Парсаданян (СССР).
7. Патент 2231293 РФ, МПК А 61 В 5/16. Способ определения времени возбуждения зрительного анализатора человека / В.В. Роженцов, М.Т. Алиев (РФ). – Оpubл. 27.06.2004. Бюл. №18.
8. Патент 2364316. Способ определения утомления человека / М.М. Полевицков, В.В. Роженцов (РФ). – Оpubл. 20.08.2009. Бюл. №23.
9. Wiemeyer J. Flimmerverschmelzungsfrequenz. Ein multifaktorieller psychophysischer Indikator im Sport // ZPA: Z. Prakt. Augenheilk. und Augenarz. Fortbild. – 2001. – B. 22. – №11. – S. 426–432.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОВЕРИИ КАК О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

В статье представлен анализ зарубежных исследований феномена доверия, рассмотрены достижения в области изучения доверия, а также проблемные вопросы и перспективы. К настоящему моменту значительно увеличился объем знаний о структуре, динамике, значении доверия для психологического здоровья личности. Доверие – динамичное, многоаспектное явление, основными гранями которого являются доверие к миру и доверие к себе, рациональная составляющая (оценка надежности и предсказуемости партнера) и иррациональная составляющая (вера).

Ключевые слова: доверие, недоверие, предсказуемость, надежность, вера.

Интерес к феномену доверия, усиливающийся в последнее время среди психологов, обусловлен признанием того факта, что оптимальный уровень доверия к миру и к себе является необходимым условием и одновременно результирующим показателем высокого качества жизни индивида, группы, а также общества в целом. В этой связи весьма актуальными становятся вопросы теоретического изучения данного феномена, методов диагностики, а также стилей и стратегий его развития. Для поиска ответов на данные вопросы важно рассмотреть, каково положение дел в области психологии доверия к настоящему моменту.

В зарубежной психологии доверие на протяжении долгого времени является предметом исследования многих авторов, работающих в рамках различных направлений. Можно выделить три направления: 1) исследование роли доверия в сотрудничестве и кооперации как необходимого условия успешной работы организации; данное направление начало развиваться в 50-х годах и широко представлено в настоящее время; 2) исследования доверия в межличностных отношениях; данное направление получило свое развитие в 60-х годах; 3) исследования доверия в связи с психологическим здоровьем личности, которое начало развиваться в 40-е годы.

Наибольший интерес для нас представляют исследования доверия в межличностных отношениях, а также исследования связи доверия с психологическим здоровьем личности. Остановимся на этих исследованиях.

1.1. Исследования доверия в межличностных отношениях

Исследования доверия в контексте межличностных отношений были инициированы в 70-е годы, когда возрос интерес исследователей к развитию доверия в романтических и супружеских отношениях, к факторам формирования подлинного доверия, связи доверия с любовью. Возможной причиной увеличения количества исследований в данном направлении является рост числа разводов и, в целом, серьезные изменения в американской семье [16].

Доверие в межличностных отношениях имеет специфические характеристики. Во-первых, согласно мнению исследователей, доверие всегда следует рассматривать в динамике, оно развивается по мере развития взаимоотношений и всегда связано с прошлым опытом взаимодействия с партнером. Во-вторых, для формирования доверия необходимы чувство безопасности, основанное на уверенности в надежности партнера, а также в прочности отношений. В-третьих, доверие предполагает готовность субъекта к самораскрытию, обнаружению своей уязвимости перед партнером в условиях риска, который всегда присутствует в отношениях независимо от их продолжительности.

Дж.К. Ремпел, Дж.Дж. Холмс и М.П. Занна считают, что доверие в близких отношениях основывается на трех качествах: предсказуемости, надежности, вере, – которые также можно рассматривать как стадии развития отношений [12]. Оценка предсказуемости партнера зависит от сте-

пени, в соответствии с которой в опыте взаимоотношений с ним представлены последовательность и стабильность его поведения. В основе надежности лежит отношение к мотивам и личностным качествам партнера. Партнер рассматривается как надежный в случае, если субъект считает, что мотивы партнера направлены на его благо. Особое место в структуре доверия в близких отношениях авторы отводят вере – компоненту, не имеющему рациональной основы. В близких отношениях не существует гарантий, что надежды и ожидания партнеров относительно друг друга сбудутся, их обязательства и обещания не гарантируют стабильности и счастья в отношениях, потому всегда необходим «прыжок в веру». В своем исследовании авторы обнаружили сильную корреляцию между зрелыми формами любви и веры, на основании чего сделали вывод, что именно вера является наиболее важным аспектом доверия в близких отношениях.

В 90-е годы интерес исследователей обратился к проблеме динамики доверия в деловых отношениях. Весьма распространенным стал вывод о том, что на начальных этапах отношений доверие всегда сопряжено со страхом и неуверенностью в реакциях партнера, в связи с чем оно, как правило, основывается на расчете результатов выгоды от создания и поддержания отношений [8; 15]. Однако, по мере развития отношений, по мере того как стороны получают опыт взаимодействия друг с другом в самых разных обстоятельствах, в ситуациях неопределенности они начинают доверять, опираясь на знание о надежности партнера. Возможен также переход к третьей стадии – стадии идентификации, который происходит лишь в случае, если стороны имеют общие цели и ценности. Авторы единогласны в том, что изменения в доверии являются обусловленными, связанными с наградами (оправданными ожиданиями) и наказаниями (неоправданными ожиданиями) со стороны партнера. Награды способствуют росту доверия, превращая его уже в безусловное качество, при котором не требуется проверка надежности партнера, наказания ведут к разрушению доверия.

В настоящее время проблемным и высоко актуальным является вопрос о соотношении феноменов доверия и недоверия. По мнению большинства исследователей, доверительные отношения развиваются по одной оси: либо в положительную сторону – сторону доверия, либо в от-

рицательную сторону – сторону недоверия [12; 13; 15; 16]. В последнее время все более значимой становится другая точка зрения, согласно которой доверие является двумерным конструктом [9]. Р. Левицки, Д. Макалистер и Р. Бис, сторонники двумерного подхода, полагают, что два конструкта являются независимыми друг от друга. Низкое доверие не тождественно высокому недоверию: первое означает недостаток надежды, неуверенную оценку надежности партнера, колебания, сомнения, в то время как высокое недоверие пробуждает страх, скептицизм и настроенность в адрес партнера. Высокое доверие так же не тождественно низкому недоверию: первое предполагает высокую оценку надежности партнера, симпатию к нему, надежду на желаемое поведение партнера, в то время как второе предполагает лишь отсутствие страха, сомнений, подозрений. С увеличением частоты взаимодействий, разнообразия контекстов отношений и их длительности одновременно могут увеличиваться как доверие, так и недоверие в адрес одного и того же партнера.

Таким образом, можно заключить, что доверие – это явление, имеющее рациональную составляющую, которая основывается на информации о предсказуемости и надежности партнера, полученной в ходе опыта взаимодействия с партнером, и иррациональную составляющую – веру субъекта в то, что партнер не будет действовать ему во вред в будущем. Доля иррационального компонента доверия в отношениях увеличивается на зрелых этапах отношений. В настоящее время одним из наиболее актуальных является вопрос о соотношении феноменов доверия и недоверия. Несмотря на то, что исследование Р. Левицки, Д. Макалистер и Р. Бис позволило выявить признаки, дифференцирующие феномены доверия и недоверия как относительно автономные, вопрос о соотношении доверия и недоверия в современной зарубежной науке является спорным.

1.2. Доверие

и психологическое здоровье личности

В рамках данного направления, тесно связанного с практической психологией, доверие рассматривается как детерминанта психологического здоровья личности, уделяется внимание понятию оптимального уровня доверия, в качестве отдельного феномена рассматривается доверие к себе. Авторами важнейших работ этого направ-

ления являются Э. Эриксон, К. Хорни, К. Роджерс, Ф. Перлз, Э. Шостром.

Э. Эриксон и К. Хорни описывали доверие как генерализованное, базовое отношение к миру. Доверие всегда связано с переживанием чувства безопасности, принадлежности, доброты, с ощущением себя как части мира; недоверие, напротив, — с переживанием тревоги, одиночества, враждебности, озлобленности на мир. Доверие или недоверие к миру формируется в раннем возрасте и во многом определяет то, насколько гармоничными будут отношения человека с миром в будущем [3; 4].

В гуманистической психологии К. Роджерса, в теории гештальттерапии Ф. Перлза в качестве одной из наиболее важных координат личности выделено доверие к себе, в основе которого лежит осознание и принятие своего жизненного опыта, своих потребностей, а также стремление искать источник поддержки не только в окружающем мире, но и в самом себе [1; 2].

Доверие как условие здорового функционирования личности рассматривали в контексте изучения асоциального поведения. По заключению Дж. Роттера, доверие имеет просоциальную функцию [13]. Для слабодоверяющих ограничения морали гораздо менее значимы в ситуации, когда можно нарушить правила (солгать, сжульничать, преступить закон). Противоправное поведение выступает как защита, поскольку они уверены, что любой другой на их месте поступил бы с ними также.

Выводы о связи доверия и асоциального поведения получены также в исследованиях, посвященных изучению такого аспекта феномена доверия как вера в справедливость мира [6; 11]. Согласно результатам исследований, проведенных в тюрьмах Германии, вера в справедливость мира прямо пропорциональна склонности контролировать свой гнев. Полученные результаты авторы интерпретируют так: в случае, если человек верит в то, что мир является предсказуемым, стабильным, безопасным, принимающим его, он имеет своего рода обязательства быть справедливым и бережным по отношению к миру.

В рамках направления исследований, посвященных связи доверия и психологического здоровья личности, доверие рассматривается как важнейшее условие гармоничных отношений с миром и самим собой, а также ресурс для развития личности. Феноменам доверия к миру и до-

верия к себе на протяжении долгого времени придается очень большое значение в рамках психотерапевтических и психокоррекционных практик, однако, масштабные эмпирические исследования доверия к миру и к себе зарубежными психологами не проводятся. Возможной причиной данной ситуации в зарубежной психологической науке является теоретическая неразработанность данных феноменов как отдельных.

1.3. Методы исследования доверия

Основным методом исследования доверия к миру, к другим людям является опросный метод. Наиболее известные опросники исследования доверия к миру разработаны М. Розенбергом [14], Дж.Б. Роттером [13], К. Дальбертом [5], авторами опросников доверия к другим людям являются С. Джонсон-Джордж и У.С. Свеп [7], Дж.К. Рэмпл, Дж.Ж. Холмс, М.Р. Zanna [12], Р. Левицки, М. Стивенсон, Б. Банкер [10].

Методика «Вера в людей» М. Розенберга оценивает доверие личности к человеческому обществу в целом, методика Дж.Б. Роттера оценивает не только обобщенные ожидания личности в отношении других людей, но и в отношении отдельных социальных групп, социальных институтов. К. Дальберт является создателем двух шкал для измерения веры в справедливость мира: «Шкалы для измерения веры в справедливость мира в целом» («General Belief in a Just World Scale») и «Шкалы для измерения веры в справедливость мира по отношению к личности» («Personal Belief in a Just World Scale»). Первая шкала предназначена для измерения степени выраженности у человека убеждения в том, что награды и наказания каждого человека всегда заслужены; вторая измеряет степень выраженности веры субъекта в заслуженность его наград и наказаний. На основе результатов исследований с использованием данных методик К. Дальберт заключает, что вера в справедливость мира по отношению к личности является более важным предиктором психологического благополучия по сравнению с верой в справедливость мира в целом.

Методика С. Джонсон-Джордж и У.С. Свеп оценивает доверие личности к другому человеку по четырем видам отношений: доверие в отношении материального имущества, доверие в сфере выполнения обещаний, доверие тайн и конфиденциальной информации, доверие, связанное с физической безопасностью. Для изучения до-

верия к другому человеку используются также методики, которые измеряют основания доверия личности. Методика для оценки доверия в близких отношениях Дж.К. Рэмпла и Дж.Ж. Холмса измеряет степень выраженности трех компонентов доверия: предсказуемости, надежности, веры. Другая структура лежит в основе методики Р. Левицки, М. Стивенсон, Б. Банкер, которая измеряет следующие составляющие доверия: доверие, основанное на расчете; доверие, основанное на знании; доверие, основанное на сходстве.

В настоящее время у исследователей доверия возникает особый интерес к проблеме прогнозирования доверительного поведения людей в конкретных ситуациях, поскольку часто отсутствует связь между аттитюдами доверия, измеренными при помощи опроса, и доверительным поведением в эксперименте. С целью измерения доверительного поведения в области экономической психологии используются деловые игры и эксперименты. Специалисты в области психологического тренинга разрабатывают специальные игры и упражнения, проективные методы, которые предназначены не только для оценки доверия в группе, но и для формирования доверительных отношений. Создание методов измерения доверительного поведения в реальных ситуациях, разработка стилей и стратегий развития доверия являются наиболее важными задачами зарубежной психологии доверия на современном этапе.

Заключение

На основе анализа развития представлений о доверии в зарубежной психологии можно заключить, что к настоящему моменту значительно увеличился объем знаний о структуре, динамике, значении доверия для психологического здоровья личности. Доверие – это отношение субъекта к миру, к другим людям, к себе, связанное с переживаниями чувств безопасности, принадлежности, доброты, с осознанием и принятием себя и других людей. Доверие в отношениях с другим человеком всегда предполагает готовность субъекта к риску: к самораскрытию, обнаружению своей уязвимости перед партнером в условиях неопределенности, которая всегда присутствует в отношениях независимо от их продолжительности. Доверие к другому включает рациональную составляющую, которая базируется на оценке предсказуемости и надежности партнера, и нерациональную составляющую – веру в

то, что партнер будет действовать во благо субъекту в настоящее время и в будущем. В зрелых отношениях велика доля нерационального компонента доверия.

Отдельными аспектами феномена доверия являются доверие к себе и миру. Доверие к себе базируется на осознании и принятии своего жизненного опыта, ощущении источника силы и поддержки в самом себе, способности полагаться на свой ресурс в ситуации неопределенности. Доверие к миру основывается на отношении к нему как доброму, благожелательному, принимающему. Ядром доверия к миру является ощущение себя как части мира. Доверие является условием гармоничных отношений с миром и самим собой, барьером на пути возникновения асоциального поведения.

Предметом нашего исследования является специфика доверия у подростков с делинквентным поведением. В качестве цели исследования мы ставим выявление сохранных элементов системы доверия у делинквентных групп, которые могут выступать как ресурс для профилактики и коррекции противоправного поведения.

Библиографический список

1. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. – М.: Смысл, 2000. – 318 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Психотерапия, 1994. – 318 с.
3. Хорни К. Невроз и развитие личности. – М.: Смысл, 1998. – 374 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.
5. Dalbert C. Beliefs in a just world questionnaire // Commissioned reviews of 250 psychological Tests. – 2000. – P. 461-465.
6. Dalbert K., Filke E. Belief in personal just world justice judgments, and their functions for young prisoners // Criminal justices and behavior. – 2007. – Vol. 34. – №11.
7. Johnson-George C, Swap W.C. Measurement of specific interpersonal trust: Construction and validation of a scale to assess trust in a specific other // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – Vol. 43. – P. 1306-1317.
8. Lewicki R.J., Bunker B.B. Developing and maintaining trust in work relationships // Trust in organizations: Frontiers of theory and research. – CA: Sage, 1996. – P. 114-139.

9. Lewicki R.J., Mcallister D.J., Bies R.J. Trust and distrust: New relationships and realities // Academy of Management Review. – 1998. – Vol. 23. – Is. 3.

10. Lewicki R.J., Stevenson M., Bunker B.B. The three components of interpersonal trust: instrument development and differences across relationships // The Ohio State University: WPS. – Feb, 1997.

11. Otto K., Dalbert C. Belief in a just world as a resource for different types of young prisoners // The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences. – L., 2004.

12. Rempel J.K., Holmes J.G., Zanna M.P. Trust in close relationships // Journ. of Pers. and Soc. Psychology. – 1985. – Vol. 49. – Is. 1.

13. Rotter J.B. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility // American Psychologist. – 1980. – Vol. 35.

14. Rozenberg M. Occupations and values. – Glencoe, IL, 1957.

15. Shapiro D.L., Sheppard B.H., Cheraskin L. Business on a handshake // Negotiations Journal. – 1992. – Vol. 8. – P. 365–377.

16. Tschannen-Moran M., Hoy K.W. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust // Review of Educational Research. – 2000. – Vol. 70.

УДК 159.92:37.03

Пережигина Нина Валерьяновна

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
yar.perejigin@rambler.ru,

Дрынова Мария Викторовна

Главное бюро медико-социальной экспертизы по Курской области
satty@inbox.ru

СМЫСЛ ТЕЛЕСНОГО ОЩУЩЕНИЯ В СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ

Центральным психологическим механизмом личностных изменений в ситуации болезни выступает перестройка иерархии мотивов по типу их переподчинения главному смыслообразующему мотиву – сохранения жизни и восстановления здоровья. Смысл телесного ощущения «обрастает» качественными и количественными изменениями на разных этапах формирования болезни, что приводит к изменению проницаемости сознания человека и к изменению его отношений с миром.

Ключевые слова: личность, смысл, здоровье, болезнь, тело, ощущение.

В самом общем виде смысл предстает перед нами как отношение, связывающее объективные жизненные отношения субъекта, предметное содержание его сознания, предмет и строение его деятельности. Как «...идея, содержащая в себе цель жизни человека, «присвоенная им» и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка» [3, с. 15].

Ситуация болезни провоцирует кризис психического развития в целом и развития личности в частности, а сопровождающие болезнь изменения личности рассматриваются ею как новообразования, возникающие в период кризиса развития [4]. Объективная ситуация наличия заболевания и отрыв от привычного социального окружения приводят к изменению положения человека в социальной среде (Л.И. Божович, 1995) [1]. Центральным психологическим механизмом личностных изменений выступает перестройка иерархии мотивов по типу их переподчинения главному смыслообразующему мотиву – сохранения жизни и восстановления здоровья, назван-

ному А.Ш. Тхостовым «сдвигом цели на мотив» [5].

Болезнь деформирует природную сторону телесного ощущения, не уничтожая ее, а урезая и отчуждая. Означенное телесное ощущение (знак), являющееся ассоциацией чувственной ткани и телесного конструкта, становится означающим в мифологической схеме болезни и, разворачиваясь вовне, превращается в симптом.

Включаясь во вторичную семиотическую систему мифа, ощущения могут, как изменять свое качество, так и порождаться сверху самим мифом, нуждающимся в чувственном подкреплении и ориентирующим на поиск подходящих сенсаций. Модификация и порождение необходимых для подтверждения мифа ощущений осуществляется через выбор или усвоение соответствующих означаемых первичной семиотической системы, т.е. телесных конструктов. Так как ощущение, становясь содержанием сознания, с необходимостью отливается в форму соответствующих категорий, то их актуальный набор, зависящий от

Конформный тип

	2 x 2 Table (МВД.ста)		
	Column 1	Column 2	Row Totals
Frequencies, row 1	14	20	34
Percent of total	10,000%	14,286%	24,286%
Frequencies, row 2	53	53	106
Percent of total	37,857%	37,857%	75,714%
Column totals	67	73	140
Percent of total	47,857%	52,143%	
Chi-square (df=1)	,80	p= ,3702	
V-square (df=1)	,80	p= ,3719	
Yates corrected Chi-square	,49	p= ,4846	
Phi-square	,00574		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2427	
two-tailed		p= ,4324	
McNemar Chi-square (A/D)	21,55	p= ,0000	
Chi-square (B/C)	14,03	p= ,0002	

Личностный тип

	2 x 2 Table (МВД.ста)		
	Column 1	Column 2	Row Totals
Frequencies, row 1	38	30	68
Percent of total	21,839%	17,241%	39,080%
Frequencies, row 2	53	53	106
Percent of total	30,460%	30,460%	60,920%
Column totals	91	83	174
Percent of total	52,299%	47,701%	
Chi-square (df=1)	,57	p= ,4485	
V-square (df=1)	,57	p= ,4498	
Yates corrected Chi-square	,36	p= ,5469	
Phi-square	,00330		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2736	
two-tailed		p= ,5341	
McNemar Chi-square (A/D)	2,15	p= ,1422	
Chi-square (B/C)	5,83	p= ,0157	

* Группа 1 – группа А, группа 2 – группа В.

Рис. 1. Различия частоты встречаемости типов саморефлексии в группах (опросник Г.В. Ложкина, А.Ю. Рождественского)

предположений и ожиданий субъекта, будет определять качество переживания телесных ощущений в той или иной ситуации.

Медицинский миф и вытекающий из него ритуал дают больному возможность участия в происходящих событиях, орудия влияния, предоставляют язык, в котором могут формироваться и опосредоваться болезненные ощущения, позволяют ими овладевать. Лечение, лишённое адекватного мифа, в значительной степени утрачивает свою субъективную эффективность, тогда как самые абсурдные и вздорные рекомендации, включённые в миф, сохраняют свою притягательность, несмотря на объективно приносимый ими

вред. Самое простое следствие такого изменения – ограничение свободы человека, сужение возможностей его деятельности. Это либо ограничения, не позволяющие ему выполнять ту или иную работу, уменьшающие возможности передвижения; либо вообще фрустрирующие основные потребности социального и физического существования в настоящем, сужающие нормальную временную перспективу человеческой жизни до момента, в контексте которого она имеет смысл [6, с. 108–110].

Эффективное переживание и разрешение конфликтных смыслов в деятельности самосознания приводит к перестройке системы личност-

ных смыслов, которая представляет собой смыслостроительство, направленное на устранение возникающего рассогласования [2]. Следовательно, на каждом из этапов формирования болезни можно ожидать качественные и количественные изменения смысла телесного ощущения.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено комплексное исследование 106 пациентов (мужчин) в возрасте 45–55 лет с наличием хронического аллергодерматоза (АД) на базе ОКВД г. Курска в период с 2006 по 2008 год. Больные были распределены по двум группам. В группу А вошли 53 пациента с длительностью заболевания менее 1-го месяца, в группу В – 53 пациента со стажем заболевания более 3-х лет.

Пакет эмпирических психологических методов составили: опросник «Саморефлексия телесного потенциала» Г.В. Ложкина, А.Ю. Рождественского (2000), методика предельных смыслов (МПС) Д.А. Леонтьева (1985). В качестве основных математических методов статистической обработки использовались: методы общей статистики (выявление значений средних тенденций, моды, медианы, дисперсии), методы сравнительной статистики (критерий U – Манна-Уитни, χ^2 – Пирсона), метод корреляционного анализа (ранговый коэффициент корреляции r_s – Спирмена).

При анализе данных, полученных в ходе заполнения испытуемыми опросника «Саморефлексия телесного потенциала» Г.В. Ложкина, А.Ю. Рождественского, нами были выделены два типа саморефлексии, преобладающие в той или иной группе: конформный тип (группа А) и личностный (группа В) (см. рис. 1).

Больные, со стажем заболевания менее 1-го месяца, представляли свое тело, как инструмент, ценностный статус которого ограничивается задачей соответствия существующим в данном социуме представлениям, с одной стороны, и воз-

можностями, данными человеку природой, с другой. Содержательный анализ полученных ответов позволяет охарактеризовать носителей этого типа как обладающих повышенной тревожностью, сдержанной критичностью относительно собственных возможностей, выразительной ориентацией на социальные представления и стереотипы. Низкая самоактивность и склонность приписывать собственные неудачи социальным обстоятельствам делает представителей данной группы зависимыми от внешних ситуаций и неуверенными в выборе будущего жизненного пути, проекты которого не выходят за пределы кратковременной перспективы. Высокая социальная адаптивность и чувствительность к социальным оценкам становятся для них тормозным фактором создания целостного образа «Я».

При наличии АД более 3-х лет пациенты начинают интегрировать телесный потенциал непосредственно в «Я-структуру», выделяя его как имманентную характеристику, которая ни при каких условиях не может быть отделена от «Я» как целостного психотелесного существа. Отличительным признаком является то, что больные положительно воспринимают собственное тело, проявляют упорство в достижении жизненных целей и готовы к преодолению неудач за счет своих возможностей. Определенная центрированность на собственном «Я» сопровождается чрезмерной склонностью к рационализации, которая приводит к построению жизненного проекта с наименьшим количеством альтернативных вариантов жизненного пути, а значит, и недостаточной гибкостью механизмов саморегуляции.

В ходе структурного анализа индивидуальных особенностей смыслового дерева (по МПС Д.А. Леонтьева), нами выявлены общие тенденции среди испытуемых обеих групп. Так, пациенты демонстрировали скудные цепи смысловых

Таблица 1
Различия показателей основных категорий структурного анализа (МПС Д.А. Леонтьева (1985))

variable	Mann-Whitney U Test (МВД. sta) By variable Грyппа Marked tests are significant at p <,05000						
	Rank Sum группа А	Rank Sum группа В	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level
N(ПК)	3061,000	2504,000	1126,000	1,615097	0,106291	1,717438	0,085900
N(УК)	2843,000	2722,000	1344,000	0,217910	0,827499	0,224469	0,822392
ИСв	2806,500	2758,500	1375,500	-0,016023	0,987216	-0,016451	0,986875
Сдц	2716,500	2848,500	1285,500	-0,592843	0,553287	-0,603273	0,546328
Пр.	2716,500	2848,500	1285,500	-0,592843	0,553287	-0,603273	0,546328

Таблица 2

Различия частоты встречаемости ИД, ИР, ИН в группах (МПС Д.А. Леонтьева (1985)).

Индекс	Группа А	Группа В	Chisquare (df=1), p
ИД	0,55	0,75	0,3018
ИР	3,13	2,96	0,3402
ИН	0,70	0,53	0,4292

связей, как правило, через максимум 3–4 шага выходя на предельный смысл. Цепи были изолированы, ветвление практически отсутствовало.

За исключением числа предельных категорий (N(ПК)), все остальные структурные индикаторы обнаруживали резкое снижение в обеих группах при $p < 0,01$: число узловых категорий (N(УК)), индекс связности (ИСв), средняя длина цепи (Сдц), продуктивность (Пр.) (см. табл. 1).

Полученные данные указывают на то, что при наличии хронического АД, вне зависимости от стажа заболевания, у человека происходит нарушение связности мировоззренческих представлений, их структурированности и интегрированности в смысловые системы.

Результаты контент-анализа показывают преобладание частоты встречаемости индекса децентрации (ИД) в группе В, индекса рефлексивности (ИР) и индекса негативности (ИН) – в группе А (см. табл. 2).

Анализируя данные таблицы 2 с помощью проективного анализа, мы можем представить содержательную интерпретацию полученных смысловых цепей и структур в аспекте отражения в них глубинных личностных особенностей смысловой сферы испытуемых. Дерматологическими больными являются преимущественно люди, жизнь которых замкнута на самих себе в круге привычных форм поведения, отклонение от которых вызывает у них чувство дискомфорта.

При появлении первых симптомов АД происходит снижение регулирующей роли сознания по отношению к практической деятельности субъекта с последующим «застреванием» на стадии планирования и ограничением активности, вызванным не ситуативной необходимостью, а желанием оградить себя от деформаций собственного тела с помощью защитного избегания болезни (показатели ИР и ИН). После формирования устойчивого симптомокомплекса и хронификации болезненных переживаний происходит изменение интровертированной направленности личности на экстравертированную. Пациенты начинают рассматривать свою жизнь в контексте жизни других

людей и во взаимосвязи с ними, а собственное «Я» выступает для них абсолютным смысловым центром самосознания (показатели ИД).

Исходя из изложенного, мы можем утверждать, что для человека, находящегося в трудных жизненных условиях – ситуации болезни – характерна свернутая структура смысловой регуляции жизнедеятельности с сужением смысловой перспективы до момента настоящего. При появлении первых симптомов заболевания потребности субъекта жестко ограничены преградным или конфликтным смыслом телесных ощущений, а процесс саморегуляции несет в себе защитную функцию – помогает избежать переживания чувства дискомфорта, вызванного отклонением от социальных стереотипов. По мере формирования устойчивого симптомокомплекса и хронификации болезненных переживаний происходит смещение локуса контроля на социально приемлемые содержания, что обеспечивает пластичную трансформацию границ «Я-концепции» личности, изменяет систему смысложизненных ориентаций и повышает уровень собственной значимости.

Выделенные интрагрупповые отличия свидетельствуют об определенной обоснованности выделенной типологии саморефлексии телесного потенциала как детерминанты качественно-количественного изменения телесного ощущения в ситуации болезни.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2 изд., исп. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Николаева В.В., Арина Г.А. От традиционной психосоматики к психологии телесности //

Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – №2. – С. 8–18.

5. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты (часть I) // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №4. – С. 41–48.

6. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.

Германович Ольга Евгеньевна
Уральский государственный педагогический университет
dol98ka@mail.ru

УДК 372.3

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ

Автор теоретически обосновывает необходимость коррекции сенсорного развития дошкольников с нарушениями зрения, опираясь при этом на положения, разработанные психологами и педагогами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Н.П. Сакулиной о том, что сенсорное развитие детей дошкольного возраста осуществляется в различных видах художественной деятельности.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дошкольники, дети с нарушениями зрения.

При осуществлении процесса обучения и воспитания дошкольников с нарушениями зрения сенсорное воспитание невозможно рассматривать как отдельно взятое направление. Л.И. Плаксиной, Л.В. Рудаковой и др. доказана необходимость включения сенсорного развития дошкольников во все виды детской деятельности. Включение сенсорного воспитания в деятельность дошкольников зависит от степени и характера нарушения зрения, возраста детей и уровня их развития, от основных закономерностей и особенностей развития у детей с нарушениями зрения сенсорных способностей [6, с. 21].

Сенсорное развитие направлено на то, чтобы дети могли точно, полно воспринимать предметы окружающей действительности, их разнообразные свойства и отношения между ними (форму, цвет, величину).

Сенсорное развитие составляет фундамент общего умственного развития ребенка, но в то же время имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, школе, и для последующей активной плодотворной трудовой деятельности. Необходимость сенсорного развития ребенка в будущей жизни выдвигает перед теорией и практикой дошкольного воспитания задачу разработки и использования наиболее эффективных средств и методов организации сенсорного воспитания в детском саду.

Более эффективному сенсорному развитию дошкольников с нарушениями зрения способствуют различные виды художественной деятель-

ности. В процессе воспроизведения предмета в изобразительной или конструктивной деятельности проверяются и уточняются уже сформированные представления детей с нарушениями зрения. Таким образом, основная задача сенсорного воспитания заключается в том, чтобы учить представлять предметы и явления, которые способствовали бы совершенствованию изобразительной или конструктивной деятельности. То есть, сенсорное воспитание должно осуществляться в неразрывной связи с разнообразной деятельностью.

Приобретая навыки изобразительной или конструктивной деятельности, дети с нарушениями зрения учатся изображать в рисунке все более сложные предметы и явления, создавать все более сложные конструкции, а, значит, глубже познавать такие свойства предметов, как величина, форма, цвет.

Для детей с косоглазием и амблиопией особую значимость приобретает овладение способами зрительного восприятия сенсорных эталонов на каждом возрастном этапе. В программе развития зрительного восприятия определена последовательность ознакомления с сенсорными эталонами детей, имеющих функциональные зрительные нарушения [7, с. 126]. Эффективность реализации этой программы на практике обеспечивается благодаря тесной взаимосвязи учителей-дефектологов, четкому планированию коррекционных и общеобразовательных занятий, продуманной организации свободной детской деятельности.

Исследования в области сенсорного развития детей с косоглазием и амблиопией востребованы необходимостью понимания своеобразия природы становления сенсорной сферы ребенка в условиях зрительной недостаточности.

От понимания закономерностей сенсорного развития ребенка при нарушениях зрения существенно зависит содержание и методика его сенсорного воспитания, позволяющая преодолевать зрительную недостаточность. Поэтому при существующих общностях психофизического развития детей с нарушениями зрения нужно говорить не только о типологических видах отклонений, но и об индивидуальных. Не следует забывать о том, что характер отклонений в развитии психики определяется не только степенью, но и временем возникновения дефекта. Знание особенностей сенсорного развития детей с нарушениями зрения необходимо для того, чтобы правильно организовать условия для систематического упражнения и совершенствования сенсорной сферы ребенка и его всестороннего развития и воспитания.

От того, как понимаются закономерности сенсорного развития детей с нарушениями зрения, зависит весь процесс формирования адаптивных способностей и успешность ориентации детей в окружающем мире.

Ограничение зрительных возможностей приводит к тому, что у дошкольников с нарушениями зрения снижается уровень развития глазомерных способностей, что чаще всего обусловлено нарушением бинокулярного дистантного восприятия пространства (Л.П. Григорьева, А.Н. Добромислов, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.В. Рудакова, Л.И. Солнцева и др.)

У дошкольников с косоглазием и амблиопией помимо трудностей предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве, обусловленных монокулярным характером зрения, возникает чувство психологического дискомфорта [6, с. 23]. Это связано с тем, что в период плеоптического лечения амблиопии применяется метод прямой *окклюзии* (выключение из акта зрения лучше видящего глаза с целью тренировки другого — хуже видящего). Дети оказываются в положении слабовидящих, а иногда и слепых с остаточным зрением, так как острота зрения хуже видящего глаза может быть очень низкой.

В специальной психологии и педагогике имеются данные о том, что в случае обедненности ин-

дивидуального опыта зрительного восприятия происходит искажение представлений ребенка о своих возможностях, о предметах и явлениях окружающего мира, вследствие чего наблюдается отставание или недостаток в развитии различных аспектов регуляции деятельности ребенка [4, с. 263].

Ребенок с патологией зрения сможет сознательно реализовать себя, как полноценная личность, только в условиях осознания своих проблем и тех потенциальных возможностей, которые позволяют ему компенсировать имеющуюся зрительную недостаточность за счет активизации всех сохранных психических функций.

В исследованиях Л.П. Григорьевой, Ю.А. Кулагина указывается на замедленность формирования образов, отмечается непрочность сохранения их у детей с нарушениями зрения. Дети с нарушениями зрения при обследовании предметов ориентируются на несущественные признаки и на их основе делают ошибочные обобщения.

На недостатки развития способов обследования внешнего мира у детей, имеющих нарушение зрения, в своих исследованиях указывают М.И. Земцова, В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.И. Солнцева.

Развитие восприятия пространства у слабовидящих детей обусловлено, прежде всего, состоянием и уровнем зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков констатируют, что еще на втором году жизни дети познают удаленность и местоположение предмета на основе мышечного чувства в тесном взаимодействии его со зрительными ощущениями. В возрасте от четырех лет у детей при восприятии пространства ведущим является двигательный анализатор, только к пяти-шести годам дети бывают способны к определению расстояния на основе зрительного восприятия.

Обедненный чувственный опыт детей с нарушениями зрения приводит к неполноценности представлений, особенно тех, которые возникают без контроля взрослых. В первую очередь это относится к житейским (донаучным) представлениям, которые формируются в условиях ограниченного сенсорного восприятия на основе самостоятельной познавательной деятельности детей, сопровождаемой не всегда правильными пояснениями окружающих. О.Л. Алексеев, рассматривая проблему формирования витатенного опыта, указывает на значительные затруднения

процесса накопления витagenной информации дошкольниками с нарушениями зрения. Автор объясняет это слабо развитыми когнитивными способностями и редуцированными познавательными возможностями детей с патологией зрения.

Дошкольный возраст наиболее сензитивен для формирования социально ориентированного витagenного опыта детей с нарушениями зрения. Даже малый когнитивный витagenный опыт, который имеет дошкольник с нарушениями зрения, может быть рационально использован [8, с. 6].

Умение рассматривать, воспринимать предметы и явления формируются успешно лишь тогда, когда дети с нарушениями зрения ясно понимают, зачем они рассматривают тот или иной предмет. Потому, обучая дошкольников восприятию различных предметов и явлений необходимо четко объяснять детям смысл их действий. Этот смысл становится понятен, если дети с нарушениями зрения затем используют свои представления в практической деятельности; в этом случае восприятие детей более осознанно и целенаправленно.

Осмыслению учебного процесса во многом способствуют комплексные и комбинированные общеобразовательные занятия, на которых ребенок не только знакомится с характеристикой сенсорного эталона, но и может выбрать предметы, познавая их свойства на практике. Так, рисуя, он начинает понимать необходимость подбора цветов и получения нового цвета, конструируя, научается из простых геометрических фигур создавать новые формы и т.д. В этом случае он имеет возможность увидеть конечный результат своей деятельности, значимый для него самого и его близких.

Для ознакомления с эталонами формы, цвета, величины на занятиях художественной деятельностью широко применяются такие задания как «Цветной лед», «Семь в ряд», «В гостях у феи Радуги» и т.д. В данном случае каждое задание требует от ребенка уже определенных умений и навыков, позволяет реализовать их в необычных для него условиях.

В результате проведенного нами констатирующего эксперимента было установлено, что представления детей о предмете во многом отличаются от самого предмета и сохраняют не все его качества, а лишь его отдельные стороны, иногда те, которые произвели на него наибольшее впечатление.

Полученные от восприятия представления не остаются незамеченными, а постоянно меняются и преобразуются. Кроме того, происходит процесс обобщения представлений. Поэтому дети с нарушениями зрения воспроизводят в изобразительной или конструктивной деятельности не то, что они видели, а то, что они себе представили. Основная направленность и содержание этих видов деятельности должны быть подчинены общим задачам умственного развития для того, чтобы продуктивная деятельность дала нужное направление сенсорному развитию дошкольников с нарушениями зрения.

В сенсорном развитии дошкольников с нарушениями зрения большую роль играют такие виды деятельности, как игровая, трудовая. При этом особенно успешно сенсорное развитие происходит в тех случаях, когда обучение организуется в форме дидактических игр и специальных игровых ситуаций, при условии активности самого ребенка [1, с. 31].

Исследования В.Н. Аванесовой, Н.Н. Поддьякова, Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой показали, что использование специально сконструированных дидактических пособий, проведение дидактических упражнений и игр должно органически сочетаться с сенсорным воспитанием, осуществляемым на занятиях лепкой, рисованием, конструированием и др. [10, с. 27]. Дидактические игры и упражнения могут применяться как в качестве одного из методов проведения самих занятий, так и в целях расширения, уточнения и закрепления полученных на специально организованных занятиях знаний и умений [5, с. 42].

Благоприятным условием сенсорного развития является разнообразие дидактического материала. При этом должны учитываться индивидуальные и возрастные особенности детей с нарушениями зрения, а также принципы специального образования: ранней педагогической помощи, педагогического оптимизма и руководства, научности, деятельностного подхода, систематичности и последовательности.

Примеров реализации задач сенсорного воспитания в различных видах деятельности можно привести много. Важно то, что педагоги творчески подходят к использованию их содержания в целях обогащения чувственного опыта дошкольников в условиях зрительной депривации. При этом учитывается положение о том, что процесс развития сенсорных способностей детей с наруше-

ниями зрения включает не только усвоение сенсорных эталонов, но и действия по их использованию при познании окружающего мира.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М., 1991. – 144 с.
2. Доронова Т.Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников: методическое пособие для воспитателей ДОУ. – М., 2006. – 192 с.
3. Корчинова О.В. Декоративно-прикладное искусство в ДОУ. – М., 2002. – 323 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 4-е изд., стер. – М., 2007. – 367 с.
5. Пантелеев Г.Н. Декоративное искусство – детям. – М., 1980. – 140 с.
6. Проблемы воспитания и социальной адап-

тации детей с нарушениями зрения / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 1995. – 82 с.

7. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 2003. – 256 с.

8. Психолого-медико-педагогическая и социальная реабилитация детей с нарушениями зрения. Проблемы преемственности в специальном образовании. Сборник научных работ. Часть 2. / Под ред. О.Л. Алексеева, З.П. Малеевой. – Челябинск, 2002. – 61 с.

9. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада / Под ред. Т.Н. Дороновой и др. – М., 2004. – 78 с.

10. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н.П. Сакулиной. – М., 1981. – 79 с.

11. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. – М., 1981. – 79 с.

УДК 37.01 (ББК 4421.044)

Гурова Ольга Валерьевна

Межрайонная уголовно-исполнительная инспекция № 1 ГУФСИН по Пермскому краю, г. Березники
ovgurova@yandex.ru,

Кружкова Ольга Владимировна

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург
galat1@yandex.ru

ШКОЛЬНЫЙ ГРАФИЧЕСКИЙ ВАНДАЛИЗМ КАК РЕАКЦИЯ НА ДЕПРИВАЦИЮ СУБЪЕКТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается феноменология и причинная обусловленность вандального поведения учащихся общеобразовательных школ. Доказывается, что нарушение базовой субъектной потребности в активности в целом и в частности субъектных потребностей в самореализации, в признании и в свободе у учащихся может приводить к социально неадекватной их реализации в виде школьного графического вандализма.

Ключевые слова: графический вандализм, депривация субъектные потребности, неадекватным формам поведения, подростки.

Проблема вандализма характерна для любой культуры, но степень ее остроты и распространения зависит от уровня и качества жизни общества. На сегодняшний день распространение графического вандализма приобрело угрожающие размеры – в больших и малых городах стены домов, стволы зеленых насаждений, ограды и заборы, асфальтовые дорожки, рекламные стенды, т.е. поверхности всех доступных предметов и построек городской среды покрыты несанкционированными рисунками. Также эта проблема характерна и для учебных

заведений, чьи стены и мебель так же часто «разрисовываются» учащимися. При описании проблем вандализма многие исследователи (Э. Фромм, Т. Парсонс, В.И. Добренков, В.Н. Кудрявцев, С.А. Величева, В.Ф. Пирожков и др.) указывают, что наибольшая склонность к вандальному поведению проявляется в периоды подростничества и юности. Это связано с особенностями этих возрастных периодов, когда в силу вступают реакции эмансипации (дети перестают признавать взрослых за авторитеты, для них становится важным показать, что они сами могут все

решать за себя, решать, как себя вести); группирования (объединение для свободного времяпрепровождения со сверстниками в большие компании); подражания (демонстрация сходных типов поведения всеми участниками подростковой компании). Сочетание всех этих реакций приводит к проявлению открытого протестного или демонстративно асоциального поведения среди подростков и юношества. Наибольшую склонность к крупным формам вандализма, связанным с уничтожением каких-либо объектов, проявляют представители мужского пола [12], в то время как мелкие формы вандализма (рисунки на мебели и стенах, процарапывание, марание и т.п.) распространены как среди мальчиков, так и среди девочек [8]. И если на счет крупных форм вандализма у нас не возникает сомнений в их категоризации к общему феномену вандализма, то мелкие формы часто могут рассматриваться как баловство, результат непреднамеренных действий, т.е. не воспринимаются вандализмом как таковым.

Большая советская энциклопедия определяет вандализм как «бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей» [3]. В со-

циально-психологических и социологических исследованиях понятие «вандализм» имеет более широкое значение, чем в юридических источниках. В то же время, наблюдается достаточно разрозненное представление об этом феномене в целом (табл. 1).

Очевидно, что определяющими вандализм категориями являются:

- правонарушение (преступление) – т.е. нарушение принятых в обществе норм поведения, за которое будет следовать наказание;
- уничтожение (разрушение, осквернение, порча) – приведение в полную или частичную негодность для дальнейшей эксплуатации предмета;
- агрессия (грубость и т.п.) – проявление негативных эмоциональных реакций во время совершения вандального акта;
- самоутверждение – проявление власти над окружающей действительностью с целью обретения уверенности.

Также важно, что одним из маркеров вандализма является совершение действия с предметами чужой собственности, которые представляют ценность для других, но не для вандаля.

Таблица 1

Дефиниции феномена вандализма

Источник	Определение
В. Даль	Поступок грубый, противный просвещению, образованности [5]
Французский энциклопедический словарь «Лярусс»	Состояние духа, заставляющее разрушать красивые вещи, в частности, произведения искусства [10]
Современный толковый словарь русского языка Ефремовой	Действие, поведение вандаля, вандалов, разрушение исторических памятников, уничтожение культурных ценностей; варварство [6]
Энциклопедия юриста	Бессмысленное, жестокое разрушение памятников, культурных ценностей. Вандалы – древние германские племена, известные своими нападениями на Рим и его провинции, причинявшие при этом огромные разрушения [4]
Российский Уголовный кодекс	Преступление против общественной безопасности, предусмотренное ст. 214 УК РФ, заключающееся в осквернении зданий или иных сооружений, порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах [7]
The Merriam-Webster dictionary	Намеренное или вследствие невежества разрушение собственности, принадлежащей другому лицу или обществу [13]
А.М. Бандурка, А.Ф. Зелинский	Агрессивное правонарушение, по своим внешним (объективным) и психологическим (субъективным) признакам, близкое к насильственным посягательствам [2]
D. Canter	Экзистенциальное исследование, т.е. средство самоутверждения, исследования возможности своего влияния на общество, привлечения внимания к себе [9]
A. Goldstein	Намеренный акт разрушения или порчи чужой собственности [11]
J. Wise	Изменение части физической среды без согласия на то ее собственника или управляющего [14]

В общественном сознании вандализм часто предстает бесцельным, бессмысленным, немотивированным поведением. Часто люди и не замечают, что их действия потенциально носят вандальный характер. Это может быть простой рисунок, оставленный на парте в школе или опрокинутая мусорная урна или уже разбитая скамейка в парке и т.п.

Классификации причин вандального поведения разнообразны. В зарубежной литературе обобщенно принято выделять следующие виды вандализма по его причинно-мотивационной обусловленности:

- вандализм непреодолимого искушения (Weinmayr) – объект вандализма привлекателен для его «преобразования» или разрушения;
- вандализм «по-другому-сделать-было-нельзя» (Weinmayr, Zeisel) – из-за ущербности, неудобства и неэргономичности окружающей среды;
- вандализм хищений (Coffield) – хищение общественной или частной собственности для собственного финансового обогащения;
- вредительствующий вандализм (Weinmayr, Thaw) – разрушение предметов, когда не могут быть удовлетворены стязательные намерения;
- злонамеренный вандализм (Cohen, Thaw, Zeisel) – выражение гнева, направленное на общественную собственность;
- злоупотребляющий вандализм (Weinmayr) – «неадекватное» или неосторожное обращение с объектами;
- идеологический вандализм (Cohen) – как средство достижения каких-либо целей, носящих какую-либо идеологическую подоплеку;
- конфликтный вандализм (Weinmayr, Zeisel) – из-за наличия противоречия между потребностями субъекта и условиями окружающей среды;
- конформный вандализм (Coffield, Gladstone, Wade) – совершается под давлением группы (субкультуры);
- любопытствующий вандализм (Weinmayr) – из-за чрезмерной любознательности и «разрушительного экспериментаторства» субъекта с объектами общественной собственности;
- маскирующий вандализм (Irom, Cohen, Thaw) – метод сокрытия хищений и краж;
- мстительный вандализм (Irom, Martin, Cohen) – выражение враждебности или гнева по отношению к собственнику объекта вандализма;
- непреднамеренный вандализм в ходе игры (Cohen, Thaw, Zeisel) – как следствие неосторожных игр детей и подростков;

– тактический вандализм (Cohen) – как средство для достижения иных целей (запугивания, саботажа и т.п.);

– экстравагантный вандализм (Irom, Howard, Coffield) – является средством самоутверждения или следствием реализации желания вандаля привлечь к себе внимание.

По нашему мнению, одной из причин проявления вандализма может являться нарушение удовлетворения или депривация субъектных потребностей индивида. К.А. Абульханова-Славская под субъектом понимает способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире [1]. Исходя из этого, основным качеством субъекта, как детерминанты осуществляемых им изменений в мире, проявляемую им активность. Активность является основной субъектной потребностью, без которой проявление субъекта невозможно. Процесс удовлетворения потребности в активности реализуется в двух направлениях – во внутреннем плане как потребность в самопознании, самовыражении и саморазвитии. Во внешнем плане с учетом двух комплементарных тенденций: интеграции с другими и дифференциации от других. В результате потребность в активности может быть детализирована в виде трех основных субъектных потребностей: 1) потребности в самореализации, основанной на процессах самопознания, самовыражения и саморазвития; 2) потребности в признании, которая может быть прокалибрована по степени своей остроты от потребности в принятии (допуска в сообществе) до потребности во власти (права управления сообществом); 3) потребности в свободе – отсутствии ограничений и директив в выборе направления и действий по реализации активности.

При нарушении или депривации субъектных потребностей, отсутствии условий для их реализации данные потребности могут быть компенсированы неадекватными способами. Причиной девиантного поведения подростков часто является фрустрация – психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении субъектных потребностей, желаний, которое влечет за собой необходимость снятия напряжения.

Методика исследования. Целью проведенного нами исследования была изучение депривации субъектных потребностей подростков как фактора проявления школьного графического вандализма. *Объект исследования* – субъектные потребности в самореализации, в признании

Таблица 2

Характеристики подгрупп

Подгруппа и фактор, характеризующий ее	Кол-во участников	Нагрузка на фактор	Отличительные психологические характеристики*	
			Высокие показатели	Низкие показатели
Подгруппа 1 «ведомые» (F1)	113	60,84	– принятие других – эмоциональный комфорт – экстернальность – суверенность психологического пространства	– социальная креативность – оригинальность мышления – склонность к доминированию
Подгруппа 2 «креативные» (F2)	96	12,16	– оригинальность мышления – гибкость мышления – беглость мышления – социально-психологическая адаптация – интернальность	– принятие других – самопринятие – эмоциональный комфорт – суверенность территории – социальная суверенность – суверенность ценностей
Подгруппа 3 «ведущие» (F3)	89	5,74	– социальная креативность – гибкость мышления – беглость мышления – самопринятие – склонность к доминированию – экстернальность – суверенность психологического пространства	– оригинальность мышления
Подгруппа 4 «маргинальные» (F1, F3)	22	60,84 и 5,74	– экстернальность – суверенность психологического пространства	– оригинальность мышления – социально-психологическая адаптация

Примечание: перечислены те психологические характеристики, показатели которых на уровне значимости $p < 0,01$ по критерию Стьюдента отличны от аналогичных показателей в других подгруппах.

и в свободе подростков, склонных к школьному графическому вандализму. *Предметом* исследования явилась депривация субъектных потребностей подростков как детерминанта проявления школьного графического вандализма.

Гипотеза исследования состояла в том, что депривация одной или более субъектных потребностей в подростковом возрасте приводит к социально неадекватным формам поведения: удовлетворению потребности в активности путем несанкционированных изменений окружающей среды – проявлению школьного графического вандализма.

Исследование проводилось в пяти общеобразовательных школах городов Березники и Екатеринбург. В исследовании приняли участие 320 школьников подросткового возраста мужского пола, которые экспертами (педагогами) были выделены из числа своих одноклассников как наиболее часто проявляющие склонность к школьному графическому вандализму (оставляющие рисунки на поверхностях стен и школьной мебели).

Результаты исследования и их обсуждение. Для оценки наличия депривированных субъектных потребностей использовались маркеры:

– потребность в самореализации – наличие высокой креативности и творческих способностей в сочетании с ощущением ограничений в самовыражении (нарушение суверенности психологического пространства);

– потребность в признании – наличие нарушений в социально-психологической адаптации как показателе интеграции с социальным окружением;

– потребность в свободе – нарушение суверенности психологического пространства.

После диагностического этапа исследования, где изучались выделенные маркеры депривации субъектных потребностей, вся выборка была подвергнута факторному анализу с целью разделения на подгруппы. Было выделено 3 фактора с общим коммулятивным весом 98,4%. В то же время при разделении респондентов в соответствии с выделенными факторами было получено 4 подгруппы (табл. 2), т.к. часть компонентов (респондентов выборки) в равной степени получили высокие нагрузки по 1-му и 3-му факторам (выше 0,6) и были обозначены как отдельная подгруппа.

Таким образом, обобщая психологические характеристики респондентов выделенных подгрупп, можно дать им следующее описание.

Подгруппа 1 – «ведомые» – подростки, характеризующиеся малой конфликтностью, склонностью принимать чужое влияние, высокой конформностью, не умеющие признавать и нести ответственность за свои поступки, не склонные к творческой деятельности, в то же время достаточно благополучные в плане собственной социально-психологической адаптации. Показатели сохранения суверенности их психологического пространства относительно высоки, но не столько за счет их автономности и свободы, сколько из-за того, что возмущение со стороны они не воспринимают как нарушение своих психологических границ.

Подгруппа 2 – «креативные» – подростки в этой подгруппе относительно объективно оценивают свои высокие творческие возможности, которые подтверждаются высокими показателями гибкости, беглости и оригинальности их мышления. Им свойственна высокая социально-психологическая адаптивность к изменяющимся условиям за счет их гибкости, но поскольку они полностью осознают свою ответственность за совершаемые действия, то принятие себя и эмоциональный комфорт занижены – подросток находится в состоянии внутреннего конфликта между стремлением реализовать творческий потенциал и пониманием неправильности пути его «воплощения» на школьной мебели. Также у большинства подростков здесь наблюдаются нарушения социальной суверенности и суверенности территории и ценностей, поскольку они, в попытке решить свое внутреннее противоречие, испытывают определенное чувство вины.

Подгруппа 3 – «ведущие» – эти подростки отличаются высокой склонностью к доминированию, основанной на самопринятии собствен-

ной личности и собственных особенностей. Им свойственна высокая социальная креативность, но при повышенных гибкости и беглости мышления его оригинальность отсутствует. Этим подросткам можно назвать негативными лидерами, поскольку они, жестко соблюдая границы собственного суверенитета, могут увлекать за собой других, но не готовы брать на себя ответственность за поступки, как своих последователей, так и свои собственные.

Подгруппа 4 – «маргинальные» – в эту группу попала небольшая часть респондентов, по своим психологическим показателям, находящаяся между 1-й и 3-й подгруппами. Для них характерны высокая экстернальность, нежелание брать на себя ответственность, демонстрируемая независимость поведения, относительно высокая суверенность психологического пространства и освобожденность вещей. В то же время их социально-психологическая адаптация не высока; вероятно, это является следствием их склонности к обострению отношений.

В целом диагностированные показатели позволяют оценить степень присутствия и удовлетворенности субъектных потребностей в каждой подгруппе респондентов с учетом их групповых характеристик (табл. 3).

В результате можно сделать следующие выводы:

1. Очевидно, что наличие депривированных субъектных потребностей наблюдается не у всех респондентов. Так, участники 1-й подгруппы не испытывают нарушения в удовлетворении потребности в активности. В то же время, им свойственно подражание другим подросткам, основанное на низкой социальной креативности и применяемое как способ идентификации с микрогруппой. Несформированность умения реализовать потребность в активности приводит к неадекватным де-

Таблица 3

Степень присутствия и удовлетворения субъектных потребностей в подгруппах респондентов

Потребность		Подгруппы респондентов			
		«ведомые»	«креативные»	«ведущие»	«маргинальные»
во внутренней активности	– в самореализации	0	–	+	+
во внешней активности	– в признании	+	+	+	–
	– в свободе	+	–	–	+

Примечание: 0 – потребность отсутствует; «+» – потребность удовлетворена; «–» – потребность не удовлетворена.

виантным способом проявления субъекта, в частности к школьному графическому вандализму.

2. Во 2-й подгруппе наблюдается депривация двух субъектных потребностей: в самореализации и в свободе. Однако, это явления взаимосвязанные, поскольку творческая личность, имеющая высокие потенции в самовыражении, часто окружающую действительность с ее нормами и законами повседневности воспринимает как ограничение своей активности. Интересно, что в этой подгруппе наличествуют множественные тесные взаимосвязи между показателями креативности и суверенности психологического пространства (присутствие 25% значимых на уровне $p < 0,05$ из всего числа возможных корреляционных связей). В большинстве своем имеются обратные связи креативности и элементов суверенности психологического пространства. Исключение составляет показатель суверенности привычек, который максимально высок в этой подгруппе в сравнении с другими и положительно связан с гибкостью мышления и социальной креативностью респондентов. Современная школа унифицирована и не может предоставить креативному подростку условий для удовлетворения потребности в самореализации, что в итоге приводит к «деструктивному» проявлению творческих способностей.

3. Неудовлетворенная потребность в свободной организации собственного психического и физического пространства в условиях школы (ограничение активности субъекта в пространстве общения, физическом пространстве и т.д.) приводит к проявлению школьного графического вандализма в 3-й подгруппе. Физическая и психологическая свобода выходят на первый план в разрешении конфликта неконгруэнтности школьных требований реалиям современной жизни, когда удовлетворение требований, предъявляемых школой для успешного обучения, не позволяет подростку в полной мере быть успешным в общесоциальном взаимодействии.

4. Потребность в признании, потребность состояться в окружении как личность особенно актуальна в подростковом возрасте. Ее неудовлетворенность приводит к нарушению социально-психологической адаптации личности, вследствие чего выбираются неадекватные способы самоутверждения, что характерно для 4-й подгруппы респондентов.

В итоге, у 65% подростков, склонных к проявлению школьного графического вандализма, принявших участие в нашем исследовании, присутствует депривация одной или более субъектных потребностей, что приводит к социально неадекватным формам поведения. Желая быть субъектами и не находя способов удовлетворения потребности в активности, подростки начинают не санкционированно изменять окружающую физическую в качестве либо протестных либо самопроизвольных активных действий.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. — М., 1973.
2. Бандурка А.М., Зелинский А.Ф. Вандализм. — Харьков: Ун-т внутр. дел, 1996.
3. Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1971.
4. Большая юридическая энциклопедия. — М.: Эксмо, 2007.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 1: А–З / Под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. — М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998.
6. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. Т. 1. А–Л. — М.: Изд-во АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
7. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / Под общ. ред. Ю.Н. Скуратова и В.М. Лебедева. — 2-е изд. — М.: Инфра; М-Норма, 1997.
8. Скороходова А.С. Граффити: значение, мотивы, восприятие // Психологический журнал. — 1998. — №1.
9. Canter D. Fires and human behavior. — New York: Wiley, 1980.
10. Grand Larousse encyclopedique. Т. 10. — Paris: Librairie Larousse, 1964.
11. Goldstein A. The psychology of vandalism. — New York: Plenum Press, 1996.
12. Richards P. Middle-class vandalism and age-status conflict // Social Problems. — 1976. — V. 27. — №4.
13. The Merriam-Webster dictionary. — New York: Pocket Books, 1974.
14. Wise J. A gentle deterrent to vandalism // Psychology Today. — 1982. — V. 16. — №9.

**ПОНИМАНИЕ РЕКЛАМЫ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ
ПРОИЗВОДИТЕЛЯМИ-ПРОДАВЦАМИ И ПОТРЕБИТЕЛЯМИ ЛЕКАРСТВ**

В статье рассматривается проблема понимания рекламных сообщений. Показано, как уровень макиавеллизма, личностной тревожности, самооценки, интернальности, и других личностных характеристик влияют на понимание рекламных сообщений.

Ключевые слова: понимание, реклама, лекарственные средства, производители рекламы, потребители.

Проблема понимания считается универсальной, так как является одной из главных психологических потребностей человека как социального индивида. «Способность понимать действительность, природную и социальную, понимать других людей и самого себя, тексты культуры – эта способность лежит в основе существования человека» (А.А. Брудный) [1, с. 395]. Без понимания как особого состояния субъекта невозможно продолжение общения, координация действий и какие – либо другие осмысленные действия и воздействия. Широкий круг гуманитарных дисциплин (теоретических и прикладных), таких как психология, философия, история, социология, литературоведение и т.д. не только изучают проблему понимания, но и осознают необходимость ее решения как предпосылку своего дальнейшего развития. Часто люди сталкиваются с проблемами искаженного понимания или непонимания какой-либо информации, и часто она декларируется из СМИ, например, из рекламы. Именно поэтому, принято считать, что реклама склонна манипулировать сознанием потребителей. Что с помощью неё можно повлиять на выбор, привычки и поведение людей. Она якобы подталкивает к приобретению вещей, обещаниями сексуальной привлекательности или более высокого общественного статуса. Но современное общество не представляет себя без рекламы. Мы, по сути, занимаемся ей каждый день, и каждый из нас является таким же творцом рекламы, как и большинство сотрудников рекламных агентств. Мы постоянно рекламируем сами себя, каждый день, презентуя окружающим свои успехи и сильные стороны. И тогда самореклама может оказаться успешной, и нас будут воспринимать, так как мы сами себя преподнесли.

С точки зрения психологии рекламы, демонстративное поведение людей, их самопрезента-

ция по сути своей ничем не отличаются от деятельности крупных организаций или фирм, которые тратят большие деньги на рекламу своих названий, товаров и услуг [2].

Сама по себе реклама, как явление, очень глубоко вошла в нашу жизнь. Доказательством этому служит то, что её часто цитируют, придумывают на неё многочисленные карикатуры, «скетчи», пародий и даже слагают анекдоты. Но отношение к рекламе в нашем обществе весьма своеобразное. Реклама настолько надоела зрителям, что стал популярен «зиппинг», то есть переключение каналов на приемнике ТВ, когда появляется блок реклам.

О разном и совсем даже не положительном влиянии рекламы на детей и подростков также в последнее время очень много говорят. Проводятся соответствующие исследования, но в основном в рамках зарубежной социальной и возрастной психологии. Тревожит и скудость социально ориентированной рекламы.

Несмотря на очевидную актуальность и важность изучения психологии рекламы, первые отечественные исследования в этой области начали проводиться только в течение последних нескольких лет. В основном они носят коммерческий характер. Данные исследования проводятся фирмами производителями и в большей степени используются также для увеличения эффективности рекламы в плане продаж товара.

В нашей работе нас интересовала проблема понимания рекламных сообщений. Поскольку потребитель может запомнить ту рекламу, смысл которой он понял. При этом, для того чтобы понять новое, необходимо придать смысл новой информации и вписать ее в систему уже имеющейся. Это происходит в процессе мыслительной деятельности. А проявляется в познавательном и эмоциональном отношении к объекту понимания. При этом смысл, сопоставление пони-

маемого должно соотноситься с ценностями и нормами, как группы, так и индивида.

Психология ищет природу понимания, прежде всего внутри субъекта, в тех личностных свойствах, особенностей мировоззрения и ценностей, которые способствуют или, наоборот, препятствуют формированию понимания [3].

Цель данной работы – выявить, как уровень макиавеллизма, личностной тревожности, самооценки, интернальности, и других личностных характеристик влияют на понимание рекламных сообщений. Найти сходства и различия в понимании рекламы лекарственных средств разными группами испытуемых, а именно людьми производящими и продающими рекламу и ее потребителями.

Гипотезой явилось предположение о том, что различные категории людей, среди которых производители рекламы, заинтересованные в её успешной продаже и покупатели понимают одну и ту же рекламу лекарственных препаратов по-разному.

Объект исследования: понимание рекламы.

Предмет исследования: влияние уровня макиавеллизма, личностной тревожности, уровня самооценки, интернальности, и других личностных характеристик испытуемых на понимание рекламы.

Эмпирический уровень включал планирование и организацию нескольких этапов исследования. Для проверки гипотез применялись: опрос, тестирование, демонстрация рекламного материала, контент-анализ открытых ответов испытуемых, методы математической обработки результатов.

Методы исследования:

1. Методика исследования макиавеллизма Mach-IV (адаптирована В.В. Знаковым в 2000 г. для России).

2. Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд).

3. Методика самооценки личности (Будасси).

4. Методика Шварца для изучения ценностей личности (В.Н. Карандашев).

5. Шкала личностной тревожности Спилбергера.

6. Эксперимент, включал показ рекламного материала и ответы на вопросы, доверяют ли испытуемые данной рекламе и стали бы пользоваться рекламируемым товаром сами. Для данного

исследования были отобраны рекламные ролики, в которых используются обычные, жизненные сюжеты, будь то боль в спине и покраснение, и усталость глаз.

Для обработки данных применялись следующие статистические критерии: Колмогоров-Смирнов, Хи-квадрат Пирсона, критерий Фишера, ранговые корреляции Спирмена и множественный регрессионный анализ. В исследовании приняли участие 284 человека: 151 женщина и 133 мужчин. В первую группу испытуемых вошли люди производящие рекламу, заинтересованные в её успешной продаже (121 человек), во вторую – основные потребители рекламы лекарств (163 человека). Возраст испытуемых от 17 до 55 лет.

Было установлено, что:

1. Испытуемые с высокой самооценкой чаще отказывались пользоваться рекламируемым товаром, в отличие от испытуемых с низкой самооценкой. При чем значимые различия наблюдаются как отдельно в группе людей, производящих рекламу, так и среди выборки испытуемых, потребляющих рекламу.

2. Показатели женщин по степени доверия к рекламе оказались выше, чем у мужчин. При этом мужчины чаще смотрят рекламу, а женщины- производители рекламы, больше верят рекламе лекарственных товаров, чем мужчины-производители рекламы.

3. Гипотеза, связанная с тем, что испытуемые с высоким уровнем личностной тревожности чаще соглашались пользоваться рекламируемым товаром, в отличие от людей с низким уровнем личностной тревожности подтвердилась только на одной рекламе лекарства. Когда испытуемые с высокой личностной тревожностью не соглашались пользоваться данными лекарствами, в ответах они часто ссылались на свой негативный опыт уже использования этого препарата.

4. Испытуемые с высоким уровнем интернальности меньше верят, что качества рекламируемого товара соответствует действительности. Аналогичные результаты были получены и у испытуемых с выраженными ценностями «власти» и «самостоятельности» по методике Шварца.

Кроме того, были получены значимые результаты, по которым можно сказать, что группа потребителей чаще смотрят рекламу, чем выборка производителей. Также уровень макиавеллизма у данной выборки производителей рекламы, оказался ниже уровня макиавеллизма потребителей.

Библиографический список

1. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Институт Психологии РАН, 2005. – 448 с.

2. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.

3. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – М.: Современное слово, 1998. – 489 с.

УДК 316.613:159.923

Гаврилова Евгения Александровна

Тверской государственный университет
gavrilova.evgeni@mail.ru

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ С ВЫСОКОЙ УСПЕШНОСТЬЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

В статье представлены результаты исследования индивидуально-психологических детерминант успешной профессиональной самореализации руководителя. Показано, что среди руководителей, успешно реализующих себя в профессиональной деятельности, преобладают руководители высшего звена. Выявлены следующие индивидуально-психологические особенности, детерминирующие успешность профессиональной самореализации руководителя: идентичность, значимость психологического прошлого, тревожность, свобода выбора, оптимистичность, импульсивность.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, руководитель, тип профессиональной самореализации, индивидуально-психологические характеристики, факторы успешной профессиональной самореализации.

На сегодняшний день руководитель – это не просто профессия, а особая социально-производственная роль. Быть руководителем означает обладать статусными отличиями в обществе и в конкретном производственном коллективе.

Руководство предоставляет большие возможности для саморазвития человека и реализации творческого подхода к выполняемым функциям (многогранность, интеллектуальный характер деятельности, ее социально-психологическая направленность, единоначалие). Однако, данная деятельность предъявляет высокие требования к руководителю (высокая значимость, ответственность, подчиненность, напряженность труда), ограничивает свободу самовыражения [1, с. 6–14; 2, с. 45–46; 6, с. 81–82].

Знания об особенностях профессиональной самореализации руководителя, понимаемой нами как процесс и результат осуществления субъектом своих сущностных свойств в сфере руководства, важны для понимания меры соответствия субъекта и профессиональной деятельности. Именно от руководителя во многом, если не в решающей степени, зависят качество и результативность деятельности организации или подразделения, воспитание и профессиональная подготовка подчиненных, морально-психологический климат в коллективе. Эффективность его

организаторской деятельности существенно возрастает, если руководство является подлинной сферой профессиональной самореализации.

Анализ научной литературы ([3; 4; 5] и др.) по вопросам самореализации личности позволил выделить три компонента профессиональной самореализации.

Целевой компонент в структуре профессиональной самореализации руководителя интегрирует конкретные цели, ценности, мотивы субъекта труда в общую ценностно-смысловую концепцию его профессионального пути. Данный компонент определяет выбор, приоритет и содержание того или иного направления профессионального развития.

Ресурсный компонент призван обеспечивать процессуальную сторону профессиональной самореализации. Данная группа психологических явлений включает в себя процессы, свойства и состояния, задающие скоростные, темповые, количественные характеристики профессиональной самореализации (энергетические ресурсы), а также возможности субъекта быть адекватным в оценке имеющихся у него профессиональных компетенций (ресурсы самосознания). Основная роль этого компонента связана с обеспечением функций самосознания и саморегуляции.

Феноменологический компонент включает в себя основные аспекты внешнего и внутренне-

Компонентный состав типов профессиональной самореализации (ПС)

Целевой компонент	+	+	+	+	-	-	-	-
Ресурсный компонент	+	+	-	-	+	+	-	-
Феноменологический компонент	+	-	-	+	+	-	+	-
	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓
Тип профессиональной самореализации (ПС)	Успешная ПС	Прогнозируемая успешная ПС	Романтическая ПС	Астеническая ПС	Прогнозируемая ложная ПС	Нерефлексируемая (мнимая) ПС	Ложная ПС	Формальное выполнение деятельности

Условные обозначения:

«+» – выраженность компонента; «-» – невыраженность или отсутствие компонента.

го проявления профессиональной самореализации. Эти сферы проявления обеспечивают возможность понимания профессиональной самореализации как некоего условного, промежуточного результата профессионального развития. То есть, высокий уровень профессиональной самореализации субъекта труда может выражаться в карьерном успехе, статусных отличиях, высоком профессионализме и продуктивности деятельности, удовлетворенности трудом.

Тип профессиональной самореализации определяется посредством совокупной оценки выраженности каждого из ее компонентов (целевого, ресурсного, феноменологического) (схема 1).

Характеристики типов профессиональной самореализации (ПС):

1. **Успешная ПС** отличается выраженностью всех трех компонентов. В данном случае профессиональная деятельность руководителя носит осознанный характер, соответствует его собственным ценностям и смыслам. Профессия была выбрана в результате успешного профессионального самоопределения, с учетом как склонностей так и способностей, либо личность и ее мотивационная система успешно адаптировались к требованиям профессии. Труд приносит удовлетворение, достойный заработок и карьерный рост. Процесс и результат деятельности актуализируют личностный потенциал субъекта.

2. **Прогнозируемая успешная ПС** – это такой тип профессиональной самореализации, который отличается от успешной только ее объективной невыраженностью. Возможно, требуется время,

чтобы ценности, мотивы и энергетические затраты, адекватные «Я» индивида, нашли свое выражение в высоком карьерном статусе и профессионализме. В данном случае можно сказать, что субъект труда находится на пути к успешной профессиональной самореализации.

3. **Ложная ПС** характеризуется лишь наличием статусных отличий и профессионализма. Такой результат может быть следствием временного переутомления, профессионального выгорания, либо осознания неправильно сделанного профессионального выбора.

4. **Прогнозируемая ложная ПС** может характеризовать профессиональную деятельность субъекта как «автоматическую», проходящую на высоком качественном уровне, но не имеющую для субъекта личностного смысла, не раскрывающую его «Я». От ложной ПС ее отличают высокий уровень волевой регуляции и сформировавшаяся профессиональная «Я-концепция». Однако со временем энергетические ресурсы могут быть истощены без смысловой и мотивационной «подкачки».

5. **Романтическая ПС** отличается сильным стремлением субъекта выполнять данную работу. Однако на деле все заканчивается «бесплотными мечтами». Для достижения результата недостает воли, усилий и выдержки, оценка собственных способностей не соответствует реальности. Соответственно, деятельность не приносит ощутимых результатов и удовлетворения.

6. **Астеническая ПС.** Субъект с данным типом профессиональной самореализации удовлет-

ворен своим трудом, находится «на своем месте» и осознает это. Однако на момент обследования истощены и требуют восстановления его физиологические и психологические ресурсы.

7. Нерелексируемая (мнимая) ПС. Субъект с данным типом профессиональной самореализации работает «потому что так надо», считает нужным выполнять свою работу на приемлемом качественном уровне. Возможно, в данном случае преобладает материальная мотивация труда.

8. Формальное выполнение деятельности. В данном случае трудовая деятельность не является значимой сферой жизнедеятельности субъекта, выполняется на минимально приемлемом качественном уровне. Работа тяготит исполнителя, не имеет смысла и не приносит удовлетворения. Здесь может возникнуть вопрос о профессиональной пригодности субъекта труда.

В данной статье представляется опыт исследования индивидуально-психологических особенностей 144 руководителей в возрасте от 31 до 60 лет, низового, среднего и высшего звена. Целью работы стало выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей руководителей с высокой успешностью профессиональной самореализации. Для этого необходимо изучить характеристики профессиональной самореализации руководителей (уровень и тип профессиональной самореализации); индивидуально-психологические особенности руководителей – ключевые характеристики их личности и ценностно-

смысловой сферы; проанализировать индивидуально-психологические особенности руководителей с успешной профессиональной самореализацией.

В качестве психодиагностических средств были использованы следующие опросники:

1. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ – адаптированный тест ММР (Л.Н. Собчик).

2. Тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев).

3. Авторская методика диагностики типа профессиональной самореализации.

В результате исследования были выявлены 5 типов профессиональной самореализации (ПС) в исследуемой выборке руководителей (рис. 1).

В исследуемой выборке 60% респондентов отличаются той или иной мерой несоответствия собственного «Я» и особенностей управленческого труда. Для 30% выборки (среди них 86% руководителей низового звена) деятельность не имеет личностного смысла и не приносит значимых успехов, эти руководители просто «делают свою работу» (нерелексируемая (мнимая) профессиональная самореализация). У 25% респондентов (с ложной и астенической профессиональной самореализацией, среди них 61% руководителей среднего звена) можно диагностировать функциональное состояние переутомления, истощения витальных ресурсов. Фрустрированные потребности организма выступают препятствием для

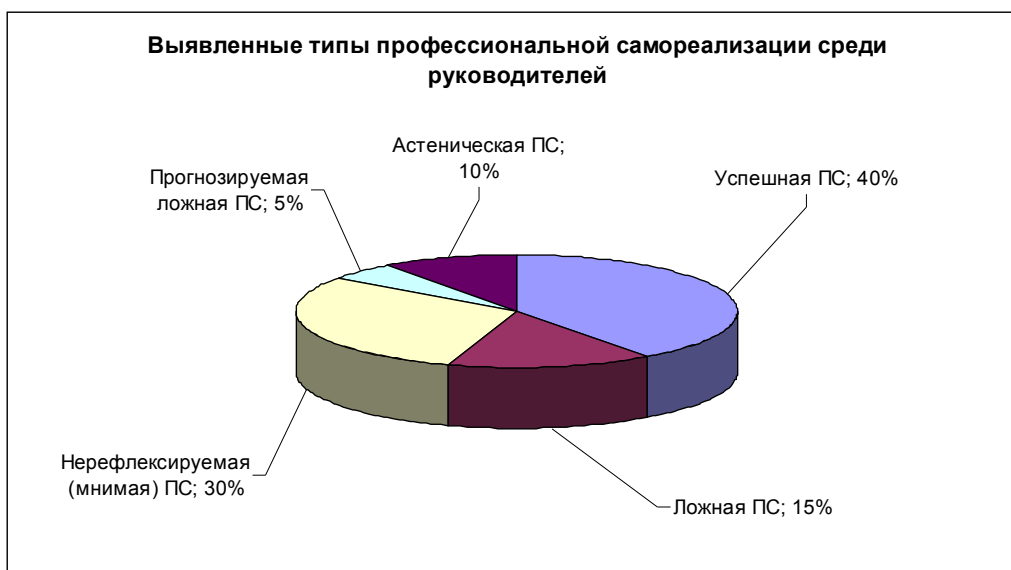


Рис. 1. Соотношение типов профессиональной самореализации среди руководителей

полноценного осуществления себя в деятельности. 5% обследованных руководителей (с прогнозируемой ложной профессиональной самореализацией), несмотря на высокие профессионализм и качество деятельности, осознают, что управление не является «делом их жизни» (данная группа представлена в равной мере руководителями среднего и высшего звена).

Анализ средних значений выраженности компонентов профессиональной самореализации (целевого, ресурсного и феноменологического) показывает, что среди них преобладает ресурсный компонент. Современный руководитель отличается прежде всего способностью вкладывать в деятельность свои энергетические ресурсы, а также актуализировать ресурсы самосознания. Выраженность ресурсного компонента ПС по сравнению с остальными может быть объяснена преобладанием в деятельности исследуемых руководителей мотивов личностного роста, самоиспытания над мотивами повышения эффективности организации и достижения высокого карьерного статуса.

Факторный анализ индивидуально-психологических характеристик **руководителей с успешной ПС и высоким уровнем ПС** (среди них 75% руководителей высшего звена) позволил выделить 6 латентных факторов, объясняющих более 93% общей дисперсии и получивших следующую интерпретацию (факторы расположены в порядке уменьшения их значимости):

1. Фактор 1 объединяет следующие признаки: «пессимистичность», «эмоциональная лабильность», и получил название **«тревожность»**.

2. Фактор 2 объединяет следующие признаки: «мужественность-женственность», «осмысленность жизни», — и получил название **«идентичность»**.

3. Фактор 3 объединяет следующие признаки: «результативность жизни (или удовлетворенность самореализацией)», «тревожность», «индивидуальность» — и получил название **«значимость психологического прошлого»**.

4. Фактор 4 объединяет следующие признаки: «процесс жизни (или интерес и эмоциональная насыщенность жизни)», «локус контроля — Я», «локус контроля — Жизнь» — и получил название **«свобода выбора»**.

5. Фактор 5 соответствует признаку **«оптимистичность»**.

6. Фактор 6 соответствует признаку **«импульсивность»**.

Таким образом, успешная профессиональная самореализация соотносится с такими аспектами индивидуальности как особенности эмоционального реагирования на события, личностные черты, характеристики рефлексивного плана сознания.

Индивидуально-психологический портрет руководителя, успешно реализующего себя в управленческой деятельности, включает в себя следующие особенности:

— высокую чувствительность ко всему окружающему, способность тонко и незамедлительно реагировать на любые изменения обстановки;

— перфекционизм, стремление к самосовершенствованию и повышению собственной эффективности, что может выступать источником личностной тревожности;

— оптимизм и удовлетворенность собственной жизнью как результат последовательности значимых выборов, которые основаны на осознании себя, своих целей и ценностей;

— осознание того, что жизненные выборы были сделаны верно, отсутствие сожалений об утраченных возможностях.

Таким образом, руководитель, успешно реализующий себя в деятельности, прежде всего, обладает навыком управления собственной жизнью, ясным видением перспектив на основе тонкого анализа ситуации и самоанализа. Реализация руководителем своего «Я» в сфере управления может быть объяснена, во-первых, высокой мерой соответствия особенностей его индивидуальности и особенностей управленческого труда, и, во-вторых, стремлением упорядочить организационные процессы так же, как удалось упорядочить процесс индивидуальной жизнедеятельности. Успешно реализовать себя в сфере руководства призвана целостная, целеустремленная личность, уважающая собственные решения.

Библиографический список

1. Булыгин Ю.Е. Основные направления совершенствования организаторской деятельности руководителя. — М.: МИФИ, 2001. — 53 с.

2. Карпов А.В. Психология менеджмента. — М.: Гардарики, 2005. — 584 с.

3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. — СПб.: Речь, 2005. — 222 с.

4. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование // Ростовская электронная газета. — 2007. — №16.

5. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.

6. Макаревич Р.А. Психологические особенности управленческого труда и подготовки к нему // Ярославский психологический вестник. – 2007. – №21. – С. 80–85.

УДК 159.98

Кругова Наталья Владимировна

Тверской колледж им. А.Н. Коняева
mikanat1@rambler.ru

СУЩНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ТРУДА В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВА СЛЕДСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПО УГОЛОВНОМУ ДЕЛУ

Исследование сущности познавательной деятельности следователя как субъекта труда в ходе производства следственных действий по уголовному делу проведено с целью выявить психологические особенности данного вида деятельности для получения теоретических выводов и выработки практических рекомендаций, позволяющих оптимизировать труд следователя. Выводы и результаты исследования могут быть использованы образовательными учреждениями при подготовке следователей к профессиональной деятельности, а также для их работы в органах прокуратуры, МВД РФ, ФСБ РФ.

Ключевые слова: следователь, практическое мышление, проблемная ситуация, профессионально важные психологические качества, оптимизация познавательной деятельности.

Следователь является должностным лицом, уполномоченным в пределах компетенции, предусмотренной уголовно-процессуальным кодексом РФ, осуществлять предварительное следствие по уголовному делу.

Значительное место в организации труда следователя принадлежит познавательной деятельности, которая является определяющим компонентом психологической структуры профессиональной деятельности следователя. Осуществляя эту деятельность в ходе проведения следственных действий, следователь как субъект уголовного процесса одновременно является и субъектом труда, так как в рамках своей профессии он применяет и совершенствует свои трудовые навыки, опираясь при этом на присущие ему профессионально важные психологические качества.

Познавательная (поисковая) деятельность, заключается в собирании и исследовании разнообразных фактов, на основании которых полностью восстанавливается прошлое событие, взаимоотношения различных лиц, связанных с этим событием, познается личность субъекта, совершившего преступление.

Познавательная деятельность следователя отличается большим разнообразием и сложностью материала, который подлежит анализу. Для того чтобы выделить факты, которые имеют отношение к расследуемому делу, следователь должен начать с анализа данной ситуации. Аналитическая

способность предполагает умение видеть и понимать мелочи, обращать внимание на мельчайшие детали, выделять из них те, которые остаются незамеченными для поверхностного взгляда, но для данного дела имеют существенное значение.

Особенности познавательной деятельности следователя заключаются в том, что в ходе познания он не только сам решает возникшие мыслительные задачи, но и имеет возможность решения ряда задач, связанных с восстанавливаемой моделью события, поручать другим лицам: обладающим специальными познаниями или очевидцам прошедших событий. В первом случае следователь решает задачи, связанные с необходимостью применения специальных знаний, а во втором случае мыслительные задачи связаны с анализом и синтезом наблюдавшихся ранее фактов и явлений.

Познание совершенного преступления как события прошлого осуществляется путем построения мыслительной модели на основании собираемой, оцениваемой, систематизированной информации, постоянно дополняемой в ходе следствия по делу. При этом не только воссоздается статическая модель определенного объекта, но и познается механизм действия, поведения. Это предопределяет необходимость постоянного мыслительного движения за определенным объектом.

Познание события прошлого основывается на фактах настоящего. В связи с этим возникает необ-

ходимость построения мыслительных моделей взаимосвязей фактов и явлений настоящего с прошедшим событием. На этом этапе реализуется процесс мыслительной обработки получаемой информации, выдвижения и проверки различных версий.

Познание включает в себя и практическую деятельность, которая направлена на проверку и оценку познаваемых фактов и явлений. В процессе этой деятельности широко применяются эксперименты с объектами, выявленными в процессе познавательной деятельности.

Работе следователя свойственен исследовательский характер, поэтому для успешного осуществления процесса расследования требуется ряд высокоразвитых интеллектуальных качеств, таких как острая наблюдательность, отличная память, умение логически мыслить, высокоразвитое творческое воображение, быстрая ориентировка, сообразительность, четкость мышления, гибкость и критичность ума.

Определить, какие интеллектуальные качества являются необходимыми в познавательной деятельности следователя можно только путем изучения психологических характеристики мыслительной деятельности. К общим свойствам мышления следователя относятся быстрота, глубина (умение выделить главное), широта (умение охватить большой круг вопросов), гибкость, продуктивность, самостоятельность.

Следственное мышление требует гармонического сочетания анализа и синтеза. Аналитический склад ума позволяет разобраться в многочисленных деталях дела, синтетический – в сложных. Перед следователем всегда стоит определенная практическая задача – расследование конкретного уголовного дела, поэтому существенной особенностью мышления следователя является умение видеть перспективу дела вплоть до судебного разбирательства.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что преобладающим видом следственного мышления является практическое мышление.

Следователь также должен отличаться развитым обобщающим мышлением, т.е. уметь создавать такие синтетические образования, как динамическая модель проблемной ситуации, формы которой являются картина преступления, версия, план расследования. Успешное раскрытие преступления предполагает умение видеть сразу и целое и детали.

Основным звеном практического мышления следователя является анализ через синтез, который заключается в том, что в процессе мышления объект включается в новые связи и в силу этого выступает в новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях, а это означает, что из объекта таким образом черпается новое содержание, в нем выявляются все новые свойства. В процессе расследования анализ и синтез взаимосвязаны и взаимообусловлены. В одних случаях анализ предшествует синтезу, а в других – синтез анализу. Анализ первоначально собранных данных является предпосылкой возникновения у следователя той или иной версии (синтетического образования). В дальнейшем анализ добываемой информации осуществляется уже с позиций данной версии. Чтобы не быть скованным единственной версией, следователь должен выдвигать несколько версий, он должен обладать способностью отбрасывать неподтвердившиеся версии и при этом строить и выдвигать другие. При этом необходимо, если нужно, радикально изменять прежний план действий или составлять новый. Все это требует от следователя гибкости и свободы ума.

Действуя подчас в чрезвычайно сложной обстановке и испытывая постоянный дефицит времени, следователь должен уметь быстро разбираться в сложившейся ситуации и находить правильное решение. Все это требует активизации аналитико-синтетической деятельности. При этом нередки случаи, когда следователь после более или менее длительного размышления мгновенно находит нужное решение проблемной ситуации – такое решение достигается интуитивно.

Интуитивное мышление характеризуется тем, что в нем отсутствуют четко определенные этапы. Оно имеет тенденцию основываться прежде всего на свернутом восприятии всей проблемы сразу. При интуитивном мышлении человек достигает ответа, который может быть как правильным, так и ошибочным, при этом он мало осознает тот процесс, посредством которого получил искомый ответ.

Интуиция следователя имеет особое значение. Интуитивный интерес протекает быстро, стремительно, что исключает возможность полного осознания всех звеньев умозаключения. Однако, для собирания, исследования и оценки доказательств профессиональная интуиция необходима.

Оптимизации познавательной деятельности следователя способствует комплекс профессио-

нально важных психологических качеств, которые влияют на результаты его деятельности в рамках расследования уголовного дела. Развитый интеллект, эрудиция, творческое мышление, сообразительность, умственная работоспособность, аналитический склад ума, прогностические способности, активность, развитое воображение, интуиция, способность к абстрагированию – это профессионально важные качества, которые обеспечивают высокий уровень интеллектуального развития и стимулируют познавательную активность следователя в ходе проведения следственных действий.

Среди профессионально важных психологических качеств следователя большое значение придается памяти, т. к. ее роль значительна в накоплении опыта и сохранении знаний. Следователь должен много знать и хорошо помнить познанный. Память следователя позволяет сохранить комплекс профессиональных знаний и опыта, обстоятельств конкретного дела, фактических данных. Благодаря памяти следователь сохраняет и в нужный момент воспроизводит имеющиеся в деле данные. Для восполнения пробелов памяти следователь может успешно использовать конспекты, записные книжки.

Следователь должен стремиться к выработке профессиональной памяти, продуктивность которой очень высока. Развитие профессиональной памяти связано с длительной тренировкой. Она зависит от состояния человека в моменты восприятия, от качества внимания. Память тесно связана с профессиональной наблюдательностью.

Наблюдательность играет важную роль в познавательной деятельности следователя при производстве следственных действий. Профессиональная наблюдательность призвана отличать различные изменения в предметах, явлениях, в поведении людей, которые могли бы быть связаны с преступным деянием. Наблюдательность следователя зависит от особенностей его характера, практического и жизненного опыта, психического состояния. Она необходима следователю при осмотре места происшествия, трупа, опознании, допросе.

Практика выработала общие правила организации наблюдения, которые необходимо помнить следователю при проведении следственных действий:

– до наблюдения получить наиболее полное представление об изучаемом человеке, предмете или явлении;

– определить цель, сформулировать задачу, составить хотя бы мысленно план или схему наблюдения;

– искать в наблюдаемом не только то, что предполагалось найти, но и обратное тому;

– расчлнить предмет наблюдения и в каждый момент наблюдения держать в поле зрения одну из частей, не забывая и о наблюдении за каждой деталью, стараясь подметить наибольшее их число, установить максимальное количество свойств предмета или особенностей наблюдаемого;

– не доверять однократному наблюдению, исследовать предмет или явление с различных точек зрения, в разные моменты и в разных ситуациях, изменяя условия наблюдения;

– подвергать сомнению наблюдаемые признаки, которые могут быть ложной демонстрацией, симуляцией или инсценировкой; подвергать критике и проверке дальнейшим наблюдением свои мысли и выводы;

– сравнивать объекты наблюдения, противопоставлять их, искать сходство, различия, связи;

– сопоставлять результаты наблюдения с тем, что было ранее известно об этом предмете, с данными науки и практики;

– ясно формулировать результаты наблюдения и фиксировать их в соответствующей форме – это помогает их пониманию и запоминанию;

– привлекать к наблюдению различных специалистов, сравнивать и обсуждать результаты наблюдения со своими коллегами;

– помнить, что наблюдатель тоже может быть объектом наблюдения;

Профессиональная наблюдательность следователя – это не простая натренированность его глаз или слуха. Это личностное явление.

Все компоненты психологической структуры познавательной деятельности следователя тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, обеспечивая высокий уровень производства следственных действий при расследовании уголовного дела.

Библиографический список

1. *Зельдович Б.З.* Психология и педагогика в профессиональной деятельности юриста. – М.: Изд-во «Экзамен», 2003. – 166 с.
2. *Мальцев В.И.* Очерки диалектической логики. – М., 1974. – 45 с.
3. *Шиханцов Г.Г.* Юридическая психология. – М.: Зерцало, 2002. – С. 172.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

В статье представлены результаты исследования эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности будущего врача, как показателя ее базового уровня; установлена связь эмпатии с такими личностными характеристиками как механизмы психологической защиты и копинг-стратегии. Эмпирически доказано, что выраженность коммуникативной компетентности не различается на базовом уровне, не зависит от специализации и этапа профессионального становления.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, эмпатия, эффективная коммуникация, механизмы психологической защиты, копинг-стратегии.

Труд врача, один из наиболее сложных видов профессиональной деятельности человека, принадлежит к профессиям субъект-субъектного типа (система «человек-человек»). Поэтому деятельность врача предъявляет повышенные и достаточно специфические требования к желающим работать в ней. Несмотря на то, что в последние годы проводилось значительное количество исследований по выявлению и оценке свойств, определяющих успешность медицинской деятельности, основной акцент делался на совершенствование клинических умений и навыков, а не на коммуникативную сферу. Тем не менее, значение развития именно данной сферы деятельности приобретает все большую актуальность в настоящее время в связи с переходом на страховую медицину, созданием института врачей общей практики. Все это требует от специалиста-медика не только глубоких профессиональных, в том числе и психологических знаний, но и определенных индивидуально-психологических качеств, одним из которых является профессиональная коммуникативная компетентность.

Под коммуникативной компетентностью врача (ККВ) мы понимаем многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее врачебную профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса [3, с. 101]. В деятельности врача коммуникативная компетентность обеспечивает осуществление эффективной коммуникации (с пациентами, их родственниками, коллегами и т.д.). Это такая коммуникация, которая способствует продвижению

в решении проблем участниками общения; обеспечивает достижение целей общения с оптимальными затратами (отсутствие нервно-психических перегрузок) и приводит к достижению взаимопонимания между партнерами по общению.

В своей деятельности врачу приходится сталкиваться с теми факторами, которые препятствуют эффективному общению и плодотворному взаимодействию с другими людьми, в результате чего он должен идти на определенный компромисс, изменять свое поведение. Для этого в процессе общения в трудных (стрессовых) ситуациях он использует различные формы реакции на трудности – механизмы психологической защиты (бессознательно прибегая к ним) или копинг-стратегии (делая осознанный выбор). В свете психологии отношений В.Н. Мясищева, механизмы психологической защиты мы рассматриваем как систему адаптивных, как правило, неосознаваемых реакций личности, направленную на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений: когнитивного, эмоционального, поведенческого, – с целью ослабления их психотравмирующего воздействия [цит. по 2, с. 10]. Копинг-поведение – это осознанная стратегия действий, направленная на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующая человека к требованиям ситуации и помогающая преобразовать ее в соответствии с намерениями, либо выдерживать те обстоятельства, изменить которые человек не может [5, с. 22].

В структуре коммуникативной компетентности врача мы выделяем три уровня: базовый, содержательный и операционный, – компоненты которых взаимозависимы. Операционный уровень (технический) включает в себя владение коммуникативными умениями и навыками, обеспе-

чивающими управление ходом процесса общения, эффективное воздействие на партнеров по общению, а также оптимальную его саморегуляцию. На содержательном уровне осуществляется перевод врачебных задач в коммуникативные, построение программ и тактических планов общения. Базовый уровень (иногда его называют ценностным) включает в себя личностные качества врача, как социальные, так и природные, установки, ценностные ориентации, мотивы в коммуникативной сфере. Базовый уровень следует считать основным, так как он обеспечивает мотивацию общения и возможности становления ККВ, облегчая или, наоборот, затрудняя этот процесс. Базовые коммуникативные характеристики как бы «прогревают» все уровни, во многом предопределяя как своеобразие складывающихся в сознании личности когнитивных схем, на основе которых будут впоследствии строиться коммуникативные программы и планы (содержательный уровень), так и «индивидуальный рисунок» формирующихся и закрепляющихся коммуникативных навыков и умений (технологический уровень) [4, с. 80]. Анализ многочисленных литературных источников и практический опыт социально-психологического обучения в коммуникативных профессиях дают основания для того, чтобы в качестве необходимых и достаточных компонентов, отражающих основные коммуникативные установки и ориентации личности, предложить следующие: эмпатия, принятие, открытость [4, с. 81]. Наиболее существенным и важным показателем базового уровня ККВ является *эмпатия*, которая в коммуникативной деятельности способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным. Согласно К. Роджерсу, способность одного индивида помогать другому, прежде всего, зависит от создания теплых, искренних эмпатических отношений. Его определение эмпатического поведения гласит, что врач должен чувствовать внутренний мир пациента так, если бы это был его собственный мир, не теряя качества «если бы» [3, с. 151].

Феномен эмпатии, являющийся предметом исследовательского интереса уже не одно столетие, имеет множество трактовок. Термин «эмпатия» (*empathy*) впервые появился в английском словаре в 1912 г. и был близок понятию «симпатия». Возник он на основе немецкого слова *einfuhling* (дословное значение — проникнове-

ние в...), примененного Липпсом (Т. Lipps) в 1885 году в связи с психологической теорией воздействия искусства. Одно из самых ранних определений эмпатии находим у З. Фрейда (1905): «Мы учитываем психическое состояние пациента, ставим себя в это состояние и стараемся понять его, сравнивая его со своим собственным» [цит. по 3, с. 148]. Другое толкование исходит от греч. *empathia* — сопереживание, эмпатия рассматривается как способность человека к параллельному переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним. Более емкое и удачное определение эмпатии дал Дж. Иган, подчеркнувший важность в ней когнитивного начала и взаимной связи в сопереживании: «Эмпатия — это способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передать ему это понимание» [цит. по 3, с. 149]. В рамках врачебной деятельности эмпатия рассматривается как интегральное устойчивое личностное свойство, являющееся одним из ведущих профессиональных качеств врача, оказывающих решающее влияние на социально-перцептивную и коммуникативную сферы в системе «врач-больной» [7, с. 121].

Целью нашего исследования явилось изучение и анализ эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности будущего врача, как показателя ее базового уровня.

Методы исследования. Использовался следующий методический комплекс: 1) для исследования эмпатических тенденций методики «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова и «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко; 2) Напряженность механизмов психологической защиты (МПЗ) определялась с помощью опросника Г. Келлермана — Р. Плутчика «Индекс жизненного стиля», адаптированной Л.И. Вассерманом, которая позволяет выявить 8 МПЗ: отрицание (А), вытеснение (В), регрессия (С), компенсация (С), проекция (Е), замещение (F), интеллектуализация (G), реактивное образование (H) [2, с. 39–42]; 3) Исследование копинг-стилей осуществлялось с помощью опросника Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС), адаптированного Т.Л. Крюковой (2002), выявляющего три основных стиля совладающего поведения: проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг и избегание, с двумя субстилями: отвлечение и социальное отвлечение [5, с. 29].

Статистическая обработка результатов проводилась при помощи электронного пакета STATISTICA 9.0. Для анализа использовались дескриптивная статистика, методы непараметрической статистики (критерий различий Краскела-Уоллиса (Kruskal-Wallis), метод ранговой корреляции Спирмена (Spearman)).

В качестве испытуемых были выбраны студенты педиатрического и лечебного факультета ЯГМА, общей численностью 193 человека (50 – мужского и 143 – женского пола), которые составили 3 группы: 1-ая группа – 2 курс лечебного факультета, численностью 82 человека; 2-ая группа – 6 курс лечебного факультета, 85 чел.; 3-ая группа – 6 курс педиатрического факультета, 26 чел. Возраст респондентов – от 18 до 26 лет. Средний возраст испытуемых – 21,14 года.

Способность к эмпатии по методике И.М. Юсупова оценивается в 5 градациях: от очень высокого до очень низкого уровня. При анализе результатов выраженности эмпатийных тенденций в этой группе можно отметить нормальный уровень развития эмпатии ($m=48,41$ баллов). По методике В.В. Бойко определялись следующие показатели эмпатии: рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность к эмпатии; идентификация в эмпатии и суммарный показатель эмпатии, который оценивается в 4-х градациях [6, с. 486–490].

Результаты и их обсуждение. При оценке общего уровня эмпатических способностей исследуемых по методике В.В. Бойко были получены результаты, представленные в таблице 1.

Следует отметить, что у большинство респондентов во всех группах наблюдался сниженный

(или заниженный, по Бойко) уровень эмпатии (59,80% – в 1-й группе), 58,80% – во 2-й) и 73,10% – в 3-й.

Сопоставление показателей (с помощью процедуры кросстабуляции совмещались частоты появления наблюдений на разных уровнях рассматриваемых факторов, при исследовании которых, установлены достоверные ($p=0,05$) связи между табулированными переменными (Фи-квадрат=0,85)) эмпатии в 1-ой группе, в которой для определения уровня выраженности эмпатических тенденций использовались обе методики, позволило выявить следующий факт. Нормальный уровень эмпатии по методике Юсупова ($m=48,41$ баллов) соответствует заниженному уровню – по тесту В.В. Бойко ($m=18,88$ балла). Такой уровень эмпатийности, на наш взгляд, объясняется тем, что для эффективного профессионального общения важнее всего не постоянное и бурное сопереживание пациенту, а владение «когнитивной эмпатией» и «действенной эмпатией» [1, с. 10], т.е. для достижения эффективности коммуникации не нужен слишком высокий показатель эмпатийности, иначе решение других задач врачебной деятельности (в частности, постановка диагноза, оказание лечебной помощи и др.) будет затруднено, а иногда и невозможно.

Сравнительный анализ с использованием непараметрической процедуры, анализа вариаций по критерию Краскела-Уоллиса (Kruskal-Wallis) показал, что достоверных статистических различий в выраженности эмпатийных тенденций и распределения каналов эмпатии у студентов разной специализации и курсов не обнаруживается. Вероятно, это связано с тем, что сама профессия врача, выбор которой был сделан респон-

Таблица 1
Частота встречаемости показателей эмпатии в группах по методике В.В. Бойко (в %) $n=193$ чел.

Группы студентов	Степень выраженности эмпатии			
	Очень низкий уровень (менее 14 б.)	Заниженный уровень (21–14 б)	Средний уровень (29–22 б.)	Очень высокий уровень (30 б. и выше)
Студенты 2 курса лечебного факультета	14,60 %	59,80 %	24,40 %	1,20 %
Студенты 6 курса лечебного факультета	17,70 %	58,80 %	23,50 %	0 %
Студенты 6 курса педиатрического факультета	11,50 %	73,10 %	15,40 %	0 %

дентами на стадии поступления в высшее медицинское учебное заведение, основывается на определенном уровне эмоционально-нравственного и ценностного развития, и врачи, как представители одной из самых гуманных сфер человеческой жизнедеятельности, имеют общие личностные черты.

Изучение зависимости эмпатии от личностных характеристик (механизмов защиты копинг-стилей) проводилось с помощью непараметрической процедуры вычленения корреляционных связей с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (R_s). Выявлены достоверные корреляционные связи: умеренно выраженная отрицательная связь между вытеснением (В) и суммарным показателем эмпатии ($R_s = -0,464$, $p \leq 0,001$), и эмоциональным каналом ($R_s = -0,378$, $p \leq 0,001$), и идентификацией ($R_s = -0,376$, $p \leq 0,001$); умеренно отрицательная – между интеллектуализацией (G) и эмоциональным каналом эмпатии ($R_s = -0,386$, $p \leq 0,001$); умеренно положительная – между регрессией (С) и эмоциональным каналом ($R_s = 0,400$, $p \leq 0,001$). По нашему мнению, отрицательную (обратную) связь между вытеснением (В) и эмпатией можно объяснить следующим образом. Как известно, вытеснение (В) такой механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, – становятся бессознательными. Но, не находя разрешения в поведении, тем не менее, они сохраняют свои эмоциональные и психо-вегетативные компоненты. При этом наиболее часто вытесняются такие личностные качества и поступки, которые не делают личность привлекательной в глазах себя и других, например, недоброжелательность, черствость и др. [2, с. 20]. Следовательно, можно предположить, что вытеснение (В) неосознанно и автоматически приводит к трудностям освоения умения понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место другого человека (идентификации), а также нарушается способность «вхождения» в энергетическое поле партнера (эмоциональный канал эмпатии). Отрицательная связь между интеллектуализацией (G) и эмоциональным каналом эмпатии, с нашей точки зрения, обосновывается тем, что при напряжении этого механизма защиты происходит пресечение переживаний при помощи логических (псевдоразумных) установок и манипуляций, как писал Ф.Е. Василюк, «уход из мира импуль-

сов и аффектов в мир слов и абстракций» [цит. по 2, с. 23]. При этом соответственно становится невозможной энергетическая подстройка к эмпатируемому, не возникает связующее звено между эмпатирующим и эмпатируемым, т.е. то, что обеспечивает эмоциональный канал эмпатии. Положительная (прямая) корреляция между регрессией (С) и эмоциональным каналом эмпатии, на наш взгляд, объясняется тем, что этот механизм защиты проявляется использованием более простых и привычных поведенческих стереотипов, сформированных на более ранних стадиях развития (плач, крик и др.), которые напрямую связаны с эмоциональной сферой личности. Тем самым происходит «подключение» к энергетическому полю эмпатируемого, с которым эмпатирующий входит в эмоциональный резонанс, т.е. задействуется эмоциональный канал эмпатии.

Выявлены статистически достоверные значимые корреляционные связи между показателями эмпатии и копинг-стратегиями студентов: умеренно выраженные положительные – между эмоционально-ориентированным копингом (ЭОК) и эмоциональным каналом эмпатии – ($R_s = 0,474$, $p \leq 0,001$), а также – между рациональным каналом эмпатии и копинг-стилем «избегание» ($R_s = 0,314$, $p \leq 0,001$), что находится в соответствии с другими исследованиями копинга, в частности Т.Л. Крюковой [5, с. 165, 167]. Кроме того, определена умеренная отрицательная связь эмоционально-ориентированного копинга ($R_s = -0,348$, $p \leq 0,001$) с проникающей способностью к эмпатии. Вероятно, это объясняется тем, что, чем более эмоционально сильно один партнер по общению (врач) реагирует на ситуацию в виде погружения в свои собственные переживания (ЭОК), тем труднее ему создать атмосферу открытости, доверительности, задушевности, способствующей раскрытию чувств другого партнера (пациента) (в чем, собственно, и заключается проникающая способность к эмпатии).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень коммуникативной компетентности будущего врача для данной выборки не отличается на базовом (ценностном) уровне по показателю «эмпатия» в разных группах испытуемых. Это означает, что эмпатия является устойчивым личностным свойством врача и не зависит от специализации и этапа обучения, но имеет корреляционные связи с такими личностными характеристиками как механизмы психологической за-

циты и копинг-стили. Подчеркнем наиболее сильные и значимые связи между эмоциональным каналом эмпатии и эмоционально-ориентированным копинг-стилем ($p \leq 0,01$). При этом выраженность эмпатических тенденций у будущих врачей соответствует необходимым профессиональным особенностям врачебной деятельности.

Библиографический список

1. *Бедрин Л.М.* Психология и деонтология в работе врача / Л.М. Бедрин, Л.П. Урванцев. – Ярославль, 1988.
2. *Вассерман Л.И.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Пособие для врачей и психологов / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев и др. – СПб., 1998.
3. *Васильева Л.Н.* Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего врача / Л.Н. Васильева, Л.П. Урванцев // Ярославский психологический вестник. – 2003. – Вып. 9. – С. 99–105.
4. *Гаврилова Т.П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147–158.
5. *Кашицкий В.И.* Диагностика базового уровня коммуникативной компетентности личности // Психология и практика: Сб. науч. трудов. Вып. 2. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002. – С. 79–84.
6. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
7. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
8. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998.
9. *Ташлыков В.А.* Значение эмпатического отношения врача к больному в процессе психотерапии неврозов // Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии / Под ред. М.М. Кабанова. – Л.: ЛМИПИ, 1976. – С. 121–122.

УДК 614.253

Мурашова Лада Анатольевна

Тверской государственный технический университет
lada-murashova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ И КОММУНИКАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КОЛЛЕКТИВА И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В профессиональной деятельности медработников формируются взаимоотношения, целью которых является повышение эффективности проводимых пациентам лечебных мероприятий. Возникновение эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности ухудшает показатели психологического климата коллектива и удовлетворенности трудом, что влияет на весь лечебный процесс. Представлены результаты эмпирического исследования влияния эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности на психологический климат и удовлетворенность трудом у медработников.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, медработники, эмоциональные барьеры в межличностном общении, коммуникативная агрессивность, психологический климат, удовлетворенность трудом.

Успешность профессиональной деятельности субъекта в профессиях типа «человек-человек» (таковой является профессия медицинского работника), как правило, не может быть сведена лишь к результативности. Она обычно является интегральным феноменом (количественные и качественные показатели деятельности, психофизиологические затраты, удовлетворенность трудом, оценка человеком своего труда и его оплаты, взаимоотношения

с коллегами, и руководством, их оценка труда субъекта и др.) [5 с. 73–75; 6, с. 23–24].

Психологический барьер – это такое состояние или свойство индивида, которое консервирует резервы его духовно-психического потенциала, тормозит или даже блокирует их реализацию в процессе жизнедеятельности. По своей природе психологический барьер может представлять собой также устойчивую установку или психический настрой личности как разновидность ее

психического состояния или состояния ее сознания [4, с. 465–470]. Основная функция психологического барьера состоит в защите личности от угрозы разрушительного воздействия. Порождение социально-психологических барьеров может привести к возникновению коммуникативной агрессивности. Особенно это касается тех типов профессий, где доминирующим видом деятельности является общение, к их числу относятся и медработники. Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [1, с. 49]. При помощи агрессии медработник может защищаться от реального или мнимого нападения, демонстрировать свою силу и самоутверждаться, организовывать для себя психологическую разрядку, если накапливается неудовлетворенность своей работой или своим служебным положением. Коммуникативная агрессивность бывает физической или вербальной (словесной), прямой или косвенной (придирчивость, намеки, отказ от помощи, ложь, мелочность, угрозы), ситуативной (спонтанные вспышки слепой ярости), направленной на другого (обвинение другого) или на себя (самообвинение). Так же как и эмоциональные барьеры, агрессия присутствует в профессиональной деятельности медработников, которая представляет проблему, как для самих медработников, так и для пациентов и их родственни-

ков. Так как некорректное поведение медика с пациентами и коллегами может привести к конфликтным ситуациям. Кроме того, агрессивное поведение порождает жестокость по отношению к больным, что вообще недопустимо в профессиональной деятельности медработника, и как следствие ухудшается психологический климат коллектива, следовательно, и снижается удовлетворенность трудом у сотрудников [2; 3, с. 24–29, 43–51].

В 2009 г. проведено эмпирическое исследование влияния эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности на психологический климат и удовлетворенность трудом у медицинских работников ГУЗ «Областная клиническая больница». Объектом исследования выступают медработники ГУЗ ОКБ в количестве 160 человек в возрасте от 19 до 69 лет, имеющих стаж работы в исследуемой организации от 1 до 47 лет. Из них 63 человека врачи, 97 – медицинские сестры. Целью эмпирического исследования является изучение влияния эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности на психологический климат коллектива и удовлетворенность трудом у медработников ГУЗ «Областная клиническая больница». Рабочей гипотезой исследования является предположение о том, что эмоциональные барьеры в межличностном общении и коммуникативная агрессивность влияют на пси-

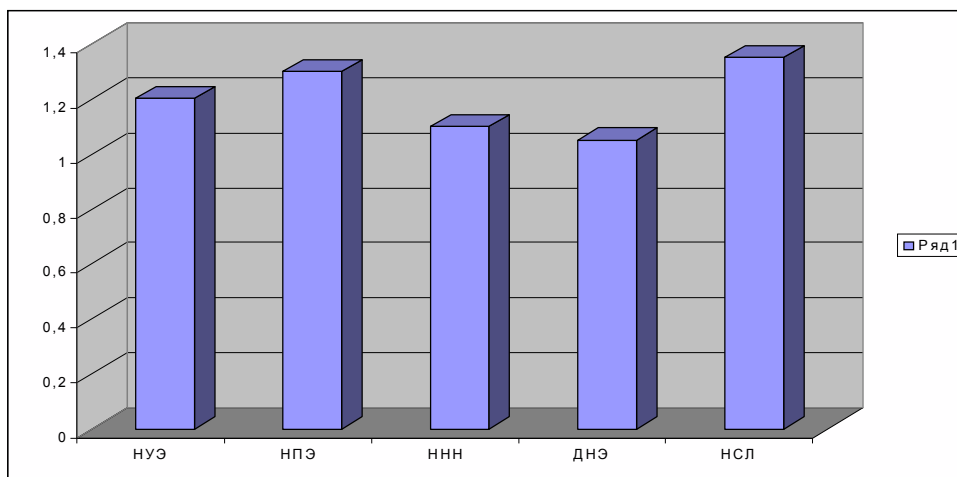


Рис. 1. Гистограмма степени выраженности эмоциональных барьеров в межличностном общении у медработников ГУЗ ОКБ.

НУЭ – неумение управлять эмоциями, дозировать их; НПЭ – неадекватное проявление эмоций; ННН – негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; ДНЭ – доминирование негативных эмоций; НСЛ – нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе

хологический климат и удовлетворенность трудом у медработников ГУЗ «Областная клиническая больница». При реализации эмпирического исследования нами использовались следующие методики: методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В. Бойко [7, с. 166–167]; методика «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В.В. Бойко [7, с. 385–387]; методика «Диагностика психологического климата в малой производственной группе» (В.В. Шпалинский, Э.Г. Шелест) [7, с. 199–200]; методика «Интегральная удовлетворенность трудом» [7, с. 470–473]. Методы обработки психологических данных: описательные статистики; параметрический метод – дисперсионный анализ, который позволяет провести анализ изменчивости признака под влиянием каких-либо контролируемых переменных факторов. Дисперсионный анализ часто обозначается как ANOVA – анализ вариативности; метод ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Обработка данных проводилась с помощью программы SPSS 11,0 for Windows.

Исследование эмоциональных барьеров в межличностном общении по методике «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В. Бойко. Проанализировав по-

лученные данные (рис. 1), мы установили, что для нашей выборки основными «помехами» в установлении коммуникативных контактов являются такие как: неадекватное проявление эмоций (1,3) и нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе (1,31). Остальные «помехи» в установлении коммуникативных контактов такие как: неумение управлять эмоциями и дозировать их (1,2); негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (1,15); доминирование негативных эмоций (1,04) для наших испытуемых менее значимы. По описательной статистике среднее значение эмоциональных барьеров составляет 5,8, что свидетельствует о том, что наши испытуемые люди раскрепощенные, не ставящие эмоциональных преград на пути общения с партнерами, им эмоции обычно не мешают общаться с партнерами.

Исследование интегральных форм коммуникативной агрессии по методике «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В.В. Бойко

Проанализировав полученные данные (рис. 2), мы установили, что для нашей выборки наиболее выражены такие параметры коммуникативной агрессивности как: неспособность тормозить агрессию (3,4); анонимная агрессия (2,73), спонтанность агрессии (2,7), неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевлен-

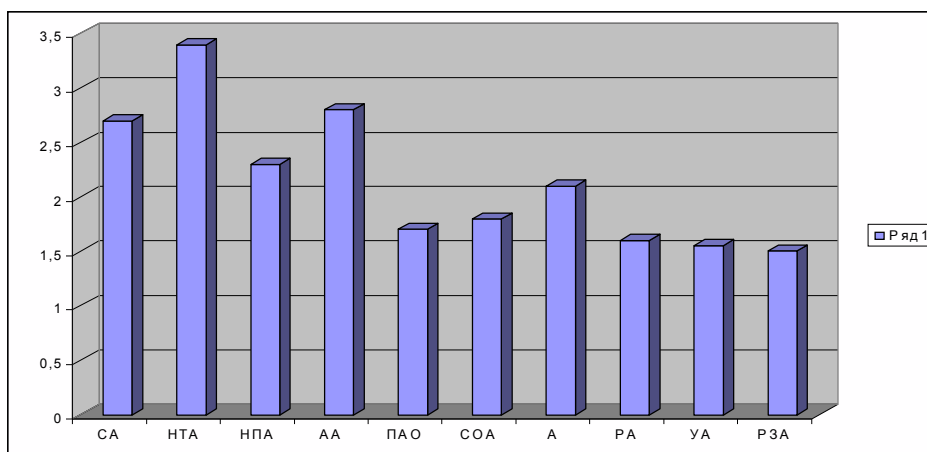


Рис. 2. Гистограмма интегральных форм коммуникативной агрессии у медработников ГУЗ ОКБ.

СА – спонтанность агрессии; НТА – неспособность тормозить агрессию; НПА – неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты; АА – анонимная агрессия; ПАО – провоцирование агрессии у окружающих; СОА – склонность к отраженной агрессии; А – аутоагрессия; РА – ритуализация агрессии; УА – удовольствие от агрессии; РЗА – расплата за агрессию

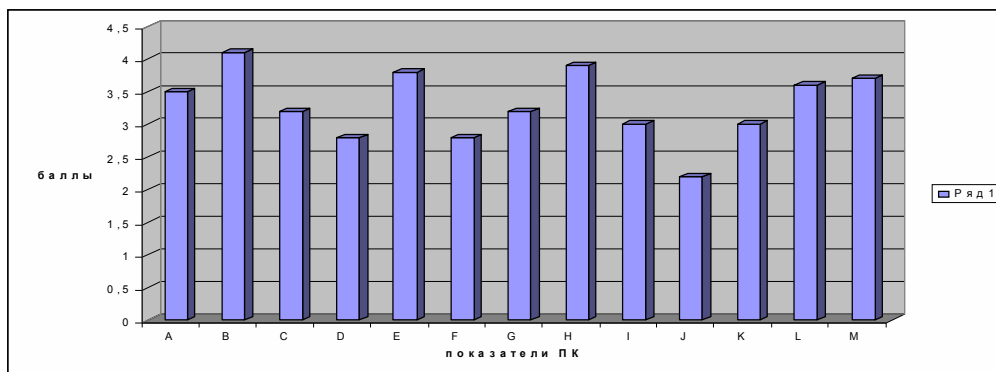


Рис. 3. График уровня ПК в коллективе медработников ГУЗ ОКБ.

Значения показателей ПК: настроение – А; общение – В, С, Н; отношение к коллегам – D, E, F; отношение к руководителю – G, I, L; ответственность, критика, гласность – J, K, M.

ные объекты (2,3). Такие параметры как: аутоагрессия (2,1); склонность к отраженной агрессии (1,9); ритуализация агрессии (1,7); удовольствие от агрессии (1,6); расплата за агрессию (1,5) менее выражены в исследуемой группе у большинства испытуемых. В целом по выборке наблюдается проявление среднего уровня коммуникативной агрессивности (21,6) (согласно описательным статистикам), который характеризуется спонтанностью, некоторой анонимностью, слабой способностью к торможению. Проанализировав полученные результаты мы установили, что у наших испытуемых наблюдается средний уровень коммуникативной агрессивности.

Исследование психологического климата по методике «Диагностика психологического климата в малой производственной группе» В.В. Шпалинского, Э.Г. Шелеста

Проанализировав полученные данные (рис. 3), мы установили, что признаками нездорового ПК в исследуемом коллективе являются: болезненная реакция окружающих на успех отдельных членов коллектива (2,8); сваливание вины друг на друга в случае неприятностей (2,8); нарушитель трудовой дисциплины держит ответ лишь перед руководителем (2,2). Все остальные 10 признаков соответствуют здоровым признакам ПК. Согласно описательным статистикам у нашей выборки наблюдается высокой благоприятности психологический климат (41,9). Таким образом, проанализировав, полученные результаты мы установили, что в исследуемом коллективе медработников преобладают признаки здорового ПК, диапазон набранных баллов испытуемыми свидетельствует о высокой благоприятности ПК.

Исследование удовлетворенности трудом по методике «Интегральная удовлетворенность трудом»

Проанализировав полученные данные (рис. 4) по описательным статистикам, мы установили, что для нашей выборки характерен выше среднего уровень удовлетворенности трудом. Таким образом, проанализировав полученные результаты мы установили, что в подавляющее большинство медработников исследуемого коллектива удовлетворены своим трудом и его составляющими. Несмотря на то, что труд медиков в нашей стране оценивается низко в денежном выражении у наших испытуемых наблюдается явление патриотизма своей профессии, т.е. они предпочитают свой труд высокому заработку, они непритязательны в зарабатывание денег. Свое главное предназначение они видят в оказании помощи больным людям.

Для выявления влияния эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности на психологический климат коллектива и удовлетворенность трудом у медсестер Центра для лечения и профилактики сосудистых заболеваний головного мозга ГУЗ «Областная клиническая больница», нами был выбран дисперсионный анализ, который позволяет оценить влияние нескольких факторов на несколько зависимых переменных. Согласно результатам дисперсионного анализа было выявлено влияние эмоциональных барьеров в межличностном общении на психологический климат ($F=0,180$ при $p=0,007$), коммуникативной агрессивности на психологический климат ($F=0,118$ при $p=0,005$), был выявлен межфакторный эффект – влияние эмоциональных барьеров и коммуника-

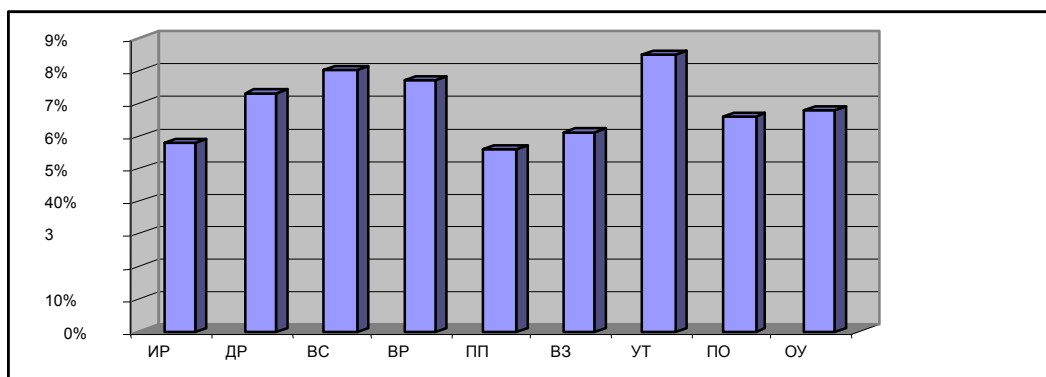


Рис. 4. Гистограмма уровня УТ в коллективе медработников ГУЗ ОКБ.

ИР – интерес к работе; ДР – удовлетворенность достижениями в работе; ВС – удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками; ВР – удовлетворенность взаимоотношениями с руководством; ПП – уровень притязаний в профессиональной деятельности; ВЗ – предпочтение выполняемой работы высокому заработку; УТ – удовлетворенность условиями труда; ПО – профессиональная ответственность; ОУ – общая удовлетворенность трудом

тивной агрессивности совместно на психологический климат ($F=0,006$ при $p=0,000$).

Согласно результатам корреляционного анализа между эмоциональными барьерами в межличностном общении и психологическим климатом существует обратная линейная направленность ($r=-0,398^*$ при $p=0,029$). То есть чем больше выражены эмоциональные барьеры, тем больше вероятности развития неблагоприятного климата в коллективе.

Согласно результатам корреляционного анализа между коммуникативной агрессивностью и психологическим климатом существует обратная линейная направленность ($r=-0,398^*$ при $p=0,029$). Так при ярко выраженной коммуникативной агрессивности со стороны испытуемых в их коллективе может наблюдаться неблагоприятный психологический климат.

Согласно результатам дисперсионного анализа было выявлено влияние эмоциональных барьеров на общую удовлетворенность трудом ($F=0,217$, $p=0,008$), коммуникативной агрессивности на удовлетворенность трудом ($F=0,142$, $p=0,005$) и межфакторный эффект – влияние эмоциональных барьеров и коммуникативной агрессивности совместно на общую удовлетворенность трудом ($F=2,928$, $p=0,034$).

Согласно результатам корреляционного анализа между эмоциональными барьерами и общей удовлетворенностью трудом существует обратная линейная направленность ($r=-0,667^*$ при $p=0,000$). То есть чем больше степени выраженности эмоциональных барьеров, тем больше вероятность снижения удовлетворенности трудом.

Согласно результатам корреляционного анализа между коммуникативной агрессивностью и удовлетворенностью трудом существует обратная линейная направленность ($r=-0,769^*$ при $p=0,000$). Чем более будет проявляться коммуникативная агрессивность, тем ниже будет удовлетворенность трудом.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась: эмоциональные барьеры в межличностном общении и коммуникативная агрессивность влияют на психологический климат и удовлетворенность трудом, а также наблюдается взаимосвязь эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности с психологическим климатом и удовлетворенностью трудом.

Подводя итоги исследования, можно сделать вывод о том, что успешность профессиональной деятельности медработника зависит от количественных и качественных показателей деятельности, удовлетворенности трудом, взаимоотношений с коллегами, и руководством, состояния психологического климата коллектива, которое, в свою очередь, подвержено влиянию эмоциональных барьеров общения и коммуникативной агрессивности.

Библиографический список

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – М., 2002. – 510 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.

3. Кэтэлин Замфир Удовлетворенность трудом. Мнение социолога. – М.: «ПОЛИТИЗДАТ», 1983. – 142 с.
4. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб., 2002. – 592 с.
5. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.,

2001. – 480 с.

6. Толочек В.А. Современная психология труда. – СПб., 2005. – 214 с.

7. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2005. – 490 с.

УДК 159.923.2

Воронцова Анна Александровна

Орловская региональная академия государственной службы, Тульский филиал
avoroncova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Рассмотрено строение профессионального самосознания, приведены результаты исследования структуры и динамики его развития, разработана программа психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Ключевые слова: строение профессионального самосознания, динамика развития профессионального самосознания, программа психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Современное высшее профессиональное образование должно заложить основы для достижения многими выпускниками вуза профессионализма в своей области, сформировать отношение к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Это возможно, если выпускники вуза имеют развитое профессиональное самосознание. Высокий уровень развития профессионального самосознания дает студенту возможность действовать с большей уверенностью, осознавать себя в качестве представителя своей профессии, в ситуациях неудач искать и находить возможности для развития.

Категория профессионального самосознания исследована в работах отечественных ученых (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.А. Деркач, А.К. Маркова, Т.Л. Миронова, С.В. Москаленко, А.А. Бодалёв, В.А. Сластенин, З.И. Иванова и К. Косев, А.В. Поддубная) [1; 2; 3; 4]. Большинство исследователей рассматривают категорию профессионального самосознания как осознание человеком себя в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день остается открытым вопрос о развитии профессионального самосознания в процессе обучения студентов в вузе.

В связи с этим, **цель исследования** – изучить особенности развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в высшем учебном заведении, разработать и апробировать

программу психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание мы понимаем как сложное, динамическое, личностное образование, которое формируется вследствие переживания отношения человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности, отношения к другим людям, и отношения к своей профессиональной деятельности, выявление в процессе самопознания своей социальной ценности и смысла своей профессиональной деятельности.

В рамках нашего подхода Т.И. Лях и А.А. Воронцова, профессиональное самосознание имеет многомерное строение. Мы предлагаем рассмотреть строение профессионального самосознания вслед за В.В. Столиным в «горизонтальном» и «вертикальном» планах [5].

В «горизонтальном» плане профессиональное самосознание имеет четырехкомпонентное строение, включающее когнитивную, эмоционально-ценностную, мотивационно-целевую и операциональную составляющие.

Когнитивный компонент реализуется в самопознании, познание себя в процессе общения человека с другими людьми, в процессе деятельности субъекта. Соотнесение знаний о себе с социально-профессиональными требованиями и нормами, позволяет студентам определить свое место в системе общественных отношений.

Эмоционально-ценностный компонент проявляется в самопонимании, самоуважении и принятии себя. Самопонимание как процесс проявляется в формировании отдельных ситуативных образов и расплывчатых представлений к более или менее устойчивому понятию о себе.

Мотивационно-целевой компонент реализуется в самоактуализации, реализации самого себя в профессии. Устойчивыми мотивационными образованиями являются личностные ценности.

Операциональный компонент проявляется в саморегуляции, целеполагании, устремленности в будущее, принятии ответственности за реализацию своих ценностей на себя. Позволяет выстраивать стратегию собственного профессионального роста, формировать активную профессиональную позицию личности.

«Вертикальное» строение профессионального самосознания образует трехуровневую структуру, динамику трех образов «Я»: «Я-реальное (настоящее)», «Я-идеальное (профессиональное)» и «Я-будущее (развивающийся профессионал)».

«Я-реальное» – это комплекс представлений о себе. Оно формируется во взаимодействии со сложившейся у студента Я-концепцией, а также со сложившимся у него идеалом своего будущего. «Я-идеальное (профессиональное)» – это комплекс представлений студента об идеальном профессионале. «Я-будущее (развивающийся профессионал)» – это комплекс представлений студента о перспективах своего развития и самосовершенствования на профессиональном пути, выход на смысложизненное самоопределение.

Процесс становления профессионального самосознания в учебно-профессиональной деятельности происходит как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении.

Для изучения структуры и определения уровней развития профессионального самосознания использовались следующие методики: тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев); опросник уровня субъективного контроля (С.Р. Пантелеев, Е.Ф. Бажин, Е.Л. Голынкина, А.М. Эткинд); методика «Самоактуализационный тест» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Кроз); тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); методика «Аксиологическая направленность личности» (А.В. Капцов, Л.В. Карпушина); методика изучения профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер); методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой).

Критериями развития профессионального самосознания выступают: 1) сформированное представление о себе, позитивное отношение к себе, эмоциональная зрелость; 2) развитая рефлексия, направленность на саморазвитие и самореализацию; 3) сформированность в сознании представления о профессионально-важных качествах, о профессиональной деятельности; 4) саморегуляция личности, способность организовывать свои внутренние и внешние ресурсы для достижения целей.

Нами выделены следующие уровни развития профессионального самосознания (табл. 1):

Первый уровень развития характеризуется наличием размытого представления о себе, низ-

Таблица 1

Сопоставление компонентов и уровней развития профессионального самосознания

Компоненты ПС/уровни развития ПС	Когнитивный	Эмоционально- ценностный	Мотивационно- целевой	Операциональный
Первый уровень	-	-	-	-
Второй уровень	+	+	-	-
Третий уровень	+	+	+	-
Четвертый уровень	+	+	+	+
Компоненты ПС/уровни развития ПС	Я-реальное	Я-идеальное (профессиональное)	Я-будущее (развивающийся профессионал)	
Первый уровень	-	-	-	
Второй уровень	+	-	-	
Третий уровень	+	+	-	
Четвертый уровень	+	+	+	

ким уровнем самопонимания, негативным эмоциональным отношением к себе, низкими показателями аутосимпатии, зависимостью от внешней среды. Студенты имеют трудности в формировании когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов профессионального самосознания.

Второй уровень развития характеризуется сформированным представлением о себе, о своих сильных и слабых сторонах личности, адекватной самооценкой, позитивной «Я-концепцией», самоуважением и самопринятием, высокими показателями интегрального самоотношения. Когнитивный, эмоционально-ценностный компоненты профессионального самосознания сформированы. Отсутствие представления о себе как о профессионале, о профессионально важных качествах, о своих сильных и слабых профессиональных качествах, о ценностях и смыслах своей профессиональной деятельности. Не сформированы мотивационно-целевой и операциональный компоненты профессионального самосознания.

Третий уровень развития характеризуется позитивной «Я-концепцией», осознанием своего образа «Я-идеальное (профессиональное)», осознанием профессионально важных качеств. Направленность на саморазвитие и самореализацию себя в профессии, преобладание ценности самоактуализации, интернальный локус контроля. Затруднения в развитии операционального компонента профессионального самосознания. Отсутствие ориентация на цели жизни, не сформированность навыков целеполагания и саморегуляции, низкие показатели по шкале «компетентность во времени».

Четвертый уровень развития характеризуется наличием в сознании представлений и о себе и о своем идеале профессионала, о себе как о развивающемся профессионале. Сформированы когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-целевой и операциональный компоненты профессионального самосознания. Высокие показатели направленности на саморазвитие и самореализацию в профессии, развитое целеполагание, устремленность в будущее, осознанность и осмысленность планов социально-профессионального развития.

Выборку эмпирического исследования составили студенты вторых – четвертых курсов специальности «Менеджмент», всего было обследовано 120 человек.

Достоверные различия между участниками контрольной и экспериментальной групп опре-

делялись при помощи Т-критерия Стьюдента. Различий между экспериментальной и контрольной группой по исследуемым параметрам в начале эксперимента зафиксировано не было.

По результатам исследования, основная масса студентов на констатирующем этапе эксперимента, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, имеют первый и второй уровни развития профессионального самосознания. Основная масса студентов имеет низкие и средние значения по шкале глобальное самоотношение, аутосимпатия, самоподдержка.

Для решения проблемы развития профессионального самосознания возникла необходимость в разработке программы психологического сопровождения.

Цель программы психологического сопровождения – способствовать созданию условий для развития профессионального самосознания.

Программа психологического сопровождения была реализована на базе ТФ ОРАГС и МИЭМП.

В программе психологического сопровождения мы выделяем пять блоков: 1) диагностический (диагностика уровня развития профессионального самосознания); 2) консультативный (информирование студентов об особенностях и динамики развития профессионального самосознания); 3) коррекционно-развивающий (коррекция и развитие компонентов профессионального самосознания); 4) информационный (знакомство студентов с современными взглядами на профессиональную деятельность менеджеров, профессиональную карьеру); 5) интегративный (выстраивание перспективы своего профессионального роста, формирование ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности).

Программа психологического сопровождения разработана с учетом принципа системности, отдельные компоненты программы оказывают развивающее воздействие на отдельные компоненты профессионального самосознания. Каждый блок программы дополняет друг друга и в совокупности оказывает развивающее воздействие на профессиональное самосознание.

Для доказательства данного положения, нами были выделены следующие стадии экспериментальной работы: первый этап развивающей работы – контрольный срез № 1, второй этап развивающей работы – контрольный срез № 2, третий этап развивающей работы – контрольный срез №3.

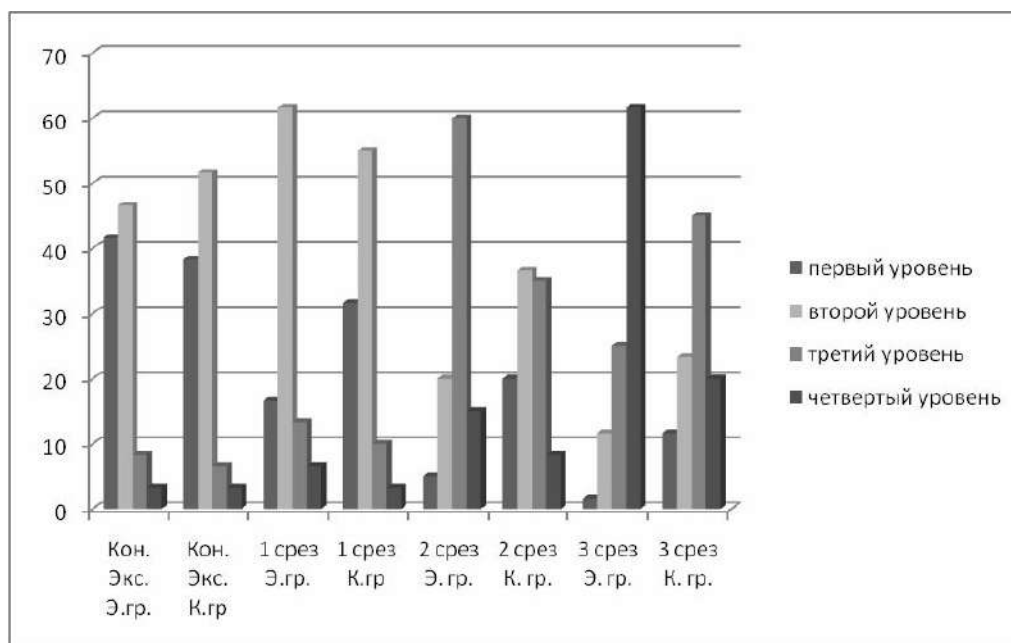


Рис. Динамика развития профессионального самосознания в контрольной и экспериментальной группах

Первый этап развивающей работы заключался в проведении и реализации консультативного и коррекционно-развивающего блоков программы. Включал в себя участие студентов с первым и вторым уровнями развития профессионального самосознания в тренинге «Познание и принятие себя». В результате его проведения было установлено, что большая часть студентов имеют второй уровень развития профессионального самосознания – 61,6%, что составляет 37 человек.

Второй этап развивающей работы включал в себя участие студентов преимущественно со вторым уровнем развития профессионального самосознания в тренинге «Познание и принятие своего профессионального Я и своей будущей профессии». При проведении контрольного среза № 2 – 60% (36) студентов имеют третий уровень развития профессионального самосознания. Таким образом, на 47% увеличилось число студентов имеющих сформированное представление о профессионале, сформированные эмоционально-ценностный и мотивационно-целевой компоненты профессионального самосознания.

Третий этап развивающей работы включал в себя преимущественное участие студентов со вторым и третьим уровнями развития профессионального самосознания в тренинге «Познание образа «Я-будущее» и развитие представления

о своем профессиональном пути». Данная развивающая работа была направлена на развитие мотивационно-целевого и операционального компонентов профессионального самосознания, формирование представления о себе в будущем – образ «Я-будущее (развивающийся профессионал)».

В результате контрольного среза № 3 после проведения развивающей программы выяснилось, что группа с первым уровнем развития профессионального самосознания равна 1,6% (1) от общего числа испытуемых. Группа со вторым уровнем развития профессионального самосознания составляет 11,6% (7). Группу с третьим уровнем развития профессионального самосознания равна 25% (15), что на 10% ниже, чем после проведения контрольного среза № 2. Большая часть студентов экспериментальной группы находится на четвертом уровне развития профессионального самосознания – 61,6% (37), т.е. имеют сформированное в сознании представление и о себе и о себе как о развивающемся профессионале и о себе в будущем. У студентов данной группы сформированы когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-целевой и операциональный компоненты профессионального самосознания. Студенты направлены на саморазвитие и самореализацию в профессии, имеют развитое целеполагание, устремленность в бу-

дущее. У студентов с четвертым уровнем развития профессионального самосознания осознаны планы социально-профессионального развития, они занимают активную позицию относительно профессионального развития.

Таким образом, процесс становления профессионального самосознания в учебно-профессиональной деятельности происходит как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении.

Составляющие структуры профессионального самосознания могут быть изучены, сформированы и усовершенствованы в их системном единстве.

Изменения в экспериментальной группе обусловлены участием студентов в программе психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания в процессе

профессионального становления студентов Вуза позволяет отслеживать процесс развития компонентов профессионального самосознания.

Библиографический список

1. Держач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 483 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.: изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003. – 400 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: «Знание» 1996. – 308 с.
4. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие. – М.: Academia, 2004. – 480 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. у-та, 1983. – 286 с.

УДК 159.923.2: 37.013.2

Красавцева Людмила Емельяновна

средняя общеобразовательная школа № 52, г. Тверь
school52.tver@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

В статье отмечается важность личностных характеристик практического психолога, обеспечивающих создание максимально благоприятных условий для развития позитивных изменений в психике клиента. Описываются особенности работы психолога в системе образования. Выделены требования к поведению и личности школьного психолога.

Ключевые слова: практический психолог, взаимоотношения психолога и клиента, технологический процесс, личностные характеристики.

Круг вопросов, которые решает школьный психолог в период адаптации учащихся, а также при переходе из начального в среднее звено широк и многообразен. Он требует от него высоких профессиональных качеств, знаний и умений.

Наряду с общепринятыми профессиональными качествами для школьного психолога в данный период необходимы определенные специфические качества. Вызвано это тем, что объект профессиональной деятельности школьного психолога здесь характеризуется рядом черт.

Проблема перехода младшего школьника в основную школу традиционно считается одной из наиболее сложных, период адаптации в 5 классе – одним из труднейших этапов в жизни ребенка и деятельности школьного психолога.

Предметное обучение, новые учителя, классные руководители, кабинетная система обучения, частая несогласованность программ начальной и средней школы являются стрессогенными факторами для выпускника начальной школы. Все это приводит к некоторому снижению интереса к обучению, проявлению признаков тревожности, кризису самооценки, нарушению взаимоотношений со сверстниками, сложности установления доверительных отношений с учителями и т.д.

Успешность психологического сопровождения младшего школьника к обучению в 5 классе зависит от научно обоснованного взаимодействия школьного психолога с другими субъектами образовательного процесса, а также от его профессиональных качеств.

Школьному психологу необходимо обладать такими качествами как: социабельность, великодушные к людям, тактичность и дипломатичность в общении с учащимися, родителями и педагогами.

Существуют точки зрения, согласно которым успех работы практического психолога определяется, прежде всего, системой применяемых психотехник. Иными словами, превалирующая роль отводится психологическому и психотерапевтическому (а также психокоррекционному и психодиагностическому) инструментарию, при этом личностные характеристики психолога считаются чем-то вторичным. Подобная позиция присуща теоретическим концепциям, рассматривающим психологическую помощь как воздействие психолога на клиента.

Гуманистическая позиция (которой придерживаемся мы) состоит в том, развивающий и оздоравливающий эффект возникает в результате создания атмосферы эмпатии, искренности, самораскрытия и особых, теплых взаимоотношений между психологом и клиентами. Невозможно насильно привести к счастью, невозможно осуществлять личностное развитие извне по отношению к личности. Следовательно, нужно, чтобы психолог обладал такими личностными характеристиками, которые позволили бы ему заботиться о создании максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществления личностных изменений в психике клиента.

Обобщая многочисленные исследования профессионально важных личностных черт психологов можно выделить следующие личностные черты, желательные для практического психолога: концентрация внимания на клиенте, желание и способность ему помочь; открытость и терпимость, к отличным от собственных, взглядам и суждениям, гибкость; эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта; аутентичность поведения, то есть способность предъявлять группе подлинные эмоции и переживания; энтузиазм и оптимизм, вера в способности участников группы к изменению и развитию; уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции; уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов; богатое воображение, интуиция; высокий уровень интеллекта.

Известный американский психолог Кьелл Рудестам пишет о существовании взаимосвязи лич-

ностных черт, теоретических установок и стилей управления у группового психотерапевта. Эти слова, по мнению И.В. Вачкова, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников, могут быть отнесены к любому практическому психологу: он «должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций. С одной стороны, с развитием самосознания, ростом опыта и знаний и групповой и индивидуальной диагностике возрастает надежность интуиции. Концептуальные рамки, метод осмысления руководителем наблюдаемых им элементов поведения могут служить ему основой для проверки чувств и надежности интуиции. С другой стороны, концептуальные рамки и методы, используемые без учета интуиции, могут вести к ригидному, негибкому стилю руководства».

В процессе любого труда человеком осуществляется аналитико-синтетическая деятельность — выделение тех или иных признаков (объекта, ситуации и пр.), принятие решения о включении (объекта, действия и пр.) в нужную группу или выбора из нужной группы на основании сравнения с образцом или по иным критериям и т.п.

Особенностью работы школьного психолога является то, что анализ и синтез осуществляются им в ограниченном сенсорном диапазоне и в ограниченном промежутке времени, например, в течение разговора с клиентом. Такая составляющая любой профессии как мысленное ведение технологического процесса также имеет особенности в работе школьного психолога. Так, например, в ходе профессиональной подготовки у него должна вырабатываться установка на то, чтобы не столько правильно прогнозировать возможное развитие хода беседы, сколько на то, чтобы удерживаться от такого прогноза (для других профессий, например, для водителя автобуса именно прогнозировать ситуацию на дороге жизненно необходимо). Психологу, в силу специфики профессии, следует не угадывать, о чем пойдет речь, не опережать реакции клиента и свои собственные, а самым тщательным образом отслеживать непосредственный ход диалога и реагировать так, чтобы избежать его искажения при попытке опережения. Именно такая особенность мысленного ведения технологического процесса вполне оправдана, так как из теории и практики психотерапии и консультирования известно, что ошибочное опережение вносит большие помехи в работу, поскольку вызывает включение защитных механиз-

мов у клиента, и эти помехи могут не компенсироваться более поздним удачным угадыванием.

Существуют определенные требования и к подготовке психолога для осуществления оперативного вмешательства в процессы, происходящие в психике клиента. Обучение различным методам коррекции и профилактики личностных и поведенческих проблем учащихся должно стать основным содержанием профессиональной подготовки школьных психологов.

Сложность и многоаспектность деятельности практического психолога в системе образования делают его работу значимой и напряженной, а к личности самого специалиста предъявляются высокие требования. Р.В. Овчарова путем опроса педагогов и диагностирования слушателей спецфакультета выделила наиболее повторяющиеся социально желаемые характеристики психолога, работающего в системе образования.

Личностные характеристики психолога выразились в следующем: 1) психолог должен иметь высокие умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, скрупулезным аналитиком, экспериментатором; 2) психолог должен быть социабелен, должен предпочитать работать с людьми, идти в ногу с событиями. Это общительный человек, он великодушен к людям, легко формирует активные группы, хорошо запоминает имена людей, любезен, тактичен, дипломатичен в общении; 3) психолог любит совместные действия, подчиняет интересы личности групповым интересам, он совестливый, добросовестный, имеет чувство долга и ответственности, сильный, энергичный, смелый, умеет подчинить себе, быстро решает практические вопросы; 4) психолог эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, реально взвешивает обстановку, устойчив к стрессу.

Хотя эти требования абсолютизированы и трудно найти людей, у которых органично сочеталось бы между собой такое множество свойств и качеств, эталонные требования могут служить общими ориентирами.

В ответах на вопрос: «Каким не должен быть психолог?» были представлены сочетания факторов, соответствующих незрелой и невротической личности: низкая сила «эго», недостаточно высокий интеллект, отсутствие эмпатии, зависимость мысли, невозможность решать свои проблемы, излишняя заторможенность, низкая организованность, плохая сопротивляемость стрессу,

потребность в гиперопеке, высокая тревожность и заниженная самооценка.

В дополнение к вышеперечисленному, с нашей точки зрения, для успешной работы в образовательном учреждении важно наличие у психолога следующих личностных качеств:

– социальная чувствительность, которая заключается в желании и умении использовать теоретические знания для того, чтобы понять и принять другого;

– способность управлять собой: эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность, поддержание физического здоровья, рациональное распределение времени, сил;

– умение воздействовать на других людей различными способами: заражением, внушением, убеждением.

Совершенно оправданно в требованиях к личности психолога выделение четырех доминант: интеллектуальность, социабельность, эмоциональная стабильность и практичность.

Изучив подходы психологов к профессиональным важным качествам практического психолога рациональными, на наш взгляд, представляются следующие требования к поведению и личности школьного психолога:

– формирование адекватных ожиданий педколлектива через полное его ознакомление с правами, обязанностями, основными направлениями работы психолога и психологической службы;

– диагностическое общение психолога со всеми категориями воспитателей и воспитанников, предполагающее эмпатию, безоценочное отношение, личностное конгруэнтное поведение, позицию партнерства и опору на положительное в личности;

– сотрудничество и взаимодействие с педагогами в определении общих позиций, реализации школьных программ, анализе результатов деятельности.

Библиографический список

1. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / Под ред. И.Б. Гриншпуна. – 3-е издание, стереотипное. – М.; Воронеж, 2004.
2. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учителей. – М.: Просвещение, 1993.
3. Рудестам К. 1982; М.: Прогресс, 1990–СПб.: Питер Ком, 1998. Терминологическая правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2004.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Шиловская Валерия Игоревна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
shwi@yandex.ru

РАБОТА ИЛИ СЕМЬЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОВЛАДАНИЯ ЖЕНЩИН С ЖИЗНЕННЫМИ СТРЕССАМИ

В современной нестабильной ситуации динамика жизни женщин и мужчин увеличивается. Однако женщинам всё чаще приходится интенсивно совмещать различное ролевое поведение, а также задачи развития личности, собственной идентичности, как в семейной, так и в профессиональной сферах. Дилемма «семья и работа» решается ситуацией двойной занятости, так называемой «двойной карьерой», которая влечёт за собой определённые деловые и личные трудности, новые стрессоры и требует от женщин особых способов совладания с ними.

Ключевые слова: карьера, двойная карьера, семейная карьера, деловая карьера, доминанты карьеры, стрессоры, совладающее поведение, стратегии совладающего поведения.

Доминанты карьеры у современной женщины

Ещё в патриархальном обществе сложились прочные полоролевые стереотипы, согласно которым дом – традиционно женская сфера, работа – традиционно мужская. Но женщины вторгаются в сферу деловой активности быстрее и охотнее, чем мужчины в область домашнего хозяйства. Создание семьи откладывается на более поздний возраст, уменьшается количество детей в семье, перед женщинами все чаще встает дилемма «ребенок или карьера» (Турецкая Г.В., 2001). Несмотря на столетнее феминистское движение и очевидные шаги в демократизации семьи (особенно на западе), итогом этого несоответствия является двойная занятость женщины – на работе и дома. Если женщина не просто наёмный работник, а развивает собственную деловую активность, то к проблемам ролевой перегрузки добавляется комплекс специфических внутри- и межличностных переживаний. Актуальность анализа особенностей совмещения работы и семьи женщинами-руководителями продиктована тем, что, в отличие от мужской модели, в которой требования работы и требования семейно-бытовой сферы предъявляются последовательно, в женской модели требования двух ролей осуществляются одновременно (Portner, J., Чирикова А.Е.).

Для объяснения сложившейся ситуации можно привести ряд доводов. Во-первых, большинство людей связывают личный успех с профессиональными достижениями и семьей. Однако для российских женщин эти две составляющие успе-

ха давно сделали знаком конфликта (Языкова В.С., Янкова З.Л.). Противопоставление профессиональной и семейной женских «карьер» наиболее типично, безусловно, для России. Требования, которые предъявляют женщине семья и работа, во многом противоречивы (Гаврилица О.А., 1998). Это противоречие реализуется в том, что, как правило, семейная карьера связывается со статусом замужней женщины, а профессиональная – со статусом незамужней. Во-вторых, в России на современном этапе наблюдается тенденция возвращения к идеологии патриархальной семьи, что также ведет к изменению ожиданий со стороны общества относительно работающей женщины. Это нередко приводит к психологическим трудностям и конфликтам между супругами. Прежде всего, это относится к семьям, где женщина успешно занимается своим профессиональным развитием. Поэтому характеризуя ситуацию работающей женщины, экономисты, социологи, психологи употребляют такие определения, как «двойная нагрузка», «ролевой конфликт», «двойная карьера» и т.д. (Алешина Ю.Е., Лекторская Е.В.).

В зарубежной психологической литературе с 80-х годов изучаются семьи с двойной карьерой – это семьи, в которых и муж и жена строят свою деловую карьеру. Но в рамках рассмотрения семей с двойной карьерой, исследуются женщины с двойной карьерой – семейной и деловой. Понятие «карьера» (Rapoport и Rapoport, 1976) понимается как стремление к занятиям, которые требуют высокой степени ответственности и име-

ют непрерывный характер, связанный с развитием (см. статью Skinner, 1983). Понятие «*семейная карьера*» (Н. и М. Feldman) означает совокупность ролей индивида, направленных на реализацию себя в какой-либо из важных сфер жизни, таких как досуг, работа, семья. Были выделены два типа карьеры – внутрисемейные и внесемейные. К числу первых относятся четыре вида карьеры, получившие следующие названия: карьера сексуального опыта, карьера супружества, родительская карьера и карьера отношений родителей и взрослых детей (излагается по: Алёшина, 1987).

Под «*деловой карьерой*» мы понимаем поступательное продвижение личности в определенной сфере профессиональной деятельности, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения.

Стресс перегрузки является существенной проблемой для многих работающих женщин: работа и ролевая перегрузка – общий источник стресса для женщин с двойной карьерой.

В литературе описаны профессиональные и личные проблемы, с которыми сталкиваются женщины с двойной карьерой:

1. Главная проблема – зависимость от работы. С одной стороны, работа означает материальную независимость от других; но, с другой стороны, «*трудоголизм*» ведет к ущемлению остальных сторон жизни, прежде всего, – семейной, к стрессам, перенапряжению, ощущению несвободы и дискомфорта от этой зависимости.

2. Неравные стартовые условия в бизнесе для мужчин и женщин до сих пор актуальны в нашем обществе. В результате для того, чтобы женщине получить равное с мужчиной признание, нужно затратить значительно больше усилий (Михайлова Е.Л., 2000). Это порождает психологические проблемы не только на работе (сложность проведения переговоров, конфликтность, агрессивность женщин в бизнесе), но и в личном плане (женщины и в личных отношениях не хотят соответствовать традиционной женской роли и заимствуют некоторые черты поведения, свойственные мужчинам).

3. Перфекционистская установка, стремление держать все под контролем часто переносится женщинами на работу. Из-за этого женщинам гораздо сложнее на работе делегировать полномочия, чем мужчинам (Поддо Г.Н., 2000). В западной культуре эта проблема существует тоже. Создан даже психологический термин «комплекс

суперженщины»: «идеальная мать, дочь, жена, хозяйка, начальник».

Личные проблемы женщин с двойной карьерой:

1. Семейные проблемы, проблемы непонимания с детьми, с супругом, неудовлетворенность собой, отношениями с мужем, одиночество.

2. У женщин, не имеющих семьи, ситуация тоже сложная. Женщинам, уже построившим деловую карьеру, нелегко вступить в брак – новый или первый – часто это сопряжено с неуверенностью женщин в себе: они не воспринимают себя женственными, зная, подозревая и часто ошибаясь, что мужчины видят в них лишь партнера по бизнесу. В результате они не владеют «чисто женскими» способами общения с мужчинами.

3. Необходимо отметить, что многие успешные женщины и не хотят устанавливать долгосрочные близкие отношения с мужчинами бизнес – круга. Как правило, многие женщины, построившие деловую карьеру, имеют опыт семейных отношений с выполнением традиционных женских ролей жены и матери.

4. Другая психологическая проблема – одиночество – страх женщины потерять субъективное ощущение свободы. Преимущество женщин с доминирующей деловой карьерой – в их умении и стремлении решать свои проблемы, с одной стороны, и возможности решать их, в том числе и финансово – с другой.

Все эти трудности вызывают у женщины стресс и требуют от неё особых способов совладания. Наиболее общие стратегии совладающего поведения, по данным зарубежных исследователей (Herrera R.S., Del Campo R.L., 1995), следующие:

– отказ от каких-либо ролей (например, сознательная бездетность);

– совмещение ролей при соответствующей организации бизнеса (например, семейный бизнес).

Более конкретные способы преодоления ролевой перегрузки также разрабатывались западными исследователями (Emmons C., Beirnat M., Tiedje L., Lang T., Wortman C, 1990). Вот одна из практических классификаций копинг-стратегий:

1) *стратегия суперженщины* – стремление при любых нагрузках пытаться сохранить установку на то, что она все делает хорошо;

2) *стратегия управления временем* – планирование времени и рациональная организация труда в обеих сферах. Наиболее распространённая стратегия. Это умение исходить из реальных возможностей и того времени, которое есть. Про-

блема общения с семьей не во времени, а в том, какие эмоции люди вносят в семью, насколько это самое общение содержательно;

3) **стратегия снижения стандартов** – пересмотр ролевых требований и своего к ним отношения;

4) **стратегия отсекания** – избегание дополнительных обязанностей, менее значимых для личности, делегирование полномочий;

5) **планирование** – умение расставлять приоритеты (Portner, 1983).

Признано, что компромисс является общей совладающей стратегией в уменьшении стресса, связанного с идентичностью и нормативными проблемами (Heckman, Bryson, Bryson, 1977; Holmstrom, 1973).

Совладающее поведение женщин с разными доминантами карьеры

Как установлено выше, женщины с двойной карьерой находятся под хроническим воздействием большого количества стрессов, как в частной жизни, так и профессиональной. Эти стрессоры и «запускают» защитное и совладающее поведение. Под *совладающим поведением* мы понимаем целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю (Крюкова, 2004).

В нашем исследовании совладающего поведения женщин с разными доминантами карьеры участвовали 273 женщины (133 из них женщины-руководители, 140 – наёмные работницы). Средний возраст испытуемых — 32 года. В ходе исследования использован следующий методический комплекс: опросник КПСС (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях) (CISS) Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера, адаптирован Т.Л. Крюковой (2002); ОСС (Опросник способов совладания) (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, (2004); методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптирована Осницким А.К. и авторское интервью.

При делении на группы женщин с доминантами на деловой и семейной карьере мы использовали анализ как *объективных критериев*: статус, семейное положение, стаж работы, наличие работы, заработок, так и *субъективных факторов*: удовлетворённость браком, семейными отношениями, стремление большее количество времени и энергии тратить в какой-либо из сфер.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

А. Оказалось, что 1) женщины с доминирующей семейной карьерой чаще, чем женщины с доминированием деловой карьеры выбирают *эмоционально-ориентированный копинг* ($U=14347$, $p=0,00$), *принятие решений* ($p=0,032$), *избегание* ($p=0,000$); 2) женщины с доминирующей деловой карьерой чаще, чем женщины с доминирующей семейной карьерой используют *самоконтроль* ($U=13620,50$, $p=0,028$), *поиск социальной поддержки* ($p=0,009$); 3) у женщин с доминирующей семейной карьерой такие параметры социально-психологической адаптированности, как *дезадаптивность* ($U=14358,00$, при $p=0,000$), *непринятие себя* ($p=0,000$), *эмоциональный дискомфорт* ($p=0,000$), *внешний контроль* ($U=15259,00$, при $p=0,000$), *ведомость* ($U=14504,50$, при $p=0,000$), *эскапизм* ($p=0,000$), выше, чем у женщин с доминирующей деловой карьерой; 4) женщины с доминантной деловой карьерой превосходят женщин с доминирующей семейной карьерой по двум параметрам, а именно *принятие себя* ($U=14446,00$, при $p=0,000$), и *эмоциональный комфорт* ($U=16780,50$, при $p=0,000$); 5) у женщин с доминирующей деловой карьерой следующие параметры социально-психологической адаптированности выше, чем у женщин с двойной карьерой, а именно *принятие себя* ($p=0,001$).

В. Выявлены значимые связи между способами совладающего поведения женщин и параметрами их социально-психологической адаптированности: 1) существуют слабые прямые связи между использованием женщинами с двойной карьерой *эмоционально-ориентированного копинга* и интегральным показателем *внутреннего контроля* ($R=0,290$ при $p=0,03$), выбором стратегии *социального отвлечения* и интегральным показателем *внутреннего контроля* ($R=0,287$ при $p=0,03$), выбором *стратегии социального отвлечения* и интегральным показателем *ведомос-*

ти ($R=0,291$ при $p=0,03$), выбором *принятия решения* и интегральным показателем *внешнего контроля* ($R=0,271$ при $p=0,04$); умеренные прямые связи между выбором *копинга ориентированного на избегание* и интегральным показателем *ведомости* ($R=0,317$ при $p=0,02$); слабая обратная связь между выбором *поиска социальной поддержки* и интегральным показателем *адаптивности* ($R=-0,275$ при $p=0,04$); умеренные обратные связи между выбором *положительной переоценки* и интегральным показателем *адаптивности* ($R=-0,331$ при $p=0,01$), между выбором *поиска социальной поддержки* и интегральным показателем *внутреннего контроля* ($R=-0,459$ при $p=0,00$); 2) существуют слабые прямые связи между стратегией *социального отвлечения* и интегральным показателем *эмоционального дискомфорта* ($R=0,304$ при $p=0,01$); 3) существуют слабые прямые связи между выбором *избегания* и интегральным показателем *принятия себя* ($R=0,288$ при $p=0,003$); умеренные прямые связи между выбором *конфронтативного копинга* и интегральным показателем *адаптивности* ($R=0,362$ при $p=0,00$), между выбором стратегии *самоконтроля* и интегральным показателем *принятия себя* ($R=0,442$ при $p=0,00$), между выбором стратегии *дистанцирования* и интегральным показателем *внешнего контроля* ($R=0,316$ при $p=0,001$); слабые обратные связи между *принятием решения* и интегральным показателем *дезадаптивности* ($R=-0,296$ при $p=0,002$), между *планированием* и интегральным показателем *принятия себя* ($R=-0,272$ при $p=0,005$), между выбором *конфронтативного копинга* и интегрального показателя *непринятия себя* ($R=-0,291$ при $p=0,002$), между *поиском социальной поддержки* и интегральным показателем *внутреннего контроля* ($R=-0,293$ при $p=0,002$); умеренные обратные связи между выбором *конфронтативного копинга* и интегральным показателем *дезадаптивности* ($R=-0,498$ при $p=0,00$), между выбором *избегания* и интегральным показателем *дезадаптивности* ($R=-0,419$ при $p=0,00$), между выбором *избегания* и интегральным показателем *непринятия себя* ($R=-0,347$ при $p=0,00$), между выбором *конфронтативного копинга* и интегральным показателем *эмоционального комфорта* ($R=-0,467$ при $p=0,00$), между *поиском социальной поддержки* и интегральным показателем *внешнего контроля* ($R=-0,354$ при $p=0,00$), между выбором *избегания* и интеграль-

ным показателем *эмоционального комфорта* ($R=-0,409$ при $p=0,00$), между выбором *конфронтативного копинга* и интегральным показателем *эмоционального дискомфорта* ($R=-0,467$ при $p=0,00$), между выбором *избегания* и интегрального показателя *эмоционального дискомфорта* ($R=-0,409$ при $p=0,00$), между *принятием решения* и интегральным показателем *внешнего контроля* ($R=-0,419$ при $p=0,00$), между выбором *избегания* и интегральным показателем *ведомости* ($R=-0,434$ при $p=0,00$); высокая обратная связь между выбором *конфронтативного копинга* и интегральным показателем *внешнего контроля* ($R=-0,587$ при $p=0,00$).

С. С помощью анализа ответов на вопросы анкеты и полу-структурированного интервью, выяснилось, что: 1) распространенный стереотип о том, что женщины с доминирующей деловой карьерой, в меньшей степени заинтересованы в создании семьи, оказывается ошибочным. Как выяснилось, женщины считают семью очень важной стороной своей жизни. Именно женщины с доминантой деловой карьеры имеют в числе своих жизненных целей ориентацию на создание счастливой семьи ($\phi^*=5,323$ при $p<0,01$); 2) в семьях женщин с доминирующей деловой карьерой их доходы являются основой семейного бюджета, а ещё в четверти случаев вклад супругов в семейный бюджет является равным ($\phi^*=6,69$ при $p<0,01$). Достаточно высоки (семьи, где основа бюджета – доходы женщины и семьи с равным вкладом супругов) эти показатели были и в семьях женщин с двойной карьерой ($\phi^*=3,786$ при $p<0,01$). Даже в группе женщин с доминирующей семейной карьерой, где эти показатели были самыми низкими из всех работающих женщин, в 46,5% случаев вклад женщины в семейный бюджет был, по их самооценке, по крайней мере, равным вкладу супруга ($\phi^*=4,834$ при $p<0,01$).

Материальное положение беспокоит больше, прежде всего, женщин с доминантой семейной карьеры, чем женщин с доминирующей деловой карьеры ($\phi^*=3,523$ при $p<0,01$). Жилищная проблема, которая по мере взросления как-то обычно разрешается, также стоит особенно остро в этой группе женщин ($\phi^*=2,76$ при $p<0,01$). Примерно треть женщин с доминантой семейной карьеры обеспокоена и проблемами с работой, а также отсутствием социальных гарантий ($\phi^*=3,147$ при $p<0,01$).

3. Общественное мнение по-прежнему репрессивно по отношению к незамужним женщи-

нам. Оно склонно поддерживать исключительно «нормальный», семейный образ жизни. Приведу выдержку из интервью с женщиной, которая несколько лет назад развелась с мужем:

«У меня почти не осталось замужних подруг, даже среди тех, с кем я училась в школе и в университете. Они не любят, когда я прихожу в гости, – как будто во мне видят опасность, угрозу их семье. Их раздражает, что я свободна. Постепенно у меня образовался свой круг знакомых – из таких же, как я, одиноких женщин».

Эта атмосфера неприятия или неполного признания обществом чувствуется и в ответах наших незамужних респонденток. Так, среди отрицательных последствий своего профессионального роста незамужние женщины с доминантой деловой карьеры чаще, чем замужние, называют «неприятности со стороны начальства и коллег» ($\varphi^*=2,308$ при $p<0,01$). Незамужние женщины с доминантой деловой карьеры чаще отмечают, что им не удаётся сохранить баланс семьи и работы так, как замужним женщинам ($\varphi^*=2,106$ при $p<0,05$). Удовлетворены «жизнью в целом» больше замужние женщины с двойной карьерой, чем незамужние с доминантой деловой карьеры ($\varphi^*=1,919$ при $p<0,05$). Число неудовлетворённых среди женщин с двойной карьерой тоже меньше, чем среди замужних женщин с доминирующей семейной карьерой ($\varphi^*=4,329$ при $p<0,01$). Но особенно показателен ответ на вопрос о себе в роли матери: больше половины незамужних женщин с доминантой деловой карьерой и только 9% замужних с доминантой деловой карьеры считают себя недостаточно хорошими матерями ($\varphi^*=2,606$ при $p<0,01$).

Для сравнения, среди незамужних женщин с доминантной семейной карьерой лишь 3% не удовлетворены собой в материнской роли ($\varphi^*=1,724$ при $p<0,05$). При этом все остальные показатели: удовлетворённость жизнью, отношение к работе и её общая оценка, представление о перспективах жизни в России, отношение к изменениям – в этой группе незамужних женщин значительно ниже. Незамужние женщины с доминирующей деловой карьерой, несомненно, лучше справляются с «этой жизнью», но за свой профессиональный выбор они расплачиваются ощущением постоянного дискомфорта в материнской роли. Возникают ощущение, что они разделяют предубеждение по поводу своего семей-

ного статуса, переживая его как постоянное чувство вины перед ребёнком. Другими словами, дети для всех женщин – это не только неотъемлемая часть жизни самой женщины. Но необходимое «связующее звено» отношений мужчины и женщины в семье в целом.

Нами выявлены составляющие *счастливой семьи*, по мнению женщин с разными доминантами карьеры. Прежде всего, счастливая семья – это семья, основанная на любви. Так считают 87,3% женщин с доминирующей семейной карьерой и 75,8% женщин с доминирующей деловой карьерой ($\varphi^*=2,394$ при $p<0,01$). Впрочем, «настоящая» любовь для российских женщин – чувство не столько романтическое, сколько придающее жизни устойчивость и надёжность.

Следующая обязательная составляющая счастливой семьи – это дети. Причём не так важно их число, сколько сам факт их существования. Так считают 64,2% женщин с семейной доминантой карьеры и 52,8% женщин с доминирующей деловой карьерой ($\varphi^*=1,544$ при $p<0,01$). Третьей особенностью семей, которые можно считать счастливыми, по мнению женщин, является официально зарегистрированный брак.

Выводы

Как видим, женщины в провинциальной России по-прежнему являются носителями традиционных ценностей: считают себя более полноценными личностями и полноправными членами общества, только имея устойчивые отношения с мужчиной, статус замужних и имеющих детей. Женщины с двойной карьерой испытывают хроническое влияние различных стрессоров, с которыми они совладают, используя различные стили и стратегии копинга. Женщины с доминирующей деловой карьерой выбирают *эмоционально-ориентированный* копинг-стиль, стратегии избегание *самоконтроль*, *поиск социальной поддержки*. Женщины с доминирующей семейной карьерой чаще используют *эмоционально-ориентированный* копинг-стиль, стратегии *принятие решений* и *избегание*.

Стоит отметить, что для женщин, с двойной карьерой, семья – это ресурс совладания с трудными жизненными ситуациями. Они отмечают, что важно не количество, проведённого с семьёй времени, а эмоциональная насыщенность этого события. Следует сказать, что представленные результаты являются лишь частью иссле-

дования, посвящённого интересующей нас проблематике.

Библиографический список

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Монография. – Кострома: КГУ им. А.Н. Некрасова; Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
3. Михайлова Е.Л. «Я у себя одна», или Веретено Василисы. – М.: НФ «Класс», 2003.
4. Семья: стресс, копинг, адаптация: Проблемы психологии совладающего поведения в семейном контексте / Отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003.
5. Терновская О.П. Гендерные различия в представлениях о месте работы в жизни женщины // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. В 8 т. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2003. – Т. 7. – С. 483–486.
6. Турецкая Г.В. Женщина и работа: Совмещение работы и семьи различными категориями работающих женщин // Социологические исследования. – 2001. – № 1.
7. Чирикова А.Е. Женщина во главе фирмы. – М.: ИСИ РАН, 1998. – С. 93–95.
8. Шиловская В.И. Проблемы реализации женщин в условиях социальной нестабильности // Материалы докладов XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. – М.: Издательство МГУ; СП МЫСЛЬ, 2008. – С. 103–105.
9. Portner J. Work and Family: Achieving a Balance // Stress and the Family. Vol. 1. Coping with Normative Transitions / Ed. by H.I. McCubbin & C.R. Figley. – N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983. – P. 163–177.
10. Skinner D.A. Dual Career Families: Strains of Sharing // Stress and the Family. Vol. 1. Coping with Normative Transitions / Ed. by H.I. McCubbin & C.R. Figley. – N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983. – P. 90–102.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 378

Ханмурзина Римма Рустемовна

Казанский кооперативный институт
kki@kazn.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА И САМОЗАЩИТА СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В статье подчеркивается актуальность создания в вузе системы социально-педагогической поддержки и защиты студентов в условиях международной образовательной интеграции; обуславливается необходимость развития способности студента к самозащите в трудных жизненных ситуациях. Автор раскрывает сущность европейского опыта функционирования данных служб и условия его адаптации к российским реалиям.

Ключевые слова: социальная поддержка и защита студентов, международная образовательная интеграция, способность к самозащите.

В условиях международной образовательной интеграции, сущностными характеристика которой становятся взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и формирование единого образовательного и научного пространства, на первый план в педагогической работе выходит студент, его интересы, потребности и желания. Высшее образование сегодня нацелено на решение важнейших задач: сохранения и приумножения культурного наследия общества, развития ценностных ориентаций личности на ответственном этапе ее формирования, достижения высокого уровня готовности к труду и профессиональной деятельности, ее модификации в постоянно меняющихся условиях [2, с. 15].

Все это требует новых подходов к решению проблем социализации учащейся молодежи, обновления теоретических взглядов и практических действий по социальному воспитанию молодого поколения в образовательных учреждениях, вызывает необходимость создания гарантированной системы социально-педагогической защиты и поддержки учащейся молодежи.

Однако анализ сложившейся ситуации показывает, что в молодежной сфере наблюдается рост ряда негативных социальных и психологических явлений: неуверенность в завтрашнем дне, увеличение стрессовых ситуаций, нарушение межличностных отношений. Положение осложняется тем, что духовное состояние подрастающего

поколения, внутренний мир, эмоциональная сфера остаются без внимания общества. Практически отсутствует развитая инфраструктура социально-педагогической поддержки и защиты молодежи. Если раньше в учебном социуме были организации, которые в той или иной мере занимались воспитанием и социализацией обучаемых, организацией их досуга, то сегодня их деятельности носит очаговый характер [1; 4; 5].

Особую актуальность проблемы формирования у студентов социальной самозащищенности приобретает в связи с востребованностью идей социальной педагогики и необходимостью организации социально-педагогической работы в различных социумах как личностной помощи людям.

Самозащищенность личности от неблагоприятных воздействий «неустойчивого» общества во имя сохранения ее целостности как залога социальной устойчивости стала для педагогики проблемой, требующей повышенного внимания и современных фундаментальных исследований.

Более того, вступление российских вузов в сентябре 2003 года в «Болонский процесс», имеющего целью создание единого европейского образовательного пространства, наложило на отечественные высшие учебные заведения дополнительные обязательства: они должны стать привлекательными для талантливых людей всех континентов. Это потребует действий на институциональном, национальном и региональном уровнях. «Специфические меры должны будут включать не только адаптацию программ, степеней, необходимые средства обеспечения качества обучения и маркетинг, но и «доброжелательный

сервис» для российских и иностранных студентов и преподавателей, что потребует создания в учебном заведении системы социальной поддержки и защиты субъектов образовательного процесса, адекватной современным требованиям и имеющемуся международному опыту в данной сфере» [6, с. 124–125].

Для того чтобы студент мог себя защитить, он должен хорошо знать себя, свои сильные и слабые стороны, уметь определить стратегию своего поведения с учетом своих индивидуальных особенностей и сложившихся обстоятельств. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема творческой адаптации личности как процесса сосуществования с «неустойчивым» обществом [5].

По своему содержанию социальная самозащита – сложное понятие. Мы и своей работе определяем его как способность личности активно и гибко реагировать на изменения внешних условий, социальных и психологических реалий и в то же время постоянно сохранять принятые ею нормы, установки и ценностные ориентации, противодействуя негативным воздействиям социальной среды.

Рассматривая процесс подготовки студентов к социальной самозащите, необходимо также учитывать ее направленность: человек может уметь хорошо защищать себя в различных жизненных ситуациях, но используя при этом безнравственные способы самозащиты, поэтому формировать способность социальной самозащиты необходимо одновременно с воспитанием таких качеств личности как человечность, доброта, чуткость, сострадание, отзывчивость, готовность помочь другим.

Проведенный нами анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, опрос студентов Казанского кооперативного института и молодежи, состоящей на учете в Центре занятости населения РТ, позволили выделить следующие критерии подготовленности человека к социальной самозащите: когнитивный, волевой, действенно-практический.

Когнитивный критерий предполагает систему знаний молодого человека о том, как защитить себя в различных ситуациях. **Волевой критерий** можно представить как наличие привычки к длительному волевому усилию, умения доводить начатое дело до конца и преодолевать временные трудности, устойчивость взглядов, цен-

ностных ориентации и нравственных качеств личности. **Действенно-практический свидетельствует** о реальном самостоятельном включении человека в различные виды социальной деятельности, в деятельность по самозащите своей личности.

Для замера каждого критерия подготовленности личности к социальной самозащите нами разработаны качественные показатели, например, по **когнитивному критерию** – собственное представление студента о том, как он будет защищать себя сам; знание о том, как защитить себя юридически; знание особенностей своей личности и т.д.; по **волевому критерию** – наличие привычки к длительному волевому усилию; умение доводить начатое дело до конца; готовность преодолевать внешние и внутренние конфликты и т.д.; по **действенно-практическому критерию** – легкая включаемость в деятельность; самостоятельность в решении проблемных ситуаций; гибкость ориентации в новых условиях и другие показатели.

Для экспериментального замера эмпирических показателей нами были выделены степени выраженности этих показателей и определены также уровни подготовленности студентов к социальной самозащите, т.е. степень сформированности основных показателей исследуемой способности.

Единство, достаточная развитость и выраженность этих показателей – необходимое условие формирования высокого уровня подготовленности студентов к социальной самозащите.

Выделение степени выраженности показателей было проведено через исследование, в котором принимали студенты Казанского кооперативного института и Нижнекамского муниципального института РТ. Им было предложено развернуто ответить на следующие вопросы [3]:

1. Представляешь ли ты, как сможешь защитить себя сам в сложных жизненных ситуациях?
2. Знаешь ли ты как защитить себя юридически, если это потребует?
3. Хорошо ли ты знаешь себя и свои индивидуальные особенности?
4. Ты всегда будешь стараться защитить себя, выбирая только нравственные способы своей защиты?
5. Ты способен довести начатое дело до конца?
6. Нравится ли тебе работа, требующая длительного напряжения?

7. Ты способен решить конфликтную ситуацию?

8. Ты всегда остаешься верен своим взглядам и привычкам, даже если складывающаяся ситуация требует отступить от них?

9. Сможешь ли ты выполнить работу скучную и не интересную, но необходимую?

10. Ты сможешь самостоятельно, без посторонней помощи решить возникающие жизненные проблемы?

11. Сумеешь ли ты правильно сориентироваться в новой обстановке?

12. Решая какую-либо жизненную задачу, ты подходишь к ней творчески?

Полученные в результате экспресс-опроса ответы были проанализированы. Анализ дополнялся методом обобщения независимых характеристик (интервьюирование кураторов учебных групп, работающих с экспериментальными группами). В результате проведенной работы мы выделили степени выраженности эмпирических показателей и определили 4 уровня подготовленности студентов к социальной самозащите: высокий, средний, низкий, нулевой, что отражено в наших публикациях [7].

Формирование самозащищенности студентов – процесс не стихийный, а организованный и управляемый со стороны профессорско-преподавательского состава, социальных педагогов, кураторов, а также работников социальных и психологических служб, имеющих большое значение в повышении эффективности образовательного процесса и способствующих самореализации и самозащищенности студентов в процессе их социализации. Однако, несмотря на отдельные примеры более или менее успешной социально-педагогической работы в вузах, изучение массового республиканского опыта функционирования социальных служб в вузах показало ситуативный характер использования институциональных ресурсов, ввиду неготовности администрации вузов к созданию такой структуры, незнания имеющегося опыта организации «службы личностной помощи» студентам, что актуализирует важность изучения и адаптации европейского опыта организации и управления социально-педагогической работы в высшем учебном заведении в условиях единого образовательного пространства.

Сравнительный анализ деятельности социальных служб в различных университетах – участников Болонского процесса, изучение их доку-

ментации позволили выделить основные характеристики такой службы (агентства социальных услуг) в учебном заведении [6]:

1. Формальная организация: оказываемые услуги студентам четко определены и отличаются от неформальной помощи.

2. Социальная ответственность и подотчетность: агентства существуют для целей, санкционированных обществом, государством, конкретным учебным заведением и отвечают за их реализацию.

3. Отсутствие мотива выгоды как главной цели: социальные агентства существуют вне системы свободного предпринимательства и не основывают свою деятельность на базе гонораров за услуги, хотя частичная плата по скользящей шкале с некоторых студентов может взиматься; основным источником финансирования – государственные и частные субсидии.

4. Социальные агентства предназначены специально для удовлетворения потребностей университетской общины через процессы социализации, социального контроля и социальной интеграции (сохранение депривированных групп, студентов с особыми нуждами в качестве полноправных членов общества).

Социально-педагогическая работа в европейских вузах – это своего рода **метаинститут**, который охватывает множества видов социальной помощи и профессиональной деятельности (педагогов, психологов, врачей, юристов), но ключевое место здесь принадлежит социальным работникам, которые во многом реализуют основные функции системы социального благосостояния.

Хотя рядом со студентами в учебном заведении есть и другие профессионалы (преподаватели, врачи) или добровольные помощники – волонтеры, тем не менее социальные педагоги (работники) должны быть особенно хорошо подготовлены для выполнения тех особых функций, которые непосредственно связаны с их профессией.

Есть в высших учебных заведениях еще и такие работники, как агенты по вопросам социальных изменений, управляющий делами студента как клиента, брокер общественных услуг и др., но их основное внимание направлено больше на взрослых людей, достигших 21 года.

Научить студента самому находить баланс между желаемым, реальным и возможным при предстоящих жизненных решениях, научить его (ее) оказывать себе самопомощь в трудных жиз-

ненных ситуациях – идеальная цель социальных педагогов, работающих на любом уровне непрерывного образовательного процесса.

Роль социальных служб помощи студентов с годами возрастает. Расширение «поля» их деятельности связано с осознанием того, что многие проблемы студентов порождены ситуацией, в которой они находятся или попадают, а не их личностными особенностями; эффективность решений студентов в большей мере определяется предоставлением ему альтернатив. Отсюда стремление социального педагога (работника) к совершенствованию учебного заведения, созданию благоприятного психологического климата. Как справедливо отмечают американские ученые (D. Нерworth, J. Lewis, I. Tallman), касаясь университетских социальных работников, их следовало бы называть «психо-социологами образования, поскольку за ними сохраняются и функции клиницистов, и психометристов, и роль исследователей; в то же время на них возлагаются обязанности содействовать решению сугубо социальных проблем» [8, с. 49].

Одновременно укажем, что адаптация международного опыта организации «социально-педагогического сервиса» в учебном заведении осложняется, в первую очередь, *проблемами концептуального уровня*, связанными с различными подходами к общественно-личностной значимости социальной работы. Второй уровень проблем – *трудности, связанные с информационным барьером*. Российские исследователи, как правило, не владеют необходимой полной информацией о различных аспектах решения какого-то социально-педагогического вопроса. Информация, в основном, фрагментарная и не всегда объективная. Следующий уровень проблем адаптации – это *технологические барьеры*. Они возникают в связи с тем, что, имея новые рациональ-

ные идеи и предложения по совершенствованию какого-либо процесса, технология его применения чаще всего не подходит к нашим условиям. Наконец, *проблемы психологического уровня*. В эту группу входят преодоление инерции традиций, нежелание использовать чужой опыт в социально-образовательной сфере и наоборот – излишняя уверенность в том, что все зарубежное лучше нашего.

Библиографический список

1. Вовлечение молодежи в жизнь общества. Презентация гипотезы российского научного исследования: коллективная монография / Под ред. С.С. Гиля. – М.: Изд-во РГСУ, 2007. – Т. 1. – 240 с.
2. Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее профессиональное образование. – 2002. – №2.
3. Личностные опросники СРО, HSPQ. Научно-производственный центр «Психодиагностика». – Ярославль, 2005. – 64 с.
4. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Книга для классных руководителей. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
5. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета. – Ярославль, 2008. – 176 с.
6. Трегубова Т.М. Международные социальные службы: Многообразие моделей и действий. – Казань: КГУ, 2002. – 220 с.
7. Ханмурзина Р.Р. Подготовка студентов к социальной самозащите. Учебное пособие. – Казань: «Отечество», 2009. – 64 с.
8. Tallman I., Marotz-Baden R., Pindas P. Adolescent Socialization in Cross-Cultural Perspective: Planning for Social Change. – N.Y., 2007. – 98 p.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ВУЗЕ

В статье раскрывается роль и значение государственной молодежной политики для общества, государства и личности человека, определена роль вуза в реализации государственной молодежной политики, разработана и построена многоуровневая система сквозного взаимодействия документов, обеспечивающих взаимодействие на федеральном, региональном уровнях и уровне вуза. Определены основные направления реализации государственной молодежной политики в вузе

Ключевые слова: молодежь, государственная молодежная политика, молодежная политика в вузе, стратегия государственной молодежной политики, молодежные проекты.

Проблема реализации государственной молодежной политики является весьма значимой в настоящее время. Молодежь, как особая социально-демографическая группа, является научным и социально-экономическим потенциалом государства, с одной стороны наследующим уже достигнутый уровень развития общества и формирующим его будущее развитие с другой. Актуальность проблемы самореализации молодежи, вовлечения ее в экономическую, социокультурную и общественно-политическую жизнь подтверждается активной научной и законодательской деятельностью в этом направлении. Особая роль в этом процессе принадлежит высшим учебным заведениям как культурным и образовательным центрам, непосредственно взаимодействующим с молодым поколением и оказывающим формирующее воздействие на становление личности будущего специалиста.

Изучение термина «молодежь» в педагогической литературе показывает, что данная категория рассматривается большинством исследователей как потенциально наиболее значимая как для развития отдельных социальных институтов, так и для государства в целом. Молодежь рассматривается как мобильный носитель инновационных решений и перемен, человеческий капитал, закладывающий основу будущего развития. С другой стороны, исследователи подчеркивают и необходимость грамотного сопровождения и поддержки молодежи с целью формирования общественного мнения и управления социальными процессами [2].

Высшее учебное заведение взаимодействует с молодыми людьми в момент проектирования их

личностной траектории профессионального развития, передавая и закрепляя образовательные ценности, идеи и приоритеты как на уровне социума, так и на уровне отдельной личности. Учитывая это обстоятельство, реализация молодежной политики в вузе является одной из ведущих задач современного профессионального образования.

Реализация эффективной молодежной политики в вузе невозможна без уточнения и конкретизации понятия «молодежная политика».

Государственная молодежная политика рассматривается как деятельность государства, направленная на создание правовых, экономических и организационных условий и гарантий для самореализации личности молодого человека и развития молодежных объединений, движений и инициатив [3].

Государственная молодежная политика выражает стратегическую линию государства на обеспечение социально-экономического, политического и культурного развития России, на формирование у молодых граждан патриотизма и уважения к истории и культуре отечества, к другим народам, на соблюдение прав человека [4].

Изучение нормативных документов показало, что основной целью государственной молодежной политики являются развитие и реализация потенциала молодежи в интересах России [5]. Данная цель раскрывается в следующих приоритетных направлениях:

- вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития в России;
- развитие созидательной активности молодежи;

– интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

На основании данных приоритетов строится и государственная молодежная политика на уровне субъекта федерации. В частности, закон «О молодежи» в Нижегородской области определяет молодежную политику в регионе как «частью молодежной политики Российской Федерации и представляет собой деятельность органов государственной власти области, органов местного самоуправления, общественных объединений, юридических и физических лиц, направленную на обеспечение социально-экономического, политического, культурного и духовного развития молодежи, а также соблюдение их прав на территории области» [1].

Также на основании федерального законодательства были определены и следующие приоритеты в реализации государственной молодежной политики на уровне региона:

- содействие социальному, культурному, духовно-нравственному, гражданско-патриотическому и физическому развитию молодежи;
- недопущение дискриминации молодых граждан по мотивам возраста;
- создание условий для более полного включения молодежи в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь общества;
- расширение возможностей молодого человека в выборе своего жизненного пути, достижения личного успеха;
- реализация инновационного потенциала молодежи в интересах общественного развития самой молодежи;
- создание и обеспечение правовых, экономических и организационных условий, гарантий и стимулов деятельности молодежных и детских общественных объединений, направленных на социальное становление, развитие и самореализацию молодежи, а также защита и охрана их прав [1].

Учитывая, что вуз является ключевым элементом образовательной системы региона и транспонируя данные приоритеты в практику образовательной, социальной, научной деятельности вуза, мы можем определить цели, задачи, ведущие принципы и идеи реализации государственной молодежной политики в системе высшего учебного заведения.

Анализ и уточнение понятия «государственная молодежная политика», перенос его на уровень высшего учебного заведения, позволил нам

определить молодежную политику в вузе как деятельность, направленную на обеспечение социально-экономического, политического, культурного и духовного развития молодежи, реализуемую учебным заведением.

Раскрывая основные направления реализации государственной молодежной политики в вузе, мы видим, что они являются частью непрерывного целостного процесса, системно объединяющего деятельность по реализации государственной молодежной политики на международном и федеральном уровнях, региональном уровне и уровне учебного заведения.

Реализация государственной молодежной политики в вузе состоит в интеграции усилий общества, государства, производства и образования на единой концептуальной основе, задающих оптимальные условия и оптимальную среду, необходимую для развития личности молодых людей и функционирования вуза как института развития, социализации и профессионализации молодежи.

Исследование показало, что в вузах не ставится задача реализации государственной молодежной политики, а как следствие этого нерешенными остаются задачи развития созидательной активности молодежи, разностороннего развития личности будущих специалистов, полного включения молодых людей в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь общества.

Именно образовательная деятельность в высшем учебном заведении должна быть направлена на развитие личности, формирование социальных и профессиональных качеств молодых людей.

Главные ориентиры реализации государственной молодежной политики в вузе сформулированы в нормативных документах, составляющих правовую основу этого процесса как на уровне государства и региона, так и на уровне образовательного учреждения: Всеобщая декларация прав человека; Декларация Генеральной Ассамблеи ООН от 7 декабря 1965 г. №2037 (XX) «О распространении среди молодежи идеалов мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами»; Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 9 ноября 1981 г. №36/17 «Каналы связи между Организацией объединенных наций и молодежью и молодежными организациями»; Конституция РФ (принята 12.12.1993 г.); Закон РФ от 10 июля 1992 г. №3266-1 «Об образовании»; Федеральный Закон от 28 июня 1995 г. №98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских обществен-



Рис. 1. Структура реализации государственной молодежной политики

ных объединений»; Указ Президента РФ от 6 марта 1995 года №242 «О национальном фонде молодежи»; Указ Президента РФ от 16 сентября 1992 г. №1075 «О первоочередных мерах в области государственной молодежной политики»; Указ Президента РФ от 25 января 2005 г. №76 «О дне российского студенчества»; Указ Президента РФ от 6 апреля 2006 г. №325 «О мерах государственной

поддержки талантливой молодежи»; Постановление Правительства РФ от 3 апреля 1996 г. № 387 «О дополнительных мерах поддержки молодежи в РФ»; Областной программой «Молодежь Нижегородской области» на 2007–2011 гг.

В данных документах указывается, что основной задачей государственной молодежной политики является развитие и реализация потенциала

молодежи в интересах общественного и государственного развития, повышения конкурентоспособности будущих специалистов, формирование кадрового резерва для государства в целом и для региона в частности.

В представленной структуре реализации государственной молодежной политики (рисунок 1) показано осуществление мер по реализации государственной молодежной политики, нормативное обеспечение реализации государственной молодежной политики на уровне государства, региональном уровне и уровне учебного заведения.

Федеральный уровень представлен организационными и управленческими документами, выступающими основой реализации государственной молодежной политики, определяющими ключевые понятия и приоритетные направления данного процесса и являющимися правовой основой реализации государственной молодежной политики на региональном уровне и уровне образовательного учреждения.

Региональный уровень реализации государственной молодежной политики, обеспечивает решение задач, связанных со спецификой социально-экономической деятельности региона, реализации целевых программ по поддержке молодых специалистов и развитию молодежных движений.

Уровень образовательного учреждения позволяет не только решать сложные проблемы и задачи реализации государственной молодежной политики в образовательном процессе вуза, но и создавать проекты, разрабатывать методики, планы, программы, определяющие стратегию реализации государственной молодежной политики в вузе и систему взаимодействия образовательного учреждения с предприятиями и организациями региона для решения задач развития личности будущих специалистов.

Исходя из предложенной структуры, можно сделать вывод, что государственная молодежная политика является динамично формирующимся элементом общей политики государства с единой концептуальной основой, создающей условия для личностного и профессионального развития молодежи.

Анализ нормативных документов на всех уровнях показал, что основными направлениями реализации государственной молодежной политики в вузе являются:

- выявление и поддержка талантливой молодежи;
- выработка у молодых граждан навыков эф-

фективного поведения на рынке труда, положительной трудовой мотивации.

- подготовка кадрового резерва для региона;
- разработка и реализация молодежных проектов;
- развитие молодежной науки;
- содействие разностороннему и своевременному развитию молодых людей, их творческих способностей, навыков самоорганизации, самореализации личности;

– воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества.

Государственная молодежная политика является системным явлением, нормативно обоснованным на федеральном, региональном и местном уровнях. Единство стратегических задач и направлений реализации государственной молодежной политики обеспечивает комплексность ее реализации на федеральном, региональном уровне и уровне учебного заведения, единое правовое регулирование данного процесса, согласованность в работе образовательного учреждения, предприятий и органов по работе с молодежью разного уровня, гармоничное включение вуза в процесс реализации государственной молодежной политики как базового учреждения осуществляющего работу со студенческой молодежью.

Библиографический список

1. О молодежной политике в Нижегородской области [Электронный ресурс]: Закон Нижегородской области №70-3 от 25 апреля 1997 г. (с изменениями от 21 июня 2001г., 27 декабря 2002 г., 17 марта 2006г., 5 мая, 25 декабря 2008 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.
3. Менеджмент в молодежной политике: Учеб. пособие / Под ред. М.П. Переверзева. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 238 с.
4. Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации. [Электронный ресурс] Постановление Верховного совета РФ от 3 июня 1993 г. №5090-1. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
5. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 года №1760-р). [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 37

Трухачева Тамара Викторовна

Ассоциация исследователей детского движения, г. Москва
trutamvik@mail.ru

НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ – ЧЛЕНСТВО ВЗРОСЛЫХ В ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

В статье представлены размышления автора о членстве взрослого в рядах детской организации, руководство которой он осуществляет, о проблемах на пути преобразования статуса взрослого в детском общественном объединении.

Ключевые слова: детские общественные объединения, участие взрослых, взаимодействие взрослых и детей.

Членство взрослых в детских объединениях. Казалось бы, что тут неясного? Если взрослый возглавляет детскую общественную организацию то, естественно, он должен быть членом этой организации. Увы! Практика свидетельствует об обратном.

Проблема статуса взрослого в детском объединении чрезвычайно актуальна. Степень принадлежности к общественному объединению влияет на характер взаимодействия взрослых с детьми и подростками, на стиль, тон отношения в нем, и, что особенно важно, на принятие решений.

К сожалению, история пионерской организации свидетельствует об опыте, в котором взрослый не был членом детской организации. Причина тому – возрастные рамки, ограничивающие пребывание в ее рядах четырнадцатью годами. Взрослые принадлежали к молодежной организации – комсомолу и по его поручению осуществляли повседневное руководство детской организацией, ее структурными звеньями – отрядами, дружинами, районными, городскими, областными, краевыми, республиканскими и даже Всесоюзной организацией. Такая практика, даже при доброжелательности и ровном тоне отношений вожатого с пионерами и руководящими органами комсомола, направившего его в дружину, с одной стороны, вызывала некоторое недоумение со стороны подростков, членов советов дружин, а порой и конфликт («А вы разве член совета дружины?»), а, с другой, недоумение или непонимание комсомольского актива, на заседании которого появлялся вожатый («А что он-то здесь делает, ведь его место в пионерской дружине»).

Уместно предположить, что в состоянии кризиса, который переживала пионерская организация в конце 80-х годов минувшего века и трансформа-

ции всесоюзной пионерской организации в Союз пионерских организаций – Федерацию детских организаций, вожатые в абсолютном большинстве оставили и пионерскую организацию и комсомол, так как не стали своими ни среди пионеров, ни среди комсомольцев. И столь же уместно предположить, что прошедшие школу пионерорганизации и возглавляющие сегодня детские объединения взрослые, психологически не готовы к «вступлению в ряды какой-либо организации». Пока нет и процедуры вступления для таких взрослых.

Для чего необходимо членство взрослого в рядах детской организации, руководство которой он осуществляет?

Для того, чтобы облегчить строительство отношений детей и взрослого (или взрослых) внутри и вне объединения, так как в этом случае принадлежность к конкретному объединению выступает основой для диалога.

Для того, чтобы облегчить влияние детей на взрослого, а не только взрослого на ребенка (детей). Принадлежность к конкретному сообществу позволит принимать решение, касающееся участия детей в обустройстве социальной жизни, жизни внутри объединения и не только взрослого, но взрослого вместе с детьми и при их непосредственном участии.

Это необходимо и для того, чтобы уточнить (скорректировать) права и ответственность взрослых и детей, закрепить общее решение, принятое высшим органом детского сообщества вместе с взрослым (взрослыми).

Членство (непосредственная причастность) позволит создать опыт, при котором подбор и подготовка кадрового корпуса станет опираться в основной своей части на воспроизводство его силами самого объединения.

Такой подход «потянет» за собой и концептуальную перестройку деятельности объединения в целом, то есть разработку ступеней роста члена (участника) объединения и сопровождающих этот процесс процедур.

Членство в рядах детского объединения составляет реальную возможность для создания внутри самого детского объединения сообщества взрослых организаторов (руководителей, вожатых, инструкторов) с ясными целевыми установками, нравственными законами (правилами), что обеспечит помощь, поддержку новичкам и сформирует ответственность взрослых, главные принципы взаимодействия, как с детьми, так и с коллегами.

Естественно, что переход со ступени на ступень может и должен сопровождаться яркими эмоциональными процедурами. В противном случае фальш будет видна сразу и идея «завянет» даже не успев «расцвести».

Безусловно, столь сложная задача потребует от взрослых организаторов целенаправленной последовательной настойчивой работы. И работы не на один месяц и даже не на один год. Предстоит создать специальный проект в связи с этим. Заказчиками его могут и должны стать органы управления городской (областной, краевой, республиканской) организации или движения наиболее мощного и наиболее популярного среди взрослых организаторов. Но вполне вероятно и допустимо в решении этой задачи объединение усилий нескольких объединений. Это придаст импульс разработчикам, ведь деловое взаимодействие обогащает участников.

Исполнителями проекта станут взрослые организаторы (руководители. Инструкторы, вожатые), их консультанты, методисты и специалисты данного профиля – юристы, психологи, социологи, педагоги. Что касается группы разработчиков, то она может включать как представителей заказчика (или заказчиков), так и представителей от исполнителя, а еще и специалистов в разных областях деятельности.

Целевая установка такого проекта – содействие преобразованию отношений в детских объединениях; создание опыта освоения демократии в процессе соответствующим образом организованных процедур и утвержденных нравственных заповедей, законов.

Разумеется, что осознавая важность и значимость идеи, разработчики в конкретных условиях

предложат свой вариант ее осуществления. Путь, предложенный ниже, может быть рассмотрен как отправная точка.

Итак, сложность целевой установки предполагает этапное движение к ней.

Первый, **подготовительный этап**, потребует того, чтобы были создана организационная, информационная, психологическая готовность принятия идеи членства взрослыми и детьми. По существу самая значительная часть времени должна уходить на первом этапе на то, чтобы:

разработать идею на документальном уровне, то есть:

создать Положение, Устав или другой документ, который станет своего рода регулятором деятельности и отношений взрослого с другими взрослыми, непосредственно или опосредованно причастными к объединениям (взрослыми организаторами, родителями детей, представителями органов государственной власти и т.д.); с детьми – членами (участниками) объединения и детьми – участниками других объединений, потенциальными членами (участниками) объединения; с представителями официальных государственных и общественных структур, бизнес-структур и т.д.;

создать Законы (заповеди, правила, нормы и т.п.) взрослого организатора (руководителя, вожатого, инструктора), как норму, обязательную для выполнения;

разработать порядок формирования органа (или органов) управления сообществом взрослых и организацию его деятельности;

разработать исходные положения (принципы), которыми взрослым следует руководствоваться в повседневной деятельности и отношениях с детьми и взрослыми;

разработать ступени роста взрослого и, если будет принято предложение, соответствующие названия каждой ступени, а также соответствующие этим ступеням отличительные знаки (значки), форму и т.п. Порядок перевода со ступени на ступень. Процедура присвоения знаний и вручения значков (знаков), лент и т.п.

Этот минимум будет уточняться в конкретных условиях. Лучше, если к документу сразу будут приложения (или одно приложение), разъясняющие то, или иное положение, ту или иную процедуру, то или иное правило. Это облегчит практику. В то время как Положение (Устав) предполагает изложение, притом жесткое,

только самого основного. Чем понятнее и подробнее документы, тем меньше усилий потребуются на разъяснительную работу.

Подготовительный этап включает и разработку плана по осуществлению проекта.

Результат этого периода – пакет документов с объяснительной запиской к проекту.

Основной период – время ознакомления с проектом всех, кто причастен к его осуществлению: взрослых организаторов, представителей органов власти, обеспечивающих государственную поддержку детских общественных объединений, средств массовой информации, основных действующих, а также потенциальных партнеров. Это время изучения проекта и психологической готовности к его принятию.

В какой-то мере это своеобразная рекламная кампания, которая сопровождается обсуждением документов, внесением необходимых изменений и дополнений в них. Время открытых дискуссий, предложений и т.п.

Результат этого периода – съезд, открытое собрание, на котором принимаются документы. И, возможно, официальное обращение, заявление или открытое письмо, которое адресуется всем – детям и взрослым, которые непосредственно или опосредованно причастны к деятельности детских общественных объединений.

Заключительный период – время осуществления проекта, время практических действий. И тут особую значимость приобретают процедуры. Такие, как проведение общих собраний или посвящений взрослых в члены детских сообществ – организаций, движений, союзов, ассоциаций и т.п. Возможно, следует определить экспериментальные площадки и попробовать «открытый показ» с последующим анализом происшедшего. А уже дальше – последовательное включение всех объединений.

Все это лишь штрихи к проекту. На самом деле он, наверняка, будет более объемным.

Заметим, что в нашем случае за точку отсчета берется нулевая отметка. На самом деле может оказаться, что в уставных документах каких-то отдельных объединений роль взрослого определена, только нет тех нюансов, о которых шла речь выше. А потому потребуются серьезная и длительная работа по консультированию взрослых организаторов. Речь будет идти о внесении необходимых изменений в документы, регулирующие или регламентирующие деятельность конкретного объединения.

Дальнейшие практические шаги по реализации нового (абсолютно нового для РФ) шага органов управления детским движением, организацией, союзом будут определяться практикой.

Следует подчеркнуть, что такой серьезный шаг, как определение роли взрослого внутри детского объединения может сделать только мощное общество (организация. Движение), охватывающее если не абсолютное, то все равно большинство детских объединений, с которым органы власти только и готовы взаимодействовать. Введение института членства в одной, немногочисленной, отдельно взятой организации не оправдано. Такая работа требует скоординированных действий аппарата управления организацией с методистами. Но не только. Такая работа требует неперенной поддержки со стороны органов власти и средств массовой информации. А еще и со стороны самих детей, консультаций юристов, социологов, психологов. Участия – неперенного в этом проекте – журналистов. Но... «игра стоит свеч». Мы. Взрослые, наконец, сможем по форме (пока только по форме!) избавиться от фальшивости отношений внутри и вне объединения, сможем перейти от простого авторитарного стиля к другому – демократическому, основанному на диалоге и уважении прав детей.

Но по сути это еще только старт к решению проблемы. Дальнейшее движение потребует не меньших усилий, а больших. Ведь в этом случае, как уже отмечалось, у взрослого появляется другое основание для строительства отношений с детьми. Не только возраст («Слушать меня почему ты должен? – Хотя бы потому, что я старше!»), не только образование (Вот закончишь институт, станешь педагогом, тогда и будешь давать мне советы), а потому, что «мы члены одного объединения. И думать над тем, как наполнить его жизнь новыми делами, нам необходимо вместе.

Это же можно отнести и к диалогу двух взрослых, диалогу коллег. И в том, и в другом случае все будет непросто. Конфликты возможны. Но другого пути нет.

Проблемы преобразования статуса взрослого в детском общественном объединении и введения членства взрослого в нем

Процесс изменения статусного положения взрослого внутри детского общественного объединения сложен и включает в себе одновременно организационный, психологический, техноло-

гический аспекты. Процесс требует ломки представлений самих взрослых о своей роли (статусе), детей – о правах и ответственности взрослых, педагогов, родителей, широкой общественности о взрослых, непосредственно причастных к детским объединениям. И не только представлений, но перестройки сложившейся за последние почти два десятилетия практики отношений внутри действующих детских объединений, взрослых между собой, а также с другими взрослыми, представителями органов власти, представителями органов власти, средств массовой информации, родителями подростков. Без преувеличения можно сказать, что в данном конкретном случае речь о революции в отношениях. Естественно, что такое явление сопровождается проблемами.

Определенность статуса взрослого (членство) предполагает, как уже отмечалось выше, во-первых, объединение взрослых и создание союза, ассоциации, организации – выбор организационно-правовой формы, управления которым и станет осуществлять «революцию». Это обязательное условие.

Во-вторых, подготовку и проведение специальной кампании (разработку и осуществление) по введению членства взрослого в детском общественном объединении.

Первая проблема – идея НЕ овладела массами. Психологическая готовность к «революции» есть у очень незначительной части взрослых организаторов (руководителей, инструкторов, вожатых). Их обсуждение на самых разных уровнях может вызвать разную реакцию. Какая-то часть не готова к объединению, а какая-то – к обретению нового положения внутри детского сообщества.

Если допустить, что идея объединения с коллегами более понятна и, скорее всего, не встретит резкого сопротивления, то введение членства, вероятнее всего, встретит сомнение и потребует работы значительно больше и значительно тоньше.

Вторая проблема – отторжение идеи членства взрослого в детском общественном объединении.

Зачем это? Мы, взрослые, в этом случае снижаем свой статус.

Говорите: путь к демократии? Но авторитар останется авторитаром. Членство тут ни при чем.

Введем правила или законы для взрослых? Кто «давил» ребят своим авторитетом без правил и с правилами будет «давить».

И хотя каждое высказывание – аргумент, казалось бы, убедительный, думается, что истинный смысл отторжения в другом. Сдерживающим фактором выступает боязнь прав детей.

Третья проблема – психологическое торможение перед неизвестностью. Как строить отношения с детьми, когда у тебя, как у каждого участника (члена) объединения только один голос и ничего больше? Они (дети) так любое решение проведут и что хорошего из этого будет?

И как строить отношения с коллегами, когда мы становимся в новую для нас позицию, позицию члена (участника) одного объединения? И теперь они мне станут делать замечания и давать рекомендации?.. Ну, нет!..

Действительно, членство тянет за собой повышение ответственности и требовательности к самому себе. И, возможно, внутренней и внешней перестройке стиля и тона отношений, которые уже сложились. А это очень не просто.

Четвертая проблема – стереотип представлений, память об опыте пионерской организации. Ведь в ее истории статус вожатого все время повышали. Особенно, когда организация была переведена в школу. Вожатый постепенно стал членом педагогического совета. Добились того, что на него распространились льготы, установленные для учителя (продолжительность отпуска и другие). И хотя ситуация сегодня совсем не похожа на ту, о которой идет речь, определенная часть педагогов не принимает позиции взрослого организатора внутри объединения, сохраняя верность прежней позиции «вожатый – организатор, руководитель и воспитатель пионеров». В целом, в соответствии с новым подходом, теоретически отношение «Что говорить? Это хуже. Это принижает взрослого, опускает его «до ребенка», а этого делать никогда не надо».

Пятая проблема – освоение нового статуса. Если вчера взрослый организатор разговаривал с позиции взрослого, сегодня он иначе не сможет. Как и прежде, взрослый голосует при принятии решения. Но голосует уже как член объединения (организации). И, как уже отмечалось, у него один голос. Ведущая роль теперь принадлежит способности убеждать, а не возрасту, как прежде (всегда нужно старших слушать) и мало известному подросткам опыту.

Это то, что касается отношений внутри объединения. Но есть еще и внешние. С коллегами,

родителями и педагогами подростков, с представителями органов власти и т.д.

Словом, процесс освоения нового статуса не простой. Психологически сложный. Не обойдется без конфликтов. Потребует времени и напряжения.

Шестая проблема. Принятие широкой общественностью, близкими и, что важно, средствами массовой информации, нового статуса взрослого. Принятие позитивное, поддерживающее. Именно оно необходимо взрослым организаторам. Но может произойти и другое. Насмешки. «Уколы» и т.п. В этом случае следствием может стать отток взрослых из детских объединений.

Библиографический список

1. Детское движение: словарь-справочник / Сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 2005.

2. Основы социокинетики детства: Пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений и для тех, кто обеспечивает государственную поддержку развития детского общественного движения / Сост., ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2009.

3. Трухачева Т.В., Зарахович И.С. Взрослые в детском движении: Рабочий вариант концепции // ТИМ: теория, история, методика детского движения. Вып. 7: К 15-летию Ассоциации исследователей детского движения. – М., 2006. – С. 150–161.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 37.013

Попутникова Людмила Андреевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
poputnikova@rambler.ru

СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И ГЕРМАНИИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

В статье приведен анализ российско-германского сотрудничества в образовательной сфере, раскрыты трудности во взаимодействии разных систем образования и риски при перенесении западных педагогических технологий в российское образовательное пространство.

Ключевые слова: интеграционные процессы, эффективность взаимодействия, риски.

Важнейшей тенденцией в России конца XX – начала XXI века стали интеграционные процессы, затронувшие все сферы общественной и государственной жизни, в том числе и образование. Осознание необходимости интеграции в европейскую и мировую образовательные системы и подготовки специалистов мирового уровня подтолкнуло образовательные учреждения регионов России к активизации международных контактов и развитию разностороннего сотрудничества с зарубежными партнерами в области образования, к проведению совместной научно-исследовательской деятельности.

Опыт межкультурного взаимодействия в области образования мы рассматриваем на примере регионов двух стран: Костромской области (Россия) и земли Северный Рейн-Вестфалия (Германия) в конце XX – начале XXI века. Это позволяет не только подчеркнуть общее, но и выявить особенное в этом сложном социокультурном процессе.

Проблема межкультурного взаимодействия в образовании занимает сегодня заметное место в научных дискуссиях. Важность международного сотрудничества для развития образования в Костромской области была отмечена ректором Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова Н.М. Рассадным [12, с. 12]. И им же предприняты усилия по реализации этого сотрудничества. По мнению ряда исследователей, творческое взаимодействие российских вузов с университетами Германии способствует повышению качества образования и совершенствованию методического опыта [13, с. 341]. В работах В.П. Калашника, М.Н. Шулятьевой международная связь расценивается как важнейший инструмент развития вуза и его науки [10, с. 102]. Авто-

ры отмечали, что главной задачей вузов, наряду с получением знаний по специальности в настоящее время становится развитие у студентов способности к межкультурной коммуникации. От этого зависит скорость и степень приспособления человека к условиям другой культуры, другой системы ценностей и представлений, образа мышления для достижения эффективности полученной профессии. Своеобразным фундаментом для «диалога ментальностей» и культур, как считают В.Т. Малыгин, Ю. Шелленбергер, Н.В. Юдина, является сотрудничество Костромской области с Германией в области гуманитарных дисциплин [11, с. 17]. Подобная совместная работа способствует совершенствованию учебного процесса благодаря использованию современных методических разработок в обучении, совершенствованию учебных программ, обмену опытом [9, с. 99].

Анализ материалов текущих архивов высших учебных заведений Костромы показал, что педагогическое сотрудничество особенно активно развивалось в следующих направлениях: совместное проведение конференций, семинаров; организация научно-исследовательских работ; написание коллективных монографий, справочников и учебных пособий; обмен студентами, аспирантами, докторантами, профессорско-преподавательским составом; обмен учебной и научной литературой; организация совместных учебных учреждений и другие мероприятия.

Для достижения эффективности взаимодействия, обмена опытом и паритета в программах развития знаний, умений и навыков, необходима постоянность такого сотрудничества.

Несмотря на осознанную важность совместной деятельности, она встретила с неподготовленностью к этому законодательной и иной базы.

Ряд объективных причин и субъективных факторов препятствуют более успешной интеграции. К первым можно отнести законодательные барьеры, которые проявляются в том, что иностранные преподаватели по закону являются иностранной привлеченной рабочей силой. Чтобы допустить их к работе, чтению курсов, вуз должен получить разрешение на работу в миграционной службе и оплатить его, но подобной статьи расходов в учебном заведении не предусмотрено. Аналогичные трудности возникают с поездкой костромских ученых за границу. Встречаются трудности и бытового характера, например такие, как размещение иностранных студентов, преподавателей или участников конференций (у вуза нет соответствующей статьи расходов).

Существенным препятствием для привлечения большего числа иностранных преподавателей является разница в уровне оплаты труда преподавателя в России и в Германии. Российский вуз, особенно в провинции, не может нанять профессоров, так как не может достойно платить. Причина медленной интеграции в образовании кроется и в несоответствии учебных программ в вузах европейских стран и в России. Учебные программы Германии существенно отличаются от наших программ и утвержденных учебных планов. Могут совпадать лишь отдельные темы отдельных курсов. К тому же в российских вузах действуют программы и учебные планы в неизменном виде в течение десятилетий. Работа по таким программам мешает быстро отвечать на вызовы общества и удовлетворять потребности рынка труда. В условиях меняющейся конъюнктуры на рынке труда вузы продолжают готовить по старым программам специалистов, которые уже не востребованы на производстве. В Германии же учебные программы меняются каждые 2–3 года с учетом экономической ситуации в стране. Более того популярная в Германии модульная система обучения дает возможность подойти индивидуально к каждому студенту и дать знания в соответствии с его потребностями.

К субъективным факторам, можно отнести языковой барьер и различия в менталитете. Вуз зачастую приглашает иностранных преподавателей для чтения лекций на старших курсах, где студенты уже овладели необходимым минимумом лексики, достаточным для понимания материала. Намного проще обстоит дело, если иностранный преподаватель сам владеет русским языком.

Разовые лекции проводятся так же благодаря поддержке переводчика.

Костромскому государственному университету им. Н.А. Некрасова удалось преодолеть или снизить влияние большинства из этих факторов. Немаловажную роль в этом процессе сыграла деятельность Российско-германского Центра культурно-образовательных связей и программ КГУ им. Н.А. Некрасова. Подводя итог последних 5 лет работы РГЦ, его руководитель, профессор Л.Н. Ваулина, приводит следующие данные: «КГУ им. Н. А. Некрасова в рамках различного рода программ посетили 518 иностранцев; количество представителей КГУ, выезжавших за рубеж, составило 849 человек. Из них 43 иностранных студента и 73 студента КГУ работали над дипломными проектами или проходили практику, что является новой тенденцией в развитии контактов. Регулярно проводится обмен преподавателями для чтения лекций; в КГУ с 2004 г. по 2008 г. постоянно работали носители языка из Германии» [1, с. 65]. Углублению педагогического сотрудничества КГУ им. Н.А. Некрасова с вузами Германии в области гуманитарных, общественных, юридических и экономических наук способствовало участие в программе им. А. Герцена, в программе академических обменов ДААД, а также в образовательных проектах с городом-побратимом Ахен.

При поддержке Государственной канцелярии земли Северный Рейн-Вестфалия в Костроме были успешно реализованы два образовательных проекта: проект «Еврошкола» с углублённым изучением немецкого языка и проект внедрения новых образовательных технологий «Адаптация модели «Школа Марии Монтессори» в системе начального образования».

Одним из значимых для Костромы российско-германских образовательных проектов стало открытие 1 сентября 2001 года «Еврошколы» с углублённым изучением немецкого языка на базе школы №3 города Костромы. Это был совместный проект трех сторон: Госканцелярии земли Северный Рейн-Вестфалия, администрации города Костромы и КГУ им. Н.А. Некрасова. До конца 2001 года из Германии поступили инвестиции в объеме 22,5 тыс. нем. марок (18,5 тыс. ам. долл.) для оснащения и обеспечения школы учебной и методической литературой и организационной техникой [7, с. 4]. Через год работы школа №3 города Костромы была принята в Союз евроолен-

тированных школ «NEOS», куда на тот момент уже входила 31 школа из 7 стран Евросоюза.

Есть позитивные оценки первых лет деятельности «Еврошколы». Так, профессор Л.Н. Ваулина, назвала основной целью проекта «создание альтернативной школы, соответствующей требованиям современной ситуации» [2, с. 11]. В основе концепции «Еврошколы» были положены идеи глобализации образования, межкультурного обучения и воспитания, языкового плюрализма. Иностранные языки при этом рассматривались как инструмент межкультурной коммуникации, межкультурного обучения и воспитания, направленных на воспитание уважения к достижениям других культур, развитие европейской идентичности.

Благодаря этому проекту школьники получили возможность сдать экзамен по немецкому языку, соответствующий требованиям министерства образования и культуры ФРГ, диплому «немецкий язык как иностранный» 2 ступени. Этот диплом признается всеми высшими учебными заведениями Германии как сертификат, свидетельствующий об уровне владения немецким языком, который необходим для обучения в германских университетах. Для работодателей данный диплом также является германским государственным свидетельством отличного знания немецкого языка [3, с. 1].

Качество обучения поддерживалось на высоком уровне благодаря постоянному повышению квалификации учителей немецкого языка (курсы модерации, обмен учителями с гимназией Карла Великого г. Ахен, семинары и курсы при Гёте-Институте в Москве и Германии), а так же благодаря работе в школе носителя языка. В соответствии с Договором между Главным управлением зарубежных школ Германии в Москве и администрацией школы №3 с 2002 года в школе начал работу преподаватель из Германии, ведущий спецкурс по подготовке учащихся старших классов к экзамену на международный сертификат DSD (немецкий язык как иностранный). В качестве основных принципов обучения немецкому языку были использованы: личностно-ориентированная направленность обучения, развитие межкультурной компетенции учащихся, коммуникативность и системный характер обучения, формирование самостоятельности ученика в учебной деятельности, творческая и когнитивная направленность учебного процесса.

Эта деятельность привела к позитивному результату. Уже в 2002 году учащиеся начали показывать хорошие знания по немецкому языку. Об этом свидетельствуют 1 и 2 места в городской олимпиаде, 1 и 3 места в областной олимпиаде. Спустя три года после начала эксперимента, в школе был проведен опрос «Удовлетворённость участников образовательного процесса школьной жизнью», в котором приняло участие 549 учеников и родителей. Примечательно, что 88% учащихся отметили, что они с интересом изучают немецкий язык – это был самый лучший показатель из всех предложенных оценок. Среди родителей высокую оценку дали 83% [14].

В 2008 году первые 9 учащихся школы успешно справились с экзаменом на получение диплома «немецкий язык как иностранный» второй ступени [6, с. 3]. Невольно возникает вопрос: что же мешает распространить положительный опыт «Еврошколы» в массовом масштабе?

Большинство выпускников российских школ могут лишь читать и переводить иностранные тексты со словарем, иногда – писать на иностранном языке, и совсем редко – разговаривать на нем. В этом нет ничего удивительного, так как традиционная методика преподавания языков в российских школах направлена на развитие навыков чтения и перевода, но никак не на развитие навыков устной речи. По этому принципу построены все учебные программы, составлены учебники, подобраны соответствующие упражнения. «Еврошкола» существует лишь как альтернатива традиционной школе. Распространение ее опыта работы в массовом порядке потребовало бы изменение всех учебных программ.

Успешное сотрудничество побудило российскую и германскую стороны к работе над новым совместным проектом в области образования. В костромской средней школе №29 при поддержке Государственной канцелярии земли Северный Рейн-Вестфалия начали внедрять новые образовательные технологии по проекту «Адаптация модели «Школа Марии Монтессори» в системе начального образования». Методика Марии Монтессори известна как прогрессивная методика самостоятельного развития ребенка в специально подготовленной среде, в которой ребенку доступны возможности заниматься тем, что ему интересно, и что соответствует его текущему сенситивному периоду.

Российская сторона, начиная работу над новым совместным образовательным проектом,

преследовала при этом такие цели как повышение качества образования, привлечение инвестиций в экспериментальную и практическую деятельность, предоставление населению альтернативных образовательных услуг. Начальник отдела международных связей и туризма администрации г. Костромы, В.Т. Юшко объясняет интерес администрации города к практическому применению созданных на западе образовательных моделей тем, что «во-первых, педагогическая система Марии Монтессори на протяжении XX века доказала свою продуктивность. Во-вторых, она имеет давнюю традицию практического использования в Германии» [8, с. 3].

Госканцелярия земли Северный Рейн-Вестфалия взяла на себя обеспечение школы №29 необходимым дидактическим материалом (на сумму триста тысяч рублей) и организовала для костромских педагогов ряд учебных стажировок в Германии. В 2004 году костромские специалисты начали знакомство с реализацией идей Марии Монтессори в детских садах и школах разного типа в земле Северный Рейн-Вестфалия. Ежегодные стажировки, посещение школ в Германии значительно обогатило педагогический опыт учителей города Костромы. В школе им. Альберта Швейцера в Мюнстере, общеобразовательной Монтессори-школе в Ахене, в средней школе с преподаванием по методике Монтессори в Айдельдорфе немецкие специалисты познакомили костромских учителей с возможностями прогрессивной методики на разных этапах обучения. Главной педагогической целью в этих школах считалось предоставление ребенку возможностей для развития его личности [16, с. 17].

Но существует группа рисков, связанных с перенесением западных педагогических технологий на российскую почву: риск несоответствия западных программ, педагогических технологий с российскими образовательными программами и технологиями; неподготовленность российских педагогов к использованию в своей практике положений и технологий зарубежных педагогических систем; риск несоответствия философских оснований западных педагогических систем с российским педагогическим менталитетом и традициями; несоответствие наполняемости классов методике обучения. В Германии в классе обучается по 8–12 детей, что соответствует принципам рационального формирования учебной группы, оптимального охвата вниманием

и максимального влияния одного учителя на школьников. У нас классы формируются по другому принципу, а именно: по количеству учеников, проживающих в районе школы. Поэтому норматив увеличен до 20–35 учеников в классе.

С подобными проблемами столкнулись и костромские педагоги при практическом использовании зарубежной педагогической системы и педагогических технологий. Эти трудности обуславливают особенность адаптации западной методики в российском образовательном пространстве. Как показывает опыт школы №29 города Костромы, трудности в адаптации не привели к точному перенесению методики Марии Монтессори, но был найден компромисс между традиционной для России педагогикой и западной педагогической системой.

Большое значение во взаимодействии российской и германской систем образования имеет сотрудничество на уровне школ в форме прямых контактов, молодежных обменов. Программы школьных обменов осуществляются с финансовой поддержкой правительства ФРГ, так как Германия заинтересована в развитии российско-германских отношений на региональном уровне. Цель такого сотрудничества немецкая сторона видела в преодолении предрассудков и формировании чувства единения между народами, в создании предпосылок для дальнейшего развития отношений между странами [15, с. 5].

С целью создания условий прямого взаимодействия в сфере образования между школой №3 и немецкими школами, при участии администрации, были установлены контакты с гимназией им. Карла Великого в Ахене. Вместе со школьниками из Ахена проходила работа над проектом «Лекарственные растения» в экобиологическом центре в Следове. Этот проект был частью программы Европейского Сообщества «Ян Коменский» по теме «Международное сотрудничество школ по предмету «Ботаника». В 2004 году наметились дружественные связи школы №34 города Костромы со школой им. Виктории в Ахене. Они начались с проведения антифашистской акции «Против забвения» совместно с Костромской организацией бывших узников фашистских лагерей и Костромским объединением российских немцев [5, с. 3]. Были установлены тесные связи лицея №32 с гимназией им. братьев Шоль в Ахене. Оба учебных заведения имеют общую специализацию по естественным и математическим дисциплинам [8, с. 3].

Таким образом, международное сотрудничество обладает большим потенциалом для совершенствования российской системы образования в современных условиях. Взаимодействие в области образования между Костромской областью (Россия) и землёй Северный Рейн-Вестфалия (Германия) проходило по нескольким направлениям: совместная научно-практическая деятельность вузов обоих регионов, внедрение новых педагогических технологий и методик обучения, обмен педагогическим опытом, школьные обмены. Все эти мероприятия преследовали цель повышения качества образования и подготовки компетентных специалистов, удовлетворяющих потребностям рынка труда. Более эффективному взаимодействию препятствовал ряд объективных причин и субъективных факторов. Продуктивное практическое использование западных педагогических систем возможно лишь при соотношении ценностей и целей в отечественном и западном образовании, при адаптации западных технологий без искажений их философской и дидактической базы, при оказании поддержки применения зарубежных педагогических систем в подготовке компетентных специалистов, в организации нормативно-правового и научно-методического сопровождения.

Библиографический список

1. Ваулина Л.Н. Российско-германские диалоги в сфере образования // Диалог культур – культура диалога: материалы международной науч.-практ. конф. Кострома, 1–5 сентября 2009 г. / отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 65.
2. Ваулина, Л.Н. Межкультурная коммуникация в социальной сфере // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2006. – С. 11
3. Диплом немецкого языка. Информация для школьников и их родителей // Центральное управление зарубежных школ Германии. – М., 2002. – С. 1.
4. Интервью с Юшко Владимиром Тимофеевичем, начальником отдела международных связей и туризма администрации г. Костромы от 22.04.2009 // Личный архив Попутниковой Л.А. Фонд Интервью.
5. Информация о международной деятельности администрации города Костромы в 2004 году // Текущий архив администрации г. Костромы. – С. 3.
6. Информация о работе Администрации города Костромы в области международных связей в 2008 году // Текущий архив администрации г. Костромы. – С. 3.
7. Информация об итогах международной деятельности администрации города Костромы за 2001 год // Текущий архив администрации г. Костромы. – С. 4.
8. Итоги международной деятельности администрации Костромы в 2002 году // Текущий архив Администрации г. Костромы. – С. 3.
9. Калашиник В.П., Садов В.А., Шорох В.М. Сотрудничество Костромского государственного технологического университета с высшими учебными заведениями и образовательными центрами земли Северный Рейн-Вестфалия // Диалог культур – культура диалога: Материалы международной научно-практической конференции, 5–6 сентября 2005 г. В 2 ч. / Отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: ГОУВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – Ч. 1. – С. 99.
10. Калашиник В.П., Шулятьева М.Н. Развитие международных связей в Костромском государственном технологическом университете. // Диалог культур – культура диалога: Материалы международной научно-практической конференции, 5–6 сентября 2005 г. В 2 ч. / Отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: ГОУВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – Ч. 1. – С. 102.
11. Малыгин В.Т., Шелленбергер Ю., Юдина Н.В. Диалог языков – диалог культур (к вопросу о международной деятельности современного университета) // Диалог культур – культура диалога: Материалы международной научно-практической конференции, 5–6 сентября 2005 г. В 2 ч. / Отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: ГОУВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – Ч. 2. – С. 17.
12. Рассадин Н.М. Деятельность университета в регионе как фактор национальной безопасности страны // Роль провинции в становлении и развитии российской государственности: Сб. науч. тр. участников X межрегиональной науч. конф., Кострома, май 2003 г. – Кострома: студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2003. – Ч. 1. – С. 12.
13. Смолина Л.П., Гакен О.Д., Миловская Н.Д. Международное сотрудничество как предпосылка улучшения качества образования. Internationale Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Verbesserung der Bildungsqualität (на немецком языке). // Межкультурное взаимодействие: проблемы и перспективы. Материалы международной науч.-практ. конференции. Кострома, 5–6 сентября 2006 г. / Отв. ред. Л.Н. Ваулина. –

Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 341.

14. Социологическое исследование «Удовлетворённость участников образовательного процесса школьной жизнью». // Текущий архив школы №3 города Костромы.

15. Freundschaft mit Leben füllen: «Die sind ja genau wie wir»// Aachener Nachrichten. – 2004. – S. 5.

16. Schulprogramm der Albert-Schweitzer-Schule. Montessorischule. – Münster: Albert-Schweitzer-Schule, 2005. – S. 17.

УДК 008.001

Штрассер Герт

Евангелический университет прикладных наук, г. Дармштадт, Германия
Strasser@efh-darmstadt.de

КОНЦЕПЦИИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»: ПОДВОДНЫЕ КАМНИ В ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПАУТИНЕ ТЕРМИНОЛОГИИ*

Статья посвящена проблемам понятия культуры и культурного многообразия, рассматриваются предпосылки и последствия смешения народов. Статья направлена на интерпретацию таких понятий, как «мультикультурный», «межкультурный» и «транскультурный». Автор рассматривает отличия и особенности этих терминов с целью установления их роли в процессах миграции и национальной идентичности. Он приводит критический взгляд на проблемы, связанные с концепцией культуры.

Ключевые слова: культура, многообразие, идентичность, межкультурный, интеграция, нетерпимость, чуждой, миграция, мультикультурный, нация, транскультурный, народность.

«Интер (меж)-, мульти- или транс-» культурный. Границы терминологии

Прилагательное «межкультурный» можно найти в концепциях «межкультурная коммуникация», «межкультурная компетентность» или «межкультурное обучение».

Это понятие подвергается критике с разных сторон. Во-первых, приставка *inter* (между) подразумевает, что речь идет о субъектах-представителях разных культур. Понятие «культура» приобретает приписывающий характер, редуцирует людей на определенную культуру, зачастую подражая нормы и ценности родной культуры. «Межкультурный» аспект выходит на первый план и таким образом может оттеснить на задний план такие цели, как создание равных возможностей участия в жизни общества и равных шансов.

Гризе дополнил этот аспект, занимаясь критическим анализом этого понятия [3]. По его мнению, межкультурные концепции исходят из имплицитно статичного понимания культуры. Общество сокращается до понятия культуры. Он отмечает, что отрицаются такие важные политические, экономические и социальные признаки общества, как законы, производственные отношения, дискриминация и бедность. Подобным образом аргументирует и Вельш, являющийся од-

ним из главных представителей транскультурных теорий, о которых речь пойдет позднее. Вельш пишет: «Концепция интеркультурализма даже не пытается преодолеть традиционное представление о культуре, а просто дополняет его, чтобы отреагировать на ее проблематичные последствия. Эта концепция реагирует на то обстоятельство, что наличие разных культур неизбежно приводит к межкультурным конфликтам. Культуры, понимаемые как острова, могут, только отталкиваться друг от друга, не признавать, игнорировать, клеветать или бороться друг с другом. Но не могут понимать друг друга и обмениваться опытом. Концепции не удается достигнуть корня проблемы. Она не достаточно радикальна, а лишь поверхностна (косметический подход)» [10].

Таким образом, концепция интеркультурализма не обращает внимания на проблемы глобального общества, такие как безработица, социальное исключение и расизм, а пытается подойти к ним и решить их как проблемы с культурной спецификой. Настоящие же причины конфликтов при этом упускаются из вида.

Более позитивная точка зрения на интеркультурализм (Interkulturalität) у Немецкой службы развития (der Deutsche Entwicklungsdienst), которая часто использует это понятие в международном контексте. По их мнению, интеркультура-

* Продолжение. Начало в №5, 2009.

лизм — это описание асимметричных взаимоотношений между подчиненными и руководящими культурами и социальными группами. Эти взаимоотношения могут быть в соответствии с социальным контекстом либо конфликтными, характеризующимися неприятием и дискриминацией, либо гармоничными.

Данная асимметрия — лишь один из вариантов. Дословно Немецкая служба развития формулирует это так: «С другой стороны, интеркультурализм может пониматься как нормативный принцип, стремящийся к гармоничным формам взаимоотношений на основе принципа обоюдного признания различий. Этот принцип возможен лишь в действительно демократической системе, в которой культурные различия не приводят к неравенству и исключению (Exklusion). В ней существуют возможности для обсуждения, дискуссий и заключения компромиссов, нет меньшинств, исключенных из политической системы по таким пунктам, как репрезентация, формирование своей точки зрения и возможность принимать участие в решениях. Данная точка зрения содержит этически-политическую программу. Ее целью является сокращение асимметричных отношений между культурами, и она утверждает пути межкультурного диалога, который базируется на терпении и обоюдном уважении» [11].

Использование понятия «интеркультурализм» («Interkulturalität») является проблематичным, особенно когда из концептуальных соображений выводятся формы действия. Отношение к актуальным общественным темам, таким как безработица, бедность или расизм, может уйти из вида в пользу приписывания проблем индивидуумам. Структурные процессы исключения в таком случае культурализируются, уходя от критики. И уже не общественные структуры, являющиеся помехой, а «культурный багаж» становится предметом концептуального рассмотрения.

Понятие «мультикультурализм» («Multikulturalität») является одним из самых спорных понятий, вызвавших в Германии далеко идущие политические дискуссии.

Мультикультурализм подобно интеркультурализму занимается проблемами совместного существования разных культур в одном обществе, то есть структурно эта концепция занимается тем же вопросом, что и интеркультурализм, не объясняя, что же скрывается за понятием «культура». Дискуссия об этно-плюрализме показала, с каки-

ми проблемами можно столкнуться, если не удается использовать в дискуссии понятия, являющиеся политически признанными.

Концепцию мультикультурализма можно обвинить также в верности традиционному статическому пониманию культуры, так как она исходит из существования четко различающихся друг от друга однородных культур, находящихся внутри одной и той же государственной общности. Концепция мультикультурализма ищет пути толерантности, понимания, уважения и предотвращения конфликтов или конфликтной терапии. Несмотря на то, что в политической среде Германии эта концепция очень противоречиво дискутируется, ни разу еще не зашла речь о том, должна ли Германия как иммиграционная страна сделать мультикультурализм формой государственной организации, как это сделали Канада и Нидерланды? Исключение составляет город Франкфурт, который с созданием службы по мультикультурным делам предпринял первую попытку применения идей мультикультурализма на практике.

Понятие «мультикультурализм» или «мультикультурное общество» появилось в Германии в конце 80-х годов. Происхождение этого понятия не совсем понятно. Ясно только, что вначале оно было частичным семантическим импортом из США.

Положительным аспектом дискуссии о мультикультурном обществе в Германии стало то, что в общественно-политическое и научно-педагогическое обсуждения вошло понятие общества, которое принимает мигрантов «Einwanderungsgesellschaft» (Германия признала, что миграция является важной составляющей немецкого общества). Это означает, что политические требования, а именно тематизация иммиграции и разработка концепций по работе с ней, стали дискутироваться благодаря вопросу, являемся мы мультикультурным обществом или нет.

Одним из главных представителей этого подхода является Чарльз Тейлор. В своих работах, опубликованных в Германии, он указывает на существование так называемой моральной заповеди, которая требует осуществления политики признания, одним из примеров является признание языков национальных меньшинств и содействие их развитию [5]. Основная мысль Тейлора заключается в том, что каждый человек единственен и неповторим в своем роде. Поэтому и в мультикультурном обществе речь идет о формирова-

нии индивидуальных идентичностей. При этом возникает вопрос, как возможно развитие индивидуальных идентичностей, если культура в мультикультурном обществе представлена как гомогенная (однородная), закрытая группа. Это непростое (напряженное) соотношение между индивидуальным развитием личности и коллективными ожиданиями в мультикультурном обществе впоследствии подробно обсуждались Юргеном Хабермасом (Jürgen Habermas) и Сейлой Бенхабиб (Seyla Benhabib).

Главная критика концепции мультикультурализма заключается в том, что она приводит к деполитизации уже существующих понятий. Эту позицию представляет, например, Франк-Олаф Радтке. Он критикует, что благодаря этому понятию в нашем обществе в средствах массовой информации был поднят феномен культурного многообразия. Основная цель при этом – уход от главных вопросов: Что предлагает принимающее общество людям, приезжающим в Германию? Как можно реализовать идею равных возможностей иммигрантов в участии в социальной жизни общества? Радтке видит опасность в том, что концепция мультикультурализма может привести к этнизации мигрантов, т. к. «национализм и фундаментализм прекрасно процветают на почве мультикультурно воспринимаемого общества, потому что такая конструкция общества актуализирует понятия *нация*, *народ* и *общность* как социальные категории. Мультикультурализм представляет собой концепцию, с помощью которой проводятся границы и возникают конфликты, решение которых провозглашает своей задачей» [6].

Похожие аргументы приводит и Юрген Хабермас. Он отмечает, что мультикультурализм подменяет плюрализм интересов плюрализмом идентичностей, при наличии которых невозможно вести переговоры. Что же касается плюрализма интересов, то о нем можно договориться. Если мы действуем в мультикультурном обществе, мы должны задаться вопросом: речь идет о развитии идентичностей или о переговорах по поводу общественных интересов, которые представляются при определенных обстоятельствах как культурное многообразие?

Нидерланды со своей концепцией сосуществования долгое время считались примером для подражания. В Германии относительно поздно стало понятно, что эта концепция в некоторых местах трещит по швам. В 2004 г. с убийством Тео

ван Гога (Theo van Gogh) это стало известно и широкой европейской общественности. И тогда последовало длительное обсуждение, является эта концепция успехом или провалом. Уже в середине – конце 90-х годов консенсус по поводу мультикультурализма постепенно распадался. Задумались над тем, почему уже решенные проблемы остаются в обсуждении. Задавались также вопросом, как с этим быть. В начале 2000 г. парламент назначил комиссию, перед которой ставилась задача провести интеграционный мониторинг. В последующие годы были сформулированы интеграционные требования по отношению к иммигрантам.

Нидерланды, принявшие мультикультурализм как политический принцип, вдруг переориентировались. Инес Михаловски использует для определения этого феномена понятие «постмультикультурное развитие». В общественно-научных кругах появилось понятие «возвращение ассимиляции» («return of assimilation») [4]. Под девизом «содействие и требование» («Fördern und Fordern») была открыта дорога к более требовательному подходу по отношению к мигрантам. Таким образом фактически закончилась первая продолжительная мультикультурная фаза.

Новые интересные развития направлены на соединение мультикультурных подходов с элементами обучения культурному многообразию и так называемыми постколониальными теориями. В этой связи все внимание направлено на взаимосвязь общественного развития и развития личности. Исходным пунктом является понимание отношений между соответствующими различиями. Больше внимания при этом уделяется тому, как мультикультурализм конструируется и определяется. Хабермас исходит из того, что нам в нашем обществе нужны «само собой разумеющиеся дискурсы (естественные дискурсы)». Все начинается с вопроса, как нам, живя в обществе культурного многообразия, обращаться друг с другом, и какие регулярные структуры сделают возможным соответствующий обмен информацией. Сейла Бенхабиб дополнила это в общественных дискурсах требованием вновь обратить внимание на формы участия в жизни общества [1].

В связи с этим Нэнси Фрейзер выдвинула вопрос, можем ли мы в нашем обществе вообще говорить о функционирующей общественности, которая и делает возможными гражданские дис-

курсы. Иерархия по статусу или ситуация, когда общество теряет власть, могли бы подорвать демократическую форму дискурса [2]. То есть здесь соединяются различные линии дискуссий, с чьей помощью концепция мультикультурализма получает новое содержание.

Понятие «транскультурализм» («Transkulturalität») появилось уже в 80-х годах в педагогических дебатах, а именно как критика на представление о культуре как чем-то неизменном, застывшем. Такое представление царило тогда в общественных кругах. Оно появилось практически одновременно с понятием интеркультурализма и его можно рассматривать как попытку преодоления ограничений, содержащихся в данном термине. Однако дебаты вошли в научное обсуждение лишь в последние годы, когда стали видны границы интеркультурных (межкультурных) концепций. Автор понятия Шёфтхалер подробно представил это развитие в связи с критикой «эволюционного универсализма» [8]. Согласно его теории, развитие человеческого мышления и интеллекта представлено в форме формальных уровней, существующих независимо от культуры. Если в какой-то культуре один из уровней отсутствует, то эта культура, по логике эволюционного универсализма, дефицитна [7]. Нике взял за основу эту мысль и задался вопросом, во всех ли исторически существовавших и существующих обществах можно найти подобное моральное восприятие, которое связано не только с индивидуальным развитием, но и которое можно перенести на исторические общества [5]. В своих дальнейших описаниях он сделал вывод, что для самих научных работ в их эвристическом подходе характерно евроцентристское искажение [5, с. 150].

Для лучшего понимания приведем пример. В 1982 году Лоренс Кольберг (Laurence Kohlberg) разработал модель, по которой люди в своем развитии проходят несколько моральных ступеней, независимо от того, в каких формах общественной организации они живут. При этом он ориентировался на теории Жана Пиаже (Jean Piaget), который занимался возрастной психологией (психологией развития) и разработал в 1958 году ступенчатую модель когнитивного развития. Так, видя корову, маленький ребенок спрашивает: «Что это?» И получает в ответ: «Корова». Позднее он видит животное, у которого тоже четыре ноги, но оно коричневое и больше (лошадь). Для ребенка вначале любое существо, у которого четыре

ноги, – это корова. Чтобы назвать его по-другому, ему не хватает понятия (определения). Сейчас ребенок должен произвести познавательное действие, чтобы понять, что между коровой и лошадью есть различие, хотя у обоих животных четыре ноги. Согласно теории Пиаже, это возможно лишь на определенной ступени развития, с определенного возраста. Ребенок должен достичь более высокого уровня когнитивного познания, чтобы увидеть и понять это различие.

Эту ступенчатую модель Лоренс Кольберг частично перенес на развитие моральной способности судить о чем-либо. Позднее его теория нашла отклик в культурно-сравнительной психологии. Здесь исходили из существования похожих на разработанные Пиаже универсалий, а также и ступеней моральной способности судить о чем-либо. Перенос психологических моделей развития на культурно-сравнительные модели привело в политическом пространстве к тому, что с научной перспективы было установлено следующее: американские (США) и европейские общества достигли более высокого уровня когнитивного и морального развития чем другие общества.

Это привело к ожесточенной дискуссии по поводу того, существуют ли эти универсалии вообще. Шёфтхалер оспорил идею имплицитно эволюционного универсализма, который проходят все люди. Люди, напротив, развиваются по-разному. Поэтому и подходить к этому нужно с различных позиций. По теории Шёфтхалера, не существует культур, которые бы были отграничены друг от друга и находились на разных стадиях развития, а есть культуры, взаимодействующие друг с другом, влияющие друг на друга, находящиеся в обмене, благодаря чему возникает что-то новое. Тем самым был описан транскультурализм.

Философ Вольфганг Вельш в середине 90-х годов ввел понятие транскультурализма в научную дискуссию. Вначале он хотел определить свою позицию по отношению к понятию «культура». Уточнение понятия «культура» с его точки зрения необходимо, чтобы избежать этнизации. Культуры по его мнению характеризуются внутренней плюрализацией возможных идентичностей, а внешне им свойственны переходящие границы контуры. Они приобрели новую форму, которая спокойно пересекает классические границы культур. Культуры больше не могут пониматься как что-то отграниченное (обособленное), их нужно понимать как что-то пересекаю-

шее границы, то, у чего больше нет четких контуров, то, что постоянно преобразуясь, создает новые формы. Вельш констатирует: «Классическое сепаратное представление о культуре уступило место внешней связи между культурами. Культуры интенсивнейшим образом переплетены и проникают друг в друга. Формы построения жизни больше не ограничиваются национальными культурами, а выходят за их границы и находят что-то для себя в других культурах» [10].

Причину этого Вельш видит в новых и оригинальных переплетениях, являющихся как следствием миграционных процессов, так и результатом мировых материальных и нематериальных коммуникативных систем (международная коммуникация и информационная сеть) и экономических взаимозависимостей.

Критикуя концепции мультикультурализма и интеркультурализма, Вельш указывает на то, что они находятся во власти традиционных понятий культуры. Вельш утверждает, что сегодня традиционное представление о культуре рушится о внутреннюю дифференциацию и комплексность современных культур. Современным культурам свойственно наличие множества различных форм и стилей построения жизни.

Границы и возможности различных понятий показывают, что дискуссия по поводу «интер-, мульти- или транскультурного» сосуществования не завершена. Одновременно становится понятно, что эта дискуссия не может вестись в свободном от влияний вакууме. Она будет находиться под влиянием политических интересов и готовиться средствами массовой информации, затрагивающими общественные темы о сосуществовании различных этносов.

Библиографический список

1. *Benhabib S.* The Rights of Others. Aliens, Residents, and Citizens. – Cambridge, 2004.
2. *Frazer N.* Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. – Frankfurt/M., 2003.
3. *Griese H. M.* Kritik der interkulturellen Pädagogik. – Lit-Verlag, 2004.
4. *Michalowski I.* Integration als Staatsprogramm – Deutschland, Frankreich und die Niederlande im Vergleich. – Frankfurt; Berlin; New York; Bern, 2007.
5. *Nieke W.* Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2. Auflage, – Wiesbaden, 2000.
6. *Radtke F.-O.* Multikulturell. – Wiesbaden, 1998.
7. *Schöffhale T.* Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturelrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft / Das Argument, 139. – Hamburg, 1983.
8. *Schöffhale T., Goldschmidt D.* Soziale Struktur und Vernunft. – Frankfurt/Main, 1984.
9. *Taylor Ch.* Die Politik der Anerkennung. In: Charles Taylor: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. – München, 1997.
10. *Welsch W.* Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen, in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel, 45. Jg. 1995 / 1. Vj. – Stuttgart, 1995.
11. Электр. источник: http://bolivien.ded.de/cipp/ded/custom/pub/content,lang,1/oid,1736/ticket,g_u_e_s_t/~ / Interkulturalit%C3%A4t_als_Querschnittstema.html.

ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37И

Фахрутдинова Анастасия Викторовна

Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина
avfach@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КАНАДЕ

Статья посвящена вопросам становления и развития гражданского воспитания в Канаде. В ней представлены этапы формирования различных подходов к идее гражданского воспитания в американском обществе с учетом этнической неоднородности и разнообразия взглядов на систему образования в целом в различные исторические периоды в различных провинциях Канады. Рассмотрена трансформация идеи гражданского воспитания и интерес к данной сфере воспитания, проведен анализ связи социальных вызовов и их влияния на школьную политику в контексте формирования будущих граждан стран.

Ключевые слова: гражданское воспитание, дискриминация, билингвизм, бикультурное общество, коренное население, мультикультурное общество, нравственное воспитание

Исчерпывающий и четкий анализ истории организации гражданского воспитания в пределах школьной структуры в Канаде – это сложная и практически неразрешимая задача по ряду объективных причин. Произошло это, возможно потому, что единого понимания гражданства на различных исторических этапах в Канадском обществе не существовало. Так, по исторически сложившимся причинам Квебек крайне осторожно реагировал на свою роль неотъемлемой части единого государства, а Онтарио претендовал на приоритетность, отождествляя себя с Центром Канады и считая все остальные штаты и территории канадской провинцией. Хрупкий баланс между общенациональным и местным пониманием гражданства породил фактическое и терминологическое разнообразие в понимании гражданского воспитания по территориальному и социальному принципам. Тем не менее, как и в Американских школах в истории развития и становления Канадской школы можно выделить несколько периодов. Канадский исследователь Кен Осборн (Ken Osborne) дает следующую периодизацию гражданского воспитания:

1880–1920 гг.: формирование идентификации граждан Канады как канадцев;

1920 – середина 1960-х гг.: под влиянием представителей прогрессивной эры (США) гражданское воспитание рассматривалось с точки зрения подготовки подрастающих граждан к общественному сосуществованию при демократии вне политического контекста. (концепция гражданского воспитания Дьюи);

середина 1960-х – 1990 гг.: ориентир на пан-Канадские знания и ассимиляцию новых граждан.

1990 – наше время: изменение ориентира школьного образования с подготовки граждан к жизни в демократическом сообществе к подготовке граждан к жизни в активно меняющемся мире с точки зрения экономики [1].

1880–1920 гг. – формирование идентификации граждан Канады как канадцев

XIX век в Канаде характеризуется как время формирования самоидентификации граждан Канады, как канадцев. Поэтому задачей школы было и воспитание граждан и подготовка рабочей силы для индустриального общества. Встала задача обучения единому языку, введения национального контекста в содержание школьных предметов, в изучение традиций и организацию национальных фестивалей и празднований, в сотни других попыток дать детям возможность идентифицировать себя с Канадой, как своей страной. Процесс был весьма успешным [4]. Особо четко это прослеживалось в Онтарио, и на западных территориях, где процессу «канадизации» подвергалось большое количество не англо-говорящих эмигрантов. Квебек оставался в стороне от этого процесса. Попытка повсеместного внедрения английского языка воспринималась жителями этой провинции как угроза культурной самобытности. Опыт Манитобы и Онтарио, а также присоединившихся в 1905 году Альберты и Саскачевана с повсеместным введением английского языка разрушили надежды большого числа населения,

что Канада будет биязычной и мультикультурной страной.

Многие исследователи того времени пишут, что патриотизм Канады того периода подразумевал лояльность по отношению к Великобритании и гордость за английскую империю. Особенно яркий пример насаждения английской культуры и языка – это провинция Онтарио, где большая часть населения не были бывшими британскими подданными. Школы учили всех детей лояльности и принятию всех прав и обязанностей нового канадского государства [8]. Кроме учебных предметов важной признавалась атмосфера, царившая в школе. Всевозможные церемонии, ритуалы, День Империи, а также события, происходившие в королевской семье: дни рождения суверенов, королевские похороны, коронации. Важную роль в этот период играли церемонии поднятия флага, развешенные на стенах карты, символические картины и плакаты [5]. По словам одного из школьных инспекторов: «они (символы) должны не только содержать в себе истинно канадский дух, они должны передавать этот дух детям. И те в свою очередь должны не только знать, дети должны чувствовать, что Канада великая страна» [5, с. 29]. Однако все реципиенты гражданского воспитания хотели его получить. Так, например, представители коренного населения понимали, что гражданское воспитание, преподаваемое их детям в школах-интернатах, где ученики проживали по несколько лет (до 5) не видя семьи, отрывает их от корней и истории своего народа [1].

1920-е – 1960-е гг. – социализация граждан и жизнь в обществе

Социально политическая и экономическая обстановка после окончания первой мировой войны, великая депрессия, рабочий радикализм, вторая мировая война, и отголоски холодной войны не могли не найти отражения в школьной практике. В этот период произошло изменение концепции гражданского воспитания. Теперь это был не столько вопрос национального самоопределения, сколько нравственного воспитания граждан и подготовка детей к жизни в обществе. Концептуальная идея текущего периода – деполитизация гражданского воспитания. Рассмотрим две концепции, отражающие данную идею.

Первая – воспитание детей, направленное на формирование общих устремлений и целей, для

того чтобы население Канады стало одной дружной семьей с лозунгом «...один за всех и все за одного...» [9, с. 38].

Вторая – замена политической активности путем вовлечения детей, да и всего населения в волонтерское движение, в благотворительность, создание церковных общин, и другие формы активного участия не в политической, но социальной жизни общества [9].

Такой подход был принят обществом и широко применялся не только в школьной практике но и учитывался при организации активного досуга детей: бой скауты (Boy Scouts), гэл гайды (Girl Guides), клубы Аж-4 (H-4 clubs), организация подготовки девушек Канады (Canadian Girls in Training), молодежный красный крест (Junior Red Cross) и т.д. численность детей, вовлеченных в эти организации, достигала нескольких сотен тысяч детей. Гражданское воспитание часто рассматривалось педагогами, политиками, общественными деятелями и учеными как профилактическая мера, особенно после Виннепигской всеобщей забастовки 1919 года и ряда других волнений волной прошедших по стране в период между первой и второй мировыми войнами [2]. В научной литературе этого периода прослеживается изменение отношения к гражданскому воспитанию и с точки зрения рассмотрения Канады как самостоятельного государства, а не как доминиона. Книги с текстами по истории были озаглавлены: «Создание канадской нации» (Building the Canadian nation), «Канада, нация и что впереди» (Canada, Nation and How It Come to Be), «От колонии к нации» (From Colony to Nation) [4]. Педагоги разделяли возрастающее понимание самостоятельности страны. История Канады теперь была отделена от истории Великобритании, большое внимание уделялось уже непосредственно формированию Канады. Наряду с вышесказанным следует упомянуть о фактах, имеющих непосредственное отношение к трудностям в вопросах организации гражданского воспитания и чувства гражданства: В этот период наблюдалась возрастающая американизация общества. Образование коренного населения продолжало оставаться за пределами внимания общественности [3].

Существовали проблемы полового неравенства в вопросах гражданства.

Гражданское воспитание того периода не учитывало би-язычности и би-культурности Канадского общества. При изучении фактов британской

истории представителями всех национальностей, история Франции, ее культура часто игнорировались. В адрес французских школ высказывалась критика, что там учат детей ненавидеть англичан [8]. Но исследования Канадской Образовательной Ассоциацией английских и французских школ, позволило выявить полное отсутствие подстрекательства к ненависти. Учителя часто занимались в школах только «натаскиванием» учеников по экзаменационным предметам. Ведь от них требовались показатели по уровню знаний, и времени на работу по воплощению в жизнь программы «англизации» практически не оставалось [7].

Середина 1960-х – 1990-е гг. – ориентир на пан-Канадские знания и ассимиляцию новых граждан, «Изучение Канады»

1960 год – время разгара тихой революции в Квебеке, влияние которой было заметно на территории всей Канады. Основным вопросом было определение места Квебека в Канаде и вообще определение истинной природы конфедерации [8]. Перед широкой аудиторией эти вопросы ставит Королевская комиссия по би-лингвизму и би-культурности канадского общества (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism). Внимание к би-лингвизму привело к пониманию мультикультурализма, который и был принят парламентом в 1971 году. Таким образом создались условия для возрождения национального достоинства представителей коренного населения Канады. В 1960 году канадские индейцы получили право избирательного голоса [1; 3].

Празднование 100 годовщины Канады усилило противопоставление конфедерации и колоний, как единиц конфедерации. На повестке дня встал вопрос о самой возможности существования страны на протяжении еще одного столетия. Канадская самоидентификация оказалась под угрозой из-за возрастающего влияния американской культуры и экономики [10].

В 1970 была создана организация по изучению Канады (Canada Studies Foundation). Подход к изучению Канады теперь изменил свой курс в сторону пан-Канадского, который доносил до учеников общую информацию: географическое положение, знания по культуре, этническому составу страны и т.д. [9]. Более того, данная организация всячески поддерживала учителей в разработке новых курсов. Возникло огромное количе-

ство новых программ, которые часто не имели ничего общего с гражданским воспитанием.

Тем не менее, противопоставления франкофонного Квебека в англофонных школах и наоборот прослеживался часто, оставляя Квебеку отдельное место в канадском обществе.

Когда мы говорим об усилении внимания со стороны представителей общественности и образования к проблемам «канадизации» важно учитывать особенности канадской конфедерации. В середине 1960 годов историки Кук и Кэрелесс (Cook, Careless) отмечали, что на тот момент не существовало ни одной работающей теории по канадской самоидентификации. Канада воспринималась как общий дом для всех наций [6].

В 1960-х годах правительство определяло канадскую идею как би-лингвистическую и би-культурную, но позднее в 1970-х годах произошло изменение парадигмы общества в сторону официального би-лингвизма и мультикультурализма. На такое изменение быстро откликнулись школы. Для англоговорящих студентов были введены курсы французского языка, организованы программы обмена, и наконец, представители коренного населения получили контроль над своими школами. Ассимиляционная англизация уступила место мультикультурализму общества [6].

В 1970–1980-х годах увеличилось внимание педагогов к мировым проблемам. Отчасти это произошло из-за возрастающей волны эмигрантов, поскольку состав учащихся в школах стал все более «пестрым». Но куда большую роль сыграло то, что канадские учителя к концу 20 века стали понимать гражданство в контексте глобализации мирового пространства.

В этот период было признано, что гражданство должно быть активным, а не пассивным. Пришло понимание того, что граждане должны были активно участвовать в делах, а не оставаться в стороне. Эта традиция гражданского воспитания и гражданства уходит корнями к традициям ранних греческих республик, но она нова для описываемого периода канадской истории образования.

Свой рассвет гражданское воспитание получило на рубеже XX–XXI веков.

Библиографический список

1. Bumsted, J. M. A History of the Canadian People. Ontario: Oxford University Press, 2003.
2. Canada. Winnipeg School District. *Annual Report*. Winnipeg: Winnipeg School District, 1888.

3. Canada. Committee for Aboriginal Electoral Reform. *The Path to Electoral Equality*. Ottawa: Committee for Aboriginal Electoral Reform, 1989.

4. Donald, Neil G. "David J. Goggin: Promoter of National Schools." *Shaping the Schools of the Canadian West*. Ed. D. C. Jones, N. M. Sheehan, and R. M. Stamp. Calgary: Detselig Enterprises, 1979. p.14-28.

5. Francis, R. D., Richard Jones, and Donald B. Smith. *Destinies: Canadian History Since Confederation*. Toronto: Nelson Education, 2007.

6. Francis, R. D., Richard Jones, and Donald B. Smith. *Journeys: A History of Canada*. Toronto:

Nelson Education, 2009.

7. Henley, Richard, and John Pampallis. The Campaign for Compulsory Education in Manitoba// *Canadian Journal of Education*.-1982.-vol.7.-P. 59-83.

8. Laloux-Jain, Genevieve. Nationalism and Educational Politics in Ontario and Quebec, 1867-1914. *Canadian schools and Canadian identity*. Toronto: Gage Educational Pub., 1977.

9. Murray, W. C. Education and the National Spirit // *Western School Journal* XII.-1917.-vol.19.- 39-37.

10. Sandwell, Ruth W. *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

УДК 37

Айнутдинова Ирина Наильевна

Казанский федеральный университет
Irina.Ainutdinova@ksu.ru

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ОПЫТ США

В статье представлены особенности, структура и содержание профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов. Подчеркнута важность вопроса о постановке цели и задач современного профессионального образования, а также проектирование уровня эффективности их выполнения в образовательном процессе. Дана экспертная оценка программ подготовки компетентных специалистов социальной сферы в университетах США.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, социальная сфера, опыт США, содержание образовательных программ.

Исследование американского опыта подготовки конкурентоспособных специалистов важно не для механического заимствования тех или иных общественных парадигм и доктрин, а, прежде всего, для осмысления естественных процессов взаимодействия, взаимообогащения и постепенной интеграции все еще существенно различных и во многом искусственно разобщенных российской и американской социальных систем, поиска работоспособных механизмов стимулирования всесторонних интеграционных процессов. Кроме того, «изучение и анализ различных явлений в области профессиональной подготовки специалистов развитых стран становится ныне фактически нормой нашей жизни и научного взаимодействия» [2, с. 47]. К сожалению, приходится констатировать, что сегодня имеет место как излишняя переоценка, даже известная абсолютизация американского опыта, так и его недооценка [1].

Отечественная литература по вопросам генезиса американских теорий профессиональной под-

готовки конкурентоспособных специалистов социальной сферы, к сожалению, фрагментарна и невелика. Мы изучили работы зарубежных исследователей, переведенные на русский язык и рассматривающие социальную работу и проблемы подготовки социальных работников и педагогов в США, Великобритании, Германии и других странах, которые оказывают значительное влияние на состояние социальной работы в России [3; 4; 5].

Современная высшая школа США характеризуется высокой степенью дифференциации содержания образования и организации учебного процесса. Эта существенная черта системы высшего образования сложилась под воздействием ряда исторических, экономических, социокультурных факторов. «Особое влияние на формирование дифференцированного подхода к обучению оказали идеи протестантской религии, которую исповедует подавляющее большинство американцев» [2, с. 79].

Изучение нормативных документов современных американских вузов и знакомство с орга-

низацией учебного процесса в них показывает, что в конце 90-х годов дифференцированный подход охватывает практически все компоненты системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы: ее структуру, содержание, формы и методы обучения. Тенденция дифференциации вузовского образования объясняется стремлением государства разрешить все более углубляющееся противоречие между потребностью общества в демократизации школы посредством предоставления получить высшую квалификацию как можно большему количеству молодых людей и необходимостью повышения уровня подготовки выпускников вузов.

В целом система подготовки конкурентоспособных социальных работников в США имеет следующие цели:

- освоение базовой системы знаний;
- построение новых систем отношений;
- актуализация коллективной и индивидуальной потребности в профессиональном творчестве;
- осмысление основных стереотипов, не дающих возможности реализовать творческий потенциал специалиста;
- экспериментальная проверка различных моделей социально-педагогической и психологической деятельности в профессиональном учебном заведении [6; 8].

Что касается содержательной стороны подготовки специалистов социальной сферы, то в каждой стране традиционно существует свое соотношение между общими и специальными дисциплинами, теорией и практикой. Теоретические знания включают в себя знания о человеке, обществе, общественных организациях, об административной системе, о профессиональной социальной работе. Поэтому все планы содержат такие предметы, как психология, медицина, социология, социальная политика, история социальной работы, право. Открытым остается вопрос о соотношении общей и специальной подготовки. Сначала студенты в течение двух-трех семестров получают общие (базовые) знания, а затем – специальные. Соотношение теоретической и практической частей различно. Но наиболее распространенная пропорция теории и практики в мире и в США – 40% и 60%.

По данным Национального Совета в области обучения социальной работе в 2007 году в США имелось 376 аккредитованных программ на уровне бакалавриата и 106 программ на уровне маги-

стратуры. Почти 81 тысяча студентов обучалась по программам высшей школы, более 31 тысячи – в магистратурах, около двух тысяч студентов были задействованы в 53 докторских программах. Эти данные свидетельствуют, что система подготовки социального работника в США является демократичной и гибкой, а также пользуется большой популярностью среди молодежи [6; 8].

Анализ программ подготовки позволил выделить ряд принципов профессиональной подготовки социальных работников, а именно:

- *принцип совмещения* образовательной, исследовательской и практической деятельности, как студентов, так и преподавателей, позволяющий активно влиять на социальную политику и социальную практику в социуме;
- *принцип практикоориентированной итоговой аттестации*, предполагающий оценку освоения студентами учебного материала по созданным ими и реально действующим проектам (грантам) и программам социальной работы с данной категорией населения;
- *принцип максимального использования* социально-педагогического потенциала учебного заведения, социума вокруг него;
- *принцип адаптации* передового мирового опыта к условиям региона и конкретного учебного заведения.

В связи с возникновением новых отраслей науки и взаимопроникновением научных знаний в изучаемые студентами дисциплины, в профессиональной подготовке социальных работников укореняется *принцип междисциплинарности*, прежде всего, в содержании образования, для которого характерно стремление органически объединить основные области знаний на основе усиления значимости некоторых фундаментальных дисциплин. По мнению ряда специалистов, общенаучный подход ведет к «тренировке интеллекта и творческого мышления», что крайне необходимо для конкурентоспособного специалиста в условиях глобальной информатизации общества [5, с. 68].

Особая роль в составлении междисциплинарных программ в учебных заведениях социальной сферы отводится социально-гуманитарным предметам, что непосредственно связано с общей тенденцией актуализации содержания образования через его гуманитаризацию.

Интегрирующая, ориентированная на личность человека сущность гуманитарных наук зна-

чительно уменьшает раздробленность «традиционных» учебных предметов за счет концентрации внимания на человеке как творце, изобретателе, мыслителе, стоящем перед лицом социально-экономических, экологических и других изменений. Неэффективность многих традиционных «предметных» программ, не выполняющих возложенные на них функции, привела американских специалистов к мысли о необходимости переосмысления теории учебных программ на основе использования наиболее «ценных» качеств гуманитарных наук – ориентированности на личность обучаемого и неформального, междисциплинарного характера. Однако на деле гуманитаризация, смысл которой на методологическом уровне заключается в укреплении связи содержания образования с различными течениями идеалистической философии, социологии, психологии и даже религии, ведет к усилению политико-идеологической индоктринации американских учащихся в духе конформизма и адаптации к условиям общества.

В настоящее время во многих высших учебных заведениях и вузовских центрах все чаще основное внимание при составлении учебных программ в области социальной работы уделяется определению на основе так называемого «последовательного анализа» целей и задач обучения, а также выбору адекватных методических приемов. По мнению американских ученых, «последовательный анализ» позволяет не только четко определить цели обучения, но и обеспечивает соблюдение строгого соответствия между целями и методами обучения с учетом ресурсов конкретного вуза. Данный анализ включает 5 этапов: 1) формулирование проблемы; 2) выявление причин, приведших к возникновению проблемы; 3) определение целей программ на основе информации, полученной на первых двух этапах; 4) выбор методов, адекватных поставленным целям, а также определение необходимых действий и последовательности их выполнения в процессе достижения целей; 5) анализ методов и перечисление последовательных заданий, выполнение которых необходимо в рамках каждого из методических приемов.

Как утверждают специалисты, «последовательный анализ» позволяет оптимизировать процесс планирования различных учебных программ, анализировать и упорядочивать соотношение между отдельными дисциплинами, а так-

же элементами учебного процесса. Кроме того, он создает определенные условия для управления учебным процессом, поскольку позволяет своевременно осуществлять текущую корректировку учебных планов и программ.

Таким образом, определение содержания образования любой программы и его трансформация в учебный материал предусматривает последовательную реализацию ряда этапов, среди которых центральное место отводится постановке конечных целей, это вытекает из наиболее общего определения «куррикулума» («Curriculum») как специальным образом организованного набора формальных целей обучения и воспитания. За основу систематизации целей обучения в программах образования социальных работников берется таксономия целей Блума, которая, по мнению многих специалистов, ознаменовала своим появлением «вступление теории учебных программ в новую эру-эру тщательной разработки и четкого планирования «куррикулов» на всех уровнях. Признается необходимым определение возможных границ достижения каждой цели, а фактически – уровня компетенции каждого специалиста после прохождения курса обучения. Как отмечает ряд профессоров, на содержание образования в области социальной работы самым серьезным образом влияет строгий анализ целей и стремление определить заранее возможный количественный и качественный уровень достижения поставленных целей, а также степень их релевантности, например, следующим наиболее общим способом:

Степень I. Начальный уровень информированности.

Степень II. Деятельность, не предполагающая ответы на вопросы типа «почему»? (т.е. без умения объяснять свои действия).

Степень III. Объяснения и доказательства [4; 5; 8].

Содержание целей обучения выводится из анализа предметной и функциональной сторон профессиональной деятельности работников того или иного профиля, а также «жизненных» и учебных целей как общества в целом, так и конкретно индивида. С помощью этих методов проводится определение целей, лежащих в основе конструирования любой учебной программы. Однако конкретизация номенклатуры целей ведется, как правило, на основе «описания поведения учащихся», то есть в свете бихевиористской

концепции со свойственным ей биологизаторским подходом к проблемам образования.

Постановка цели или задачи включает также проектирование уровня эффективности ее выполнения.

Пособие, разработанное в данном университете доктором Лоис Гарриот «Как сделать обучение более эффективным» формулирует «золотое правило» постановки задач обучения, заключающееся в том, чтобы... всегда описывать задачу в словах, обозначающих *деятельность студентов, а не деятельность преподавателя*. Задачи полноценны, если они удовлетворяют следующим параметрам:

– *ясность*: задачи должны быть понятны преподавателю и студентам;

– *осуществимость*: студенты и преподаватель должны быть способны и иметь возможность реально работать над этой задачей;

– *достижимость*: задачи должны учитывать силы студентов, их специфический опыт и уровень подготовленности;

– *проверяемость*: возможность применить определенный инструментарий проверки хода и результатов достижения задачи [6, с. 89].

Формулировка задачи должна указать на то, какими конкретными видами деятельности студент сможет осуществлять и демонстрировать приобретенное содержание обучения при конкретных условиях. Кроме того, задача должна констатировать минимальный ожидаемый стандарт (уровень) достижений.

Проблема формулировки целей обучения решается на основе социально-педагогического анализа той деятельности, к которой готовится студент в процессе обучения. Это ведет к обоснованному расширению числа целей, что ставит перед учеными задачу выделения главных и второстепенных целей. Эта задача теснейшим образом связана с проблемой эффективной и рациональной подготовки специалиста, оптимизации пути достижения им определенного уровня «мастерства», концентрации усилий преподавателя и студента на «магистральных» направлениях педагогического процесса.

Одной из проблем в определении содержания образования в социальной работе является проблема знания о том, что составляет знание о социальной работе, т.е. вопрос эпистемологический. Эпистемология исследует характер знания о социальной работе, его источники, надежность предлагаемого знания о внешней среде, исполь-

зование понятийно-терминологического аппарата, границы программ по оказанию помощи, и определение социальной работы как дисциплины или области знания.

В настоящее время разрабатываются различные модели модульной структуры учебных курсов. По мнению многих специалистов, введение модульного обучения в образование – фундаментальное нововведение, преследующее далеко идущие цели. Оно ведет к устранению «искусственных» и «устаревших» барьеров между различными учебными дисциплинами, курсами, уровнями и, в конечном счете, между формальным и неформальным образованием, что дает всем учащимся возможность выбрать свой собственный путь в рамках более гибкой структуры без страха раз и навсегда оказаться лишенными возможности учиться, если они оставляют систему образования на время.

В последнее время в США ведется наступление на так называемую «академическую свободу» вузов. Выбор направления обучения уже не является личным делом учащихся. Программы подготовки специалистов составляются совместно с соответствующими службами вузов, к работе которых все чаще подключаются представители частных компаний, агентств, которым в настоящее время принадлежит решающее слово в вопросах содержания вузовского образования. Их интерес к разработке теоретических основ и практических путей совершенствования подготовки и переподготовки специалистов объясняется в первую очередь тем, что государственно-монополистический капитал стремится полностью подчинить высшую школу своим интересам, использовать в целях интенсификации научно-технического прогресса, выхода из кризисной ситуации. Не случайно, поэтому именно проблемы содержания образования в вузах США выдвигаются на передний план, а само оно пропитано социально-классовым духом. Таким образом, цели подготовки и переподготовки специалистов на уровне высшей школы приводятся в полное соответствие с целями и интересами государства. Исходя из этих целей и определяется содержание образования в вузах, разрабатываются организационные формы, методы и средства обучения.

Библиографический список

1. Мухаметзянова Г.В. Теоретико-методологические основы компетентностного подхода к ор-

ганизации профессионального образования // Материалы Международной научно-практической конференции 23–26 сентября 2008 г., г. Казань. – Казань: изд-во «Отечество», 2008. – С. 9–13.

2. Aron R. Main currents in educational thought. – Middlesex: Penguin Books, 1998.

3. Ashton D.N., Field D. Young Workers. – L., 2006.

4. Griffis B. Representations of youth: The Study of youth and adolescence in Britain and America. –

Cambridge, 1999.

5. Callaghan G. Locality and Localism // Youth and Policy. – December 2006. – №39. – P. 23–33.

6. Education and Youth / Ed. by D. Marsland. – L.: The Fallmer Press, 1999.

7. Garriott L. Casework. A psycho-social therapy. – New York, 2001.

8. Lagay B. Rethinking psychological anthropology. Continuity and change. – New-York, 2007.

УДК 37.0

Симушкина Наталья Юрьевна

Новосибирская государственная академия водного транспорта
prada_68@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЧАСТНЫХ ШКОЛАХ США В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Показаны характерные черты и тенденции функционирования частных школ США; представлены разные типы частных школ; выявлены особенности учебного процесса и тенденции содержания образования, которые проявились за последние десятилетия.

Ключевые слова: частное образование, частные школы, содержание образования.

В начале третьего тысячелетия в образовательных системах ведущих стран мира происходят существенные изменения, оказывающие принципиальное влияние на модели самого образования. В связи с этим индустриально развитые страны рассматривают качество образования, его гуманизацию и гуманитаризацию как важнейший фактор обеспечения социально-экономического развития, научно-технического и культурного прогресса. Современный этап образования в ведущих странах мира и в России, которая находится на переломном этапе своего развития, характеризуется кризисными явлениями. Эти кризисные явления углубляются в связи с начавшимся осенью 2008 года глобальным экономическим кризисом.

Ход кризиса в ведущих странах мира будет определяться сочетанием двух процессов: разрушения прежних экономических структур и становления новых. Для преодоления структурных кризисов такого рода и выхода экономики на новую длинную волну экономического роста упор делается на опережающее развитие ключевых направлений нового технологического уклада. Они уже видны: биотехнологии, нанотехнологии, системы искусственного интерфейса, глобальные информационные сети и интегрированные высокоскоростные транспортные системы. Произойдет еще большая интеллектуализация произ-

водства, переход к непрерывному образованию в большинстве профессий. Завершится переход от экономики массового производства к экономике знаний, где основной ценностью являются не средства производства, а навыки действия, от общества «массового потребления» к «обществу творческого потребления», «обществу развития», где важнейшее значение приобретут научно-технический и интеллектуальный потенциалы. В структуре потребления доминирующее значение займут информационные, образовательные, медицинские услуги.

Поэтому центральной идеей развития системы общественного образования в России становится обеспечение его доступности и повышения качества, соответствие содержания образования требованиям современной динамики мира и рыночной экономики. Родители, социум, общественность формируют заказ на обучение в особых условиях. Эти особые условия предоставляют негосударственные образовательные учреждения, количество которых в России продолжает увеличиваться. В результате усиливается дифференциация образовательных учреждений и программ, что связано с ориентацией на разнообразие образовательных потребностей учащихся и их групп.

Вместе с тем заметно обостряется противоречие между практикой развития негосударствен-

ных образовательных учреждений и недостаточной научной обоснованностью их деятельности в условиях модернизации системы образования. Один из путей решения этой проблемы мы видим в анализе позитивного опыта частных школ англоязычных стран, где этот вопрос решается положительно.

Работы многих российских исследователей зарубежной школы и педагогики посвящены изучению педагогической деятельности английских и американских частных школ (С.Л. Зарецкая, Л.Д. Капранова, З.А. Малькова, В.С. Митина). Более подробно исследована система образования и воспитания в школах Великобритании. В работе И.А. Абакумовой дано описание организационно-педагогических основ деятельности английского частного пансиона [1]. Диссертация Н.Я. Винокуровой посвящена изменениям, происходившим в частных школах Великобритании в 70–80-х годах двадцатого века [2]. С.В. Кордле рассматривала систему частного образования России и Великобритании как фактор государственного реформирования [5]. К.В. Назарьева исследовала развитие элитного образования в «паблик скулз» [6]. В работах З.А. Мальковой, Т.В. Цырлиной, Н.А. Сахарова дано описание отдельных элитных частных школ США. Единственной работой, в которой представлен всесторонний анализ деятельности частных школ США, является работа С.А. Зарецкой «Частные школы США», где основное внимание уделяется сравнению частных школ с государственными, определены проблемы взаимоотношений частного школьного сектора с государственным и его эффективность [4]. В данной статье мы хотим выявить особенности учебного процесса частных школ США и тенденции, которые появились там за последние десятилетия.

В 2008 году в США имелось более 33,7 тысяч частных школ; в них училось около 5 миллионов школьников и работали свыше 456 тысяч учителей. За последние двадцать лет количество частных школ увеличилось на 37%, количество учеников на 10%, количество учителей на 26%. На частные школы приходится примерно 11% всех учащихся школ [8, с. 14]. Их характерными чертами являются:

1) независимость от государства и местных властей; не смотря на то, что эти школы должны соответствовать определенным государственным стандартам и должны быть открыты для проверки официальными властями;

2) платное обучение;

3) общественное управление, т.е. наличие совета попечителей, который назначает директора школы [13, с. 34].

В сектор частных школ входят как конфессиональные школы, так и светские, нецерковные школы. Школы различаются по размерам платы за обучение, составу учащихся, условиям, организации и содержанию обучения. Большинство частных школ – 72% – конфессиональные, причем их число уменьшилось на 10% из-за финансовых трудностей, с которыми они сталкиваются. Среди них можно выделить: католические, епископальные, консервативных христиан и школы многих других религиозных ориентаций [8, с. 16].

В группе светских частных школ есть школы-пансионы и дневные школы, школы для мальчиков и для девочек, для одаренных детей и для детей с ограниченными возможностями, престижные элитарные школы, которые называют «независимыми» и современные «прогрессивные».

Частные школы – небольшие по численности учащихся учебные заведения: в 42% частных школ численность учеников составляет менее 50 человек в каждой; в 25% – от 50 до 150 человек; в 18% – от 150 до 300. Частные школы часто критикуют за высокую стоимость обучения и недоступность для людей с низкими доходами. Однако в 2000 году 41% частных школ предлагал обучение стоимостью менее 2,5 тыс. долларов. Для сравнения в Филадельфии в общественной школе расход на одного ученика составил 9,35 тыс. долларов. Таким образом, ребенок из бедной семьи, получив ваучер в 5 тыс. долларов, может учиться в частной школе [14, с. 1]. Во многих городах уже существуют недорогие альтернативы общественным школам, которые представлены в основном частными католическими школами. Учитывая происходящие в стране социальные изменения, частные школы расширяют контингент своих учащихся. Многие школы предоставляют гранты детям из малообеспеченных семей национальных меньшинств; афро-американские студенты имеют возможность учиться в частных школах с помощью программы «Better Chance». Появились новые типы школ для детей состоятельных родителей – представителей цветного населения, которые готовят учащихся к поступлению в университет. В католических школах больше всего иностранных студентов из Южной Америки, Азии, Среднего Востока [4, с. 35].

О.В. Гонтарева выделяет следующие общие тенденции функционирования частных американских школ: высокое качество образования, выражаемое в академических показателях и творческих достижениях детей; внимание к духовным ценностям и художественно-эстетическому воспитанию; небольшой количественный состав учащихся и реализация индивидуального подхода к каждому ребенку; высокий уровень профессионализма учителей и руководителей; использование общественных форм управления образовательным учреждением [3, с. 12].

Учебному и спортивному оборудованию многих частных школ могут позавидовать даже небольшие колледжи. Так, например, в Lawrencemill School помимо современных классов, есть оснащенные современным оборудованием физические, химические и биологические лаборатории, лекционные залы, мастерские, богатая научная библиотека и планетарий. Во многих школах есть собственные театральные центры, арт-студии, картинные галереи и отдельные классы для занятий музыкой и живописью. Эти прекрасные условия делают обучение легким и интересным. Окруженный такими великолепными образовательными возможностями, ученик частной школы имеет возможность развивать свой индивидуализированный образовательный опыт.

В среднем в каждом классе занимаются от 12 до 15 учеников, а в некоторых – 5 (в государственных школах Нью-Йорка в классе может быть 32 ученика). Современные исследования говорят о том, что некоторые формы обучения более эффективны в классах, где количество студентов меньше 15. Если сравнить расписание, то ученики частных школ имеют большее количество уроков в день и больше времени на самостоятельную работу, чем ученики государственных школ: 6 уроков ежедневно + 2 часа на занятия спортом; ученики школ-пансионов 3 часа в день посвящают приготовлению домашних заданий. Большинство учеников занимаются в школе даже в субботу [13, с. 35].

В октябре 2008 года в США была проведена конференция, в которой принимали участие различные образовательные фонды, ведущие эксперты в области образования, специалисты по национальной безопасности и представители частного сектора в образовании. Они пришли к следующему выводу: для того, чтобы США могли конкурировать в глобальном мире и быть готовыми

к новым вызовам в экономике и национальной безопасности, они должны иметь конкурентноспособную и инновационную систему школьного образования, в которой особое внимание уделяется изучению предметов группы STEM (основы естественных наук, технология, техника, математика). Констатируя глубокий кризис в этой сфере образования, участники конференции отметили, что школы больше внимания уделяют внешкольной деятельности, чем изучению предметов STEM. Средства школьных фондов направляются на развитие спортивных команд, а не на научные выставки или олимпиады по математике [10].

Частные школы первыми осознали вызовы постиндустриального общества и в конце XX века перестроили содержание образования. Долгое время учебные программы в частных школах США носили скорее академический, нежели политехнический уклон. Перестройка содержания образования затронула прежде всего дисциплины естественно-математического цикла (STEM), которые стали ведущими. В тесной связи с перестройкой содержания образования проходила разработка и применение новых методов обучения. Преподавание естественно-научных дисциплин было связано с поисково-исследовательским характером обучения, с усилением экспериментально-практической работы учащихся в лабораториях, которая стала источником получения новых знаний. Высокий уровень образования достигается глубоко разработанной системой разнообразных методов и организационных форм обучения.

Сегодня главную часть учебного плана составляет математика и предметы естественно-научного цикла. Учащиеся этих школ получают великолепную подготовку по математике, истории, иностранным языкам и литературе. Чтобы поступить в хороший колледж или университет, все ученики изучают одинаковые обязательные предметы. Школьники старших классов должны изучать математику 3 года, английский язык – 4 года, иностранный язык – 3 года, историю – 2 года, предметы естественно-научного цикла – 2 года, искусство – 1 год. Школьники старших классов в государственных школах в среднем изучают эти же предметы на год меньше [13, с. 74].

Школы пользуются независимостью в формировании учебного плана, который разрабатывается с учетом особенностей учебного заведения. Учебные предметы изучаются в большем количе-

стве, чем в государственных школах, к тому же на университетском уровне. В них созданы прекрасные условия для реализации интеллектуального потенциала для детей с разными способностями.

Начиная с IX класса вводится несколько предметов на выбор. Например, в Cushing Academy из 30 академических предметов можно выбрать морскую биологию или историю американских индейцев. Старшеклассникам Charlotte Latin School предлагаются несколько технических курсов по выбору, например «Гражданская авиация». Они изучают различные технические темы и на занятиях, и работая в мастерских, используя все от компьютеров до моделирования ракет. Эти курсы стимулируют учеников изучать технику для дальнейшей карьеры и подтверждают концепцию о важности математики и естественных наук в постиндустриальном обществе. Этот выбор имеет целью дифференцировать обучение детей в соответствии с их интересами и склонностями [9, с. 61].

Несколько лет назад частные школы тратили значительные суммы денег на создание концертных залов, художественных галерей и школьных театров. В 90-х годах прошлого столетия частные школы значительно отставали по уровню компьютеризации от общественных школ. Им пришлось предпринять значительные усилия в этом направлении. С 1995 по 1999 гг. количество частных школ, подсоединенных к Интернету, увеличилось на 67%, и 13% школ собирались это сделать к 2000 г. [12, с. 4]. Сегодня в частных школах появилась тенденция к созданию сложных технологических центров. Частные школы начинают понимать, что сегодня они конкурируют не с государственными и не с другими частными школами. В действительности они соревнуются с разнообразными формами альтернативного образования, которые предоставляет Интернет и современные технологии. Последние статистические исследования показывали, что, начиная с 2007 г., они столкнулись с уменьшением числа новых учеников из-за демографических сдвигов и из-за распространения популярного онлайн обучения. Родители, которые раньше предпочли бы обучение в частной школе, сейчас рассматривают как альтернативу реальные и менее дорогие программы онлайн обучения [11, с. 652].

Многие частные школы осознали это и предлагают курсы колледжей в дополнение к своим обычным курсам. Беспроводные технологии являются минимальным стандартом многих част-

ных школ. В школе Beth Tfiloh в каждом классе есть беспроводной Интернет и большие мониторы. На занятиях по основам естественных наук ученики соединяют графики с результатами исследования в Интернете, готовят электронные буклеты с помощью различных программ и используют Excel для обобщения и представления данных по математике. Ученики старших классов Holy Spirit Episcopal School выполняют исследовательские онлайн проекты и делают презентации этих проектов с помощью Hyper Studio своим одноклассникам и родителям. Изучая физическую географию, они делают презентации проектов, используя Power Point Software. Charlotte Latin School имеет три компьютерные лаборатории, которые могут использоваться при изучении иностранного языка; история изучается с помощью специальных исторических игр-симуляторов; на уроках по основам естественных наук компьютеры необходимы для составления и предсказания прогнозов погоды [9, с. 61].

Обучение в школе строго индивидуализировано. Каждый ученик имеет свое индивидуальное расписание занятий и получает необходимое количество помощи от учителя. Многие школы предлагают тьюторские услуги и коррективные курсы для слабых учеников по разным предметам. Школы предлагают различные психологические консультации. Преподаватели так же могут быть специальными помощниками учеников. Обычно каждый преподаватель ответственен за небольшую группу учеников в 10 человек. Он встречается с ними в неформальной обстановке и помогает разрешить возникшие проблемы [13, с. 47].

Одной из причин неудовлетворительного уровня преподавания предметов STEM в общественных школах является нехватка квалифицированных учителей, так как специалисты этого профиля находят высокооплачиваемую работу в других сферах экономики. В общественных школах большинство учителей предметов STEM не имеют научной степени. Чтобы получить работу преподавателя в частной школе, необходимо иметь степень магистра.

Организационными формами учебного процесса является классно-урочная система, на старших ступенях обучения – лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная подготовка, т.е. формы, максимально приближенные к университетским. Лекции, которые иногда читают профессора университетов, сопровождаются собе-

семинарами, дискуссиями, лабораторными работами. Все усилия педагогов направлены на то, чтобы заставить всех учащихся активно заниматься, чтобы все успевали по предметам, которые в государственных школах считаются «трудными» для большей части детей.

В частных школах нет задних парт, все ученики сидят полукругом или вокруг стола. Диалог – основной метод работы на семинарах. Учеников побуждают читать много и глубоко. Их так же учат думать и объяснять свои ответы, а не просто излагать их. По сравнению с учениками государственных школ, ученики частных школ выполняют большее количество письменных работ, так как письмо требует способности четко выражать свои идеи, логику, понимание грамматики и т.д. 2/3 учеников часто пишут эссе, стихотворения, творческие сочинения (по сравнению с 27% учеников государственных школ). Частные школы часто предлагают курсы ораторского мастерства и регулярно проводят различные дискуссии и дебаты [13, с. 97].

Частные школы широко используют межпредметные связи, интегрированные программы и курсы. В Holy Spirit Episcopal School ученики изучают важнейшие исторические события США с помощью художественной литературы, музыки и живописи. Поэзия каждого века рассматривается вместе с музыкой и живописью этого периода. В конце учебного года каждый класс представляет результаты своих исследований в виде художественных проектов: спектаклей, музыкальных композиций, художественных выставок и т.д. [9, с. 58].

Важное место в программе обучения отводится музыке и живописи. Для учеников, которые заинтересованы в изучении отдельных предметов, школы предлагают индивидуальное обучение. В Groton School индивидуальное обучение может включать проведение научных экспериментов, изучение специальных аспектов истории, изучение творчества Вагнера и т.д.

В начале 90-х годов сотрудничество между школами и бизнесом было относительно новой концепцией. Однако интерес к сотрудничеству был с каждой стороны, и что оставалось сделать – это начать совместные переговоры. В последние десятилетия, с учетом изменения в современном обществе, в частных школах преподаются основы экономики, бизнеса и т.д. В Ojai Valley School старшеклассников посещают представители из 45 различных колледжей и университетов, чтобы

помочь определиться с поступлением и выбором дальнейшей карьеры.

Под давлением промышленных фирм в учебные программы введены новые предметы – «Основы бизнеса», «Экономика», которые ориентируют учащихся на избрание в будущем профессиональной деятельности предпринимателя или менеджера. Для усовершенствования знаний школы направляют своих учеников на курсы в колледжи или университеты, стараются организовать внешкольную практику по профилирующим предметам на базе научных или промышленных предприятий [7, с. 29].

Важным элементом учебного плана является подготовка к написанию тестов. Для этой цели часть школ предлагает специальные обзорные курсы, другие включают в учебный план развитие навыков для работы с тестами. Умение работать с разными видами тестов помогает ученикам успешно сдавать экзамены, а ученики с хорошей успеваемостью могут уже в школе получать зачеты колледжа (Monteverde Academy). Например, в Colorado Springs School 100% выпускников поступают в колледж.

Частные школы успешно работают над объединением школы и микрорайона. Они понимают, что интеграция требует времени и многих усилий, но она будет особенно сильной, когда объединяются общественные и гражданские элементы. Общественные школы умеют создавать эту интеграцию достаточно хорошо: они обычно предлагают услуги для занятий с детьми. Директора частных школ прекрасно понимают, что интеграция укрепит, когда местные жители получат доступ к услугам, оборудованию и спортивным сооружениям школы. Успешные школьные программы могут творить чудеса для имиджа школы и для качества жизни в микрорайоне [11, с. 651].

Таким образом, мы видим, что перестройка содержания образования в частных школах США сделала ведущими дисциплины естественно-математического цикла. При этом происходило вовлечение учеников в научно-исследовательскую деятельность благодаря поисково-исследовательскому характеру обучения и применению новых методов обучения. Используя такие методы, как наблюдение, эксперимент и другие, учителя стараются привить школьникам определенные навыки научной работы. Сотрудничество между частными школами и бизнесом стало важной частью работы школ. В качестве учителей новых

предметов, связанных с экономикой и бизнесом, в школу приходят не только преподаватели колледжей и университетов, но и специалисты из бизнес-структур. Принцип индивидуализации обучения, индивидуальный подход к обучению каждого ученика (вплоть до составления индивидуальных планов, с индивидуальным набором изучаемых предметов) все более становится ведущим принципом современной американской педагогики. Многие частные школы расширяют связи с гражданским сообществом своего микрорайона; таким образом, качественно изменяется содержание образования и увеличивается социальная роль школы.

Не все, что происходит в частных школах, продуктивно или заслуживает внимания. Это верно о школах вообще. Многие общественные школы предоставляют качественное обучение своим ученикам, несмотря на то, что часто подвергаются критике. Инновации и новые проекты очень трудно осуществлять в любых школах. Чтобы сделать работу школ более успешной, директорам общественных школ пора изучать опыт и проверенные технологии частных школ. Частные школы не имеют монополии на красивые здания и успех. Многие из успешной практики этих школ можно применить к государственному сектору школьного образования любой страны.

Библиографический список

1. *Абакумова И.А.* Организационно-педагогические основы деятельности английского частного пансиона: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 1999. – 24 с.
2. *Винокурова Н.Я.* Социально-педагогическая направленность английских привилегированных частных школ (паблик школз) на современном этапе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Киев, 1985. – 21 с.
3. *Гонтарева О.В.* Научно-педагогические условия развития негосударственного общеобразовательного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2003. – 24 с.
4. *Зарецкая С.Л.* Частная школа в США // Частная школа в странах Запада. – М., 1996. – С. 14–65.
5. *Кордле С.В.* Развитие частных школ России и Великобритании как фактор государственного реформирования образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Краснодар, 2007. – 25 с.
6. *Назарьева К.В.* Развитие элитного школьного образования в Англии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Архангельск, 2008. – 23 с.
7. *Сахаров Н.А.* Частные школы и формирование правящей элиты // США: экономика, политика, идеология. – 1989. – №10. – С. 28–32.
8. *Characteristics of private schools in the US. Results from the 2007–2008 Private School Universe Survey.* 2009. – С. 1–20. [Electronic resource]. – www.ERIC.ed.gov.
9. *Distinguished practices of distinguished schools.* Council for American Private Education. – 2002. – С. 1–130. [Electronic resource]. – www.ERIC.ed.gov.
10. *Improving US competitiveness with K-12 STEM education.* Phi Delta Kappan. – 2008. – V. 89. – №9. – С. 1–9. [Electronic resource]. – www.ERIC.ed.gov.
11. *Manafó Michael J.* Enhancing the value of public education: lessons from the private sector // Phi Delta Kappan. – 2006. – V. 89. – №9. – С. 648–653. [Electronic resource]. – www.ERIC.ed.gov.
12. *Parsal Basmal, Skinner Rebecca, Farris Elizabeth.* Advanced telecommunications in US private schools // Statistical Analysis Report. – 1998–1999. – С. 1–157. [Electronic resource]. – www.ERIC.ed.gov.
13. *Peter W. Cookson, Jr. Caroline Hodges Persell.* Preparing for Power. American Elite Boarding Schools. – New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1985. – 260 с.
14. *Salisbury David F.* What does a voucher buy? A closer look at the cost of private schools // Policy Analysis. Cato Inst., Washington, DC. – 2003. – №486. – С. 1–25. [Electronic resource]. – www.ERIC.ed.gov.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИКЕ ФРГ

В исследовании представлены теоретические и методические основы развития коммуникативной компетентности учителя в ФРГ в рамках вербальной и невербальной компетенций; определены педагогические условия, обеспечивающие реальные предпосылки для повышения эффективности научного обеспечения подготовки учителей нового поколения в ФРГ.

Ключевые слова: педагогика ФРГ, вербальная компетенция учителя, невербальная компетенция учителя.

Процесс европейской интеграции (в рамках ЕС) оказал огромное влияние на процесс подготовки преподавателей в ФРГ, что связано со стремлением будущих учителей воспитывать учащихся в духе готовности и способности к интеграции.

Образование в ФРГ на всех ступенях строится на основе компетентностного подхода. Понятие «компетенция» (Kompetenz) не является однозначным. Компетенция включает такие аспекты, как знания, понимание, умения, действия, опыт и мотивацию как имеющиеся в распоряжении индивида диспозиции, а также способности решения проблем.

Среди ведущих деятелей по проблеме коммуникации в ФРГ следует назвать Х. Райманна («вербальная коммуникация»), К. Грауманна («изучение процесса интеракции»), М. Аргюль («невербальная коммуникация»), Ю. Хабермаса («коммуникативная компетентность»), Х. Румфа, Р. Хайдемманна, Г. Геттера, Г. Гудьонса («телесные компетенции»), Г. Хаусманна («процесс преподавания по аналогии с театральной постановкой»), Х. Майера и А. Хельмке («качественные критерии эффективности преподавания») и др.

Коммуникативная компетентность приобретает посредством практической деятельности. Эффективность коммуникативной компетентности учителя зависит от практического применения вербальной и невербальной коммуникативных компетенций, ориентированных на принципы психологизации, активности, индивидуальности обучения.

Коммуникативная компетентность учителя в педагогике ФРГ понимается как сложное личностное образование, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование его ценностно-смысловой ориентации, субъектной позиции,

опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные психолого-педагогические знания и навыки, указывающие на связь ситуативной логики предмета с психологическими особенностями обучающегося, требований общества с правами субъекта, структуры социального и материального мира со структурой внутреннего мира.

Вербальная компетенция учителя в педагогике ФРГ – это знание вербальных основ интеракции, умение их успешно применять в различных формах диалога («учебная беседа», «диалог-спор», «дискуссии» и «малый разговор») в роли коммуникатора и коммуниканта (П. Грайс, Н. Грин, Г. Гудьонс, Х. Клипперт, Х. Майер, П. Орс, Й. Ребайн, Т. Унр и др.).

Вербальная коммуникация в педагогике ФРГ характеризуется целенаправленностью и состоит из нескольких последовательных фаз: ориентировки, планирования (в форме внутреннего программирования), реализации и контроля. В соответствии с ними осуществляется каждое отдельное речевое действие. Исходным моментом любого речевого действия является коммуникативная ситуация, т.е. такое стечение обстоятельств, которое побуждает человека к речевому действию.

Невербальная компетенция учителя в педагогике ФРГ включает в себя интерактивные компетенции на внешнем уровне – мимика, жесты, осанка, контакт глаз, проксемика, одежда, физическое напряжение, мышечный тонус, физическая энергия, дыхание, телодвижение, ритм и способность к саморегуляции на внутреннем уровне – на воздействие осанки (дыхания, физической энергии и физического напряжения) на собственные эмоции: искривлённая осанка (сутулость) вызывает печаль, неуверенность, замкнутость; прямая осанка вызывает, наоборот, радость, самоуверенность, доверие, открытость и тесную

связь с другими, которые предполагают сознательное и саморегулирующее управление телом, т.е. телесные компетенции (М. Аргюль, Й. Бауер, Л. Кофлер, А. Пиз, Х. Райманн, Х. Реттер, Х. Румф, Х. Рюкле, Р. Хайдеманн, Р. Хорст и др.).

Сферу невербальной коммуникации составляют все неязыковые сигналы, посылаемые человеком или создаваемые окружением и имеющие коммуникативную ценность: паралингвистические (темпо-ритмические и мелодико-интонационные особенности речи); экстралингвистические (смех, плач, вздохи); проксемические (пространственные передвижения во время занятий); кинесические (мимика, жесты, пантомимика).

Для обеспечения эффективности развития коммуникативной компетентности учителя в педагогике ФРГ:

- определено содержание педагогических дисциплин, ориентированное на развитие гуманистического коммуникативного ядра личности будущего учителя. Так, например, вопросы организации педагогического общения рассматриваются на семинарских занятиях по предлагаемым темам: «Проблема взаимодействия учителя с учащимися», «Коммуникативная педагогика», «Нарушения в поведении учащихся»; повышение эффективности психолого-педагогической подготовки будущего учителя находит своё отражение в специальном учебном курсе: «Введение в практическую педагогику. Основные понятия»; вопросы диагностики и тестирования обсуждаются в рамках следующих специальных учебных курсов: «Введение в педагогическую диагностику», «Проблемы деятельности учителя. Введение в школьную педагогику», «Моральное воспитание как политическое образование»;

- разработаны пути и средства стимулирования коммуникативного саморазвития будущего учителя. Используются такие формы активного обучения, как участие в специальных занятиях тренинга перцептивных и коммуникативных умений и навыков; организация специальных видов социально-психологического тренинга по повышению точности восприятия участниками общения самих себя, своих партнёров, хода взаимодействия; проведение коммуникативного тренинга с целью обучения студентов умению вести бесконфликтные беседы (упражнения по формированию умения выслушивать собеседника, оптимально организовывать собственные речевые высказывания, преодолевать агрессивную на-

правленность беседы и др.); а также работа в группе по решению общей проблемы (проекта) на тему: «Воспитание и коммуникация»;

- определен характер и содержание ценностно-личностных отношений между преподавателем и студентами, которые способствуют становлению у будущего учителя «образа гуманистического общения» с учётом **основных критериев эффективного преподавания**. В качестве таких критериев выступают: ясная структура процесса преподавания и чёткие ожидания; эффективное использование учебного времени; функциональное чередование форм работы; тренировка целенаправленного и осознанного заучивания материала; позитивный климат на занятии; развитие фидбэк-культуры как способа передачи обратной связи в виде эмоционального отклика на происходящее. Предлагается соблюдение следующих фидбэк-правил: 1) сначала озвучивать удавшиеся моменты, а только затем негативные, не наоборот (железное правило); 2) ссылаться на конкретные детали, которые хорошо запомнились; 3) передавать фидбэк прямым и открытым способом, избегая обобщений, ссылаясь только на конкретное описание; 4) предлагать свой фидбэк, а не навязывать его; 5) коротко описывать деталь и передавать свои чувства и ощущения; говорить от первого лица; пытаться избегать моральной оценки или общих интерпретаций; 6) если кто-либо желает высказаться по тому же самому поводу, необходимо позволить ему сделать это; каждый имеет право на личное впечатление и реакцию; 7) если имеются предложения по внесению каких-либо изменений, выражать их следует в форме пожеланий; 8) передавать свой фидбэк независимо от других; 9) использовать я-послания: высказывать следует индивидуальные наблюдения; 10) уважение – основа любого фидбэка; 11) когда получаешь фидбэк, необходимо его только слушать (даже, если не согласен с ним); 12) нельзя выдвигать аргументы против или защищаться; 13) следует накапливать фидбэки в своей корзине и решить для себя, что необходимо в себе изменить); способности к социальной рефлексии как способа соотнесения своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими ценностями;

- определены принципы организации процесса коммуникативного воспитания: **принцип функциональности и дисфункциональности** (руковод-

ствуясь принципом дисфункциональности, коммуникативная педагогика выявляет противоречия в системе воспитания и обращает на них внимание общественности; К. Молленхауэр называет среди противоречий недостаточность участия молодежи в решении вопросов общественного развития, цель воспитания состоит в том, чтобы внушить подростку мысль о том, что его социальное развитие зависит от способности позитивно разрешать межличностные конфликты); **принцип гражданственности** (согласно К. Шаллеру, К. Молленхауэру, К. Менцу, основным содержанием гражданственности является воспитание гражданского долга и ответственности за судьбу своего общества, передача подрастающему поколению традиций и ценностей; важной задачей школы называется формирование у учащихся способности к «позитивному» преодолению кризисных ситуаций, возникающих в эволюционном процессе социального развития); **принцип рациональности** (в понимании западногерманских педагогов – В. Клафки, Х. Крайс, К. Молленхауэр, К. Шаллер, Т. Фойерштайн, обуславливая групповое сознание, рациональность должна впитать в себе политические функции и стать общественной идеологией, чтобы обеспечить реализацию эмансипаторного ожидания; рациональность определяет правомерность суждения и при-

нятия решения каждого члена группы); **принцип самореализации** (экзистенциалисты-педагоги М. Бубер, Т. Баллауфф, О. Больнов исходили из того, что реальность – это самобытие человека, а формирование личности происходит по принципу самореализации, т.е. в ее действиях и поступках, представляющих собой продукт ее самовыражения с учетом ожиданий группы; самореализация человека происходит, с одной стороны, в соответствии с потребностями и интересами, определяемыми экзистенцией человека, т.е. она трансцендентальна, а, с другой стороны, – в определённой среде, также влияющей на становление личности (средой для процесса самореализации выступает коммуникация);

– **направленность на обеспечение «эмансипации» школьника** рассматривается в коммуникативной педагогике ФРГ в качестве главной цели воспитания (выступая за эмансипаторный характер воспитания, теоретики – К. Шаллер и К. Шефер подчёркивают, что воспитание должно быть направлено на «демократизацию» общественной жизни, на распространение «гуманизма» в обществе; установление подлинного гуманизма в общественных отношениях, что представляется им как восстановление ненарушенной, симметричной коммуникации, которая характеризует сущность человеческого бытия).

УДК 371

Гордиенко Надежда Евгеньевна

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт
nadine_gordienko@yahoo.fr

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (из опыта французской системы образования)

Современное мировое сообщество находится на переломном этапе своего развития, что во многом обуславливается переходом от индустриальной цивилизации XX века к информационной стадии, присущей XXI веку. Новая парадигма образования – «учение через всю жизнь» ставит новые задачи и перед системой непрерывного педагогического образования, выражающиеся в формировании учителя, обладающего широким спектром профессионально-педагогических компетенций.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, профессиональная компетентность учителя.

Как известно, современная стадия развития человеческого общества характеризуется как переломная и даже кризисная, что во многом объясняется переходом от техногенной к антропогенной цивилизации.

Происходящие трансформации затрагивают все сферы жизнедеятельности социума, в том числе и образование. Сегодня идет процесс смены меж-

дународных образовательных стандартов, сближение квалификационных требований между профессионально-компетентными работниками разных стран. Создание единого образовательного пространства с единым рынком труда выдвигает новые повышенные требования перед человеком XXI века.

Сложившаяся мировая система образования со своими законами функционирования и разви-

тия призвана формировать профессионалов, гибко мыслящих, высокоинтеллектуальных, готовых к постоянному самообразованию, самосовершенствованию, нравственно зрелых, умеющих активно действовать в условиях меняющихся образовательных парадигм, руководствуясь в любой сфере деятельности ценностными ориентирами.

Готовясь к профессионально-педагогической деятельности в новом тысячелетии, необходимо опираться на мировой опыт развития образования, учитывая при этом свои национальные особенности.

В свете вышесказанного становится понятным особое внимание современных ученых к роли учителя в обществе, его личностным и профессиональным качествам, его мастерству, в целом. Вопросам профессиональной подготовки учителя и его значимости для современного общества посвящено большое количество исследований как российских, так и зарубежных авторов.

В данном контексте интересен опыт Франции, чья система образования признана одной из передовых в мире. Особый интерес для формирования модели учителя-профессионала представляют работы французских ученых: Б. Корню, Ж.-П. Обэн, Д. Раймон, Л. Порше, Ф. Дебизэ, И. Делсо, М. Деброк, М. Дабэн, Ф. Кро, П. Бернар и др.

Подчеркивая важность педагогических исследований личности современного учителя, известный французский исследователь Бернар Корню (В. Согну) отмечает рождение социального феномена «новой профессии». Он пишет: «Ускорение темпов развития социума, переход к информационному обществу и расширение масштабов межкультурного взаимодействия привело к кризису современного образования во всех странах мирового образовательного пространства. Кризис образования коренным образом изменил направление человеческой деятельности и пошатнул систему ценностей, складывающуюся веками. Сегодня, именно учитель находится в самом центре этих изменений: он их переживает, предвосхищает, приспосабливается, в целях лучшего соответствия требованиям общества. Мы присутствуем при рождении «новой профессии» – профессии «Учителя XXI века» [10, с. 18].

Полагаем, что данное высказывание в полной мере объясняет важность сложившейся ситуации и необходимость переосмысления роли учителя в современном мировом сообществе.

Продолжая идею Корню, Ф. Кро (F. Cros) замечает: «В наше время бесспорным является тот факт,

что произошедшие социальные и аксиологические изменения являются необратимыми. Общество возлагает большие надежды на учителя, чей труд становится все более и более сложным» [11, с. 31].

Подобная сложность учительства в современном обществе, в котором, «школа более не является храмом знаний», заключается и в том, что учитель должен найти компромисс между требованиями общества, образовательными программами и потребностями личности учащихся.

Следовательно, если в конце 80-х гг. XX века учитель был центральной фигурой учебного процесса, призванный осуществлять передачу знаний и практического опыта подрастающему поколению, то есть являлся определенным рода транслятором таких ценностей, как знания, опыт, культурное наследие нации (М. Kaspi, Н. Morvan), духовность, этические нормы (Р. Bourdieu, А. Licari), то в начале XXI в., он переходит на уровень мыслящего практика, способного к рефлексии, самостоятельному поиску решений. Учитель уже не просто транслирует информацию и делится накопленным опытом, а, вступая в субъект-субъектные отношения, становится, своего рода, генератором общечеловеческих ценностей: свобода мысли, действий на благо социуму (С. Babin, Р. Valadier); рефлексии (Р. Bernard, F. Cros); толерантности к другим народам и культурам, эстетике, красоте, духовности (J. Fontanille, M. Verbeeck-Boutin).

Отныне, основной задачей учителя является формирование рефлексивной личности, обладающей высокой степенью духовности, моральными и этическими ценностями, способной к самоанализу, самокритике, умеющей адаптироваться к условиям постоянно изменяющегося общества, готовой учиться и самообразовываться на протяжении всей жизни.

Как известно, основные требования к личности учителя определяются, прежде всего, обществом, в котором он трудится. Они складываются на основе ранее сложившихся требований и получивших свое признание в новых условиях, а также учитывающих перспективы развития общества в целом и системы образования, в частности.

Основные требования к личности учителя и его деятельности отображены на государственном уровне в официальном бюллетене от 4 января 2007 г, а также в требованиях к выпускникам Педагогических институтов [19].

Министерство Образования Франции предлагает следующее определение профессиональной

компетенции человека: подтверждение личностью, что он обладает необходимыми способностями, знаниями, умениями и практическими навыками, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности в соответствии с требованиями государства и общества.

В бюллетене также подчеркивается ведущая роль учителя по формированию всесторонне образованной и развитой молодежи, воспитанию гражданственности и социализации подрастающего поколения. Современное общество ожидает от учителя не только высокого уровня знаний и культуры, но и предъявляет к его личности определенные требования, которые могут быть сгруппированы следующим образом:

1) *миссия образования*: предполагает наличие у учителя солидной базы знаний, умений и мастерства преподавания;

2) *миссия воспитания в духе общественных ценностей*: обладание высокой духовностью, нравственными и этическими нормами, нерушимой системой ценностей (справедливость, уважение к окружающим, толерантность к другим народам и культурам; гражданственность, патриотизм);

3) *миссия социализации молодежи*, ее интеграции во все сферы жизнедеятельности социума;

4) *миссия воспитания свободомыслящего поколения*, умеющего действовать самостоятельно и рационально в любых жизненных ситуациях.

Понятие «профессиональная компетенция», появившееся в конце 80-х – начале 90-х годов XX века как настоящая потребность времени по-новому осмыслить анализируемый социокультурный феномен, сегодня стало объектом внимания как отечественных, так и зарубежных ученых-педагогов, психологов, методистов, философов.

Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное, включающее в себя множество составляющих компонентов; знание, опыт, гибкое владение педагогической технологией, умение найти оптимальные средства воздействия на ученика с учетом его потребностей, психофизических возможностей и интересов, права на осознанный выбор способов деятельности и поведения и т.д.

Задачу формирования такого рода специалистов в первую очередь призвана осуществлять система высшего образования. Центральной фигурой образовательного процесса становится учитель-профессионал, способный решать сложнейшие педагогические и организационные задачи, постоянно возникающие перед ним.

В данном контексте становится очевидным возросший интерес исследователей к определению профессионализма и компетентности личности учителя.

Следует отметить, что во французской педагогической науке проблема учителя-профессионала появилась сравнительно недавно – в 80-е – 90-е гг. XX века, как необходимость разрешения противоречий между уже существующей системой требований к личности учителя и объективными потребностями современного общества, претерпевающего преобразования во всех сферах жизнедеятельности социума.

Одними из первых определение учителю-профессионалу дали Реми Ганяр (R. Gagnayre) и Жан-Франсуа д'Ивернуа (J.-F. d'Ivernois), которые предположили, что основным компонентом профессионализма является практический опыт.

Продолжая развивать точку зрения Ганяра и д'Ивернуа, Бумар (P. Boumard) предложил считать профессионалом учителя, обладающего высоким уровнем знаний и достаточным опытом для эффективного осуществления педагогической деятельности [8, с. 32].

Быть профессионалом, по мнению Фредерика Руффена (F. Rufin), значит умело сочетать высокий уровень теоретических знаний, обеспечивающих эффективную деятельность в определенной сфере и богатый практический опыт, необходимый для постоянного совершенствования и профессионального роста.

Данные определения представляются достаточно узкими и односторонними для описания такого многогранного понятия как профессионализм, однако следует признать их значимость, поскольку они легли в основу многих исследований и целого ряда оживленных дискуссий.

Как своевременно отметил специалист в области дидактики и профессиональной подготовки учителей, член-корреспондент ЮНЕСКО Бернар Корню (Bernard Cornu): профессия преподавателя никогда не стоит на одном месте, находясь в постоянном движении и развитии. Поэтому было бы неправильным оценивать понятия компетенции лишь с точки зрения ее знаниевого компонента.

Так, например, для российских ученых определение компетенции трактуется неоднозначно: как «личностная составляющая профессионализма» (Т.Ю. Базаров), как «результат и критерий качества подготовки специалиста» (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя), «практическое выражение модер-

низации содержания образования (В.В. Краевский), «базовые компоненты педагогической культуры преподавателя» (Т.Е. Исаева), а также как «новый подход к конструированию образовательных стандартов» (А.В. Хуторской).

Для многих французских учёных (R. Galisson, D. Coste, F. Debyser) профессиональная компетенция учителя является, прежде всего, синонимом креативности и понимается как основная составляющая педагогического мастерства.

В этом отношении интересную точку зрения предлагает Франсис Дебизэ (F. Debyser), ведущий специалист в области методики преподавания французского языка как иностранного. В работе «Открытое письмо» («La lettre ouverte»), обращенной к учителям иностранного языка, он выделяет основополагающую роль творческого потенциала учителя и мотивации учащихся в процессе обучения [12, с. 19–27]. По его мнению, креативные способности учителя и интерес учащихся на 70% предвосхищают успех образовательного процесса.

Схожую с его точкой зрения, выдвигают предположения Буарон и Урбет (M. Boiron, Hourbette). Согласно их определению, профессионалом следует считать учителя, способного увлечь учащихся своим примером и неординарностью творческой личности [7, с. 35].

Оба подхода, представленные в реферируемых работах, вызывают, на наш взгляд, определенный интерес, поскольку впервые во французской педагогике в качестве основных составляющих профессионализма они затрагивают не только практический опыт, но и личностные качества учителя. Однако они не могут являться достаточными для определения профессионализма учителя, поскольку основываются лишь на творческих способностях, которые могут рассматриваться лишь как составляющие педагогического мастерства, но не как единственно верный компонент профессионализма.

Последнее десятилетие ознаменовалось распространением во Франции идей педагогической аксиологии. Сторонники аксиологического подхода (C. Babin, J. Fontanille, M. Verbeeck-Boutin) наделяют учителя-профессионала, прежде всего, духовными ценностями, нравственными и этическими нормами, строгим моральным кодексом. В качестве аксиологических ориентиров личности учителя-профессионала они выделяют: духовность, гуманизм, уважение к личности каждого

ребенка, толерантность, высокий уровень культуры, способность к самоанализу и рефлексии.

Оригинальный подход к профессионализму, основанный на совокупности знаний, умений учителя, его способности рационально мыслить, представляет Ф. Шеню (F. Chenu).

При построении модели учителя-профессионала Ф. Шеню трактует профессиональную компетенцию учителя не только как совокупность теоретических знаний и опыта, но и наделяет ее особым значением. Согласно определению Шеню, учитель-профессионал обладает, прежде всего, способностью к рефлексии, которая заключается в стремлении к самоактуализации, самосовершенствованию и самосовершенствованию. В его трактовке учитель-профессионал должен уметь творчески относиться к учебному процессу, уметь переосмысливать и правильно использовать наследие прошлого, равно как и основные идеи современных педагогов-новаторов. По его мнению, определение учителя-профессионала настолько широко и многогранно, что оно не поддается четкому описанию, а проявляется лишь в процессе и результате профессиональной деятельности [9, с. 201–208].

Суммируя представленные концепции и взгляды французских ученых, выделим следующие компоненты профессионализма личности учителя: 1) знания, умения, навыки, практический опыт; 2) аксиологические ценности: духовность, гуманизм, образованность, высокий уровень культуры, нравственные, этические, моральные устои, гражданственность, уважение окружающих и их интересов, толерантность к другим народам и культурам, любовь к своему делу; 3) признание знаний как высшей аксиологической ценности, следование принципу «обучение на протяжении всей жизни»; 4) креативность; 5) способность к рефлексии.

К этим, безусловно, важным аксиологическим приоритетам целесообразно добавить также: 1) эмпатию; 2) эмоционально-волевые качества; 3) умение строить отношения на основе взаимоуважения, доверия, искренности; 4) умение работать в коллективе; 5) педагогический такт; 6) трудолюбие и работоспособность.

Наиболее полным, на наш взгляд, является трактовка исследуемого феномена Андре Перетти (A. Peretti), который выделяет 30 основных составляющих учителя-профессионала. Он подчеркивает, что качество деятельности учителя может

быть оценено лишь в его взаимодействии с обществом. Согласно мнению А. Перетти: «Забыть о том, что вы должны работать в коллективе, значит столкнуться с опасностями трех видов: прежде всего, вы показываете свою слабость перед проблемами общества. Затем, вы изолируетесь и противопоставляете себя как коллективу учащихся, так и обществу в целом. И, наконец, вы предаете понятие «светскости» образования, которое заключается в умении работать с другими. Итак, забыть об этом, значит опровергнуть принципы гражданственности. Учитель-профессионал никогда не забудет, что не существует педагогики без чувства юмора, доверия и снисходительности» [17, с. 68].

Согласно А. Перетти, учитель-профессионал выполняет множество разнообразных функций, объединяя в себе: методолога, организатора, вдохновителя, исполнителя, пользователя, практика, экспериментатора, контролера, консультанта и эксперта.

Отметим, что, являясь наиболее полным из существующих ранее дефиниций профессионализма учителя, его исследование, впоследствии легло в основу методических рекомендаций учителю и требований, предъявляемых к нему французским обществом (бюллетень Министерства Национального Образования Франции от 4 января 2007 г.) [19].

Крайне любопытно посмотреть на личность учителя глазами детей. В докторской работе, посвященной вопросам профессионализма учителя и построения идеального урока, Стефани Лелу (Stéphanie Leloup) [13, с. 328–351] рисует портрет «идеального учителя» согласно анкетным данным учащихся коллежа. Анализируя представленные в исследовании результаты, можно выделить 5 основных критериев:

Идеальный учитель:

1) умеет строить личностные отношения с учащимися, построенные на взаимном уважении; 2) обладает такими качествами, как доброжелательность, отзывчивость, сопереживание, открытость, готовность к сотрудничеству, чувство юмора, ответственность, начитанность, эрудиция и т.д.; 3) владение профессиональной компетенцией: умеет грамотно и интересно строить занятия, удерживать внимание класса в течение всего урока, поддерживать дисциплину; 4) любит и знает свой предмет, способен заинтересовать им; 5) владеет педагогическими технологиями (стиль общения, манера, поведения, педагогический такт, ораторское искусство и т.д.).

С целью подготовки квалифицированного учителя, способного осуществлять связь между подрастающим поколением и обществом, эффективно готовить его к активному вступлению в профессиональную деятельность, Министерством Образования Франции был проведен ряд реорганизаций в системе высшего профессионального образования. Наиболее значимой в этом плане является последняя реформа от 18 апреля 2005 г., провозглашающая слияние Университетов с Педагогическими институтами.

Реформа «О высшем профессиональном образовании» опирается на ряд теоретических исследований, посвященных вопросам профессионализма и компетентности учителя (А. Peretti, 2000; B. Cornu, 2000; Martinet, Bourdoncle, M. Tardif, C. Lessard, 2005; и др.).

Анализ реферируемых исследований показал необходимость разработки новой дефиниции «профессиональной подготовки». Так, например, французские ученые – дидакты К. Лессард, Р. Бурдонкль (Lessard C., Bourdoncle R.) выделяют в понятии «профессиональная подготовка» следующие параметры: 1) развитие компетенций, необходимых для совершения профессиональных действий; 2) приобретение знаний, служащих основой профессиональных действий; 3) социализация, то есть приобретение ценностей и отношений, присущих определенной социальной группе [14, с. 131–153].

Опираясь на предложенную модель Высший Совет при Министерстве Национального Образования Франции, разработал свою дефиницию профессиональной компетенции и методические рекомендации высшим образовательным учреждениям профессионально-педагогической подготовки по формированию учителей-профессионалов.

Приведем основные компоненты, составляющие профессиональную компетентность французского учителя.

1) дисциплинарные и культурологические компетенции;

2) языковая компетенция, предполагающая грамотное владение речью и стилистическими оборотами,

3) прогностическая компетенция, которая заключается в умении «строить» свою модель обучения, основываясь на существующем практическом опыте, методически корректно строить занятия;

4) толерантность, равное отношение ко всем участникам учебного процесса, независимо от их расовой и религиозной принадлежности;

5) управленческая компетенция;

6) гностическая компетенция, то есть умение объективно оценивать знания и работу в коллективе; выделять неформальных лидеров;

7) мультимедийная компетенция: умения рационально использовать мультимедиа ресурсы, компьютерные технологии, сеть Интернет;

8) коммуникативная компетенция: умения строить личностные отношения, работать в коллективе, социуме;

9) рефлексивная компетенция: способность к самоанализу, самообразованию, инновациям;

10) аксиологическая компетенция: владение высоким уровнем духовности, культуры, нравственными, моральными и этическими нормами, общечеловеческими ценностями.

Подводя итог вышеизложенному, можно утверждать, что профессионализм и компетентность являются доминантами в педагогической подготовке будущих учителей Франции. Учитель-профессионал, обладающий совокупностью теоретических знаний, практического опыта, физическими, психологическими, духовными качествами, творческим потенциалом, способностью к рефлексии, самоанализу, самообразованию, нерушимой системой ценностных ориентиров, является центральной фигурой множества исследований, поскольку он призван решить проблему кризиса мировых систем образования. В интенсивно развивающемся обществе цифровых технологий, в котором школа больше не является «храмом знаний», роль учителя не ограничивается передачей знаний и практического опыта, он становится наставником, проводником в мире информации, хранителем общечеловеческих ценностей и норм.

Библиографический список

1. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2001. – Вып. 5.
2. Закирьянова А.Х. Система профессиональной педагогической подготовки учителей массовой школы Франции на рубеже XX–XXI веков: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004.
3. Мартишина Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2009.
4. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 97–103.
5. Anderson L. Accroître l'efficacité des enseignants. – Paris: Nathan, 2004.
6. Auduc J.-L. Profession enseignant. Système éducatif. – Paris: Hachette Éducation, 2001.
7. Boiron M. Enseigner et apprendre // Le Français dans le Monde. – 2001. – Novembre – décembre. – №318. – P. 31–40.
8. Boumard P. Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs. – Paris: Armand Colin, 1989.
9. Chenu F. Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence // Éducation permanente. – 2001. – №162. – P. 201–208.
10. Cornu B. Le nouveau métier d'enseignant. – Paris: La documentation française, 2004. – P. 18.
11. Cros F. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. – Paris: La documentation française, 2004. – P. 31.
12. Debyser F. La lettre ouverte // Le Français dans le monde. – 1989. – Juillet – août. – №66. – P. 19–27.
13. Leloup S. L'enseignant et les représentations du cours «idéel». – Université de Reims, 2003. – Pp. 328–351.
14. Lessard C., Bourdoncle R. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? // Revue française de Pédagogie. – 2002. – №139. – С. 131–153.
15. Maroy Ch. Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? // Cahier de recherche GIRSEF. – 2006. – №18. – Pp. 1–29.
16. Monteil J.M. & Hiuguet P. Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte? – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002. – Pp. 71–75.
17. Peretti A. Compétences sociales et relations à autrui. – Paris: L'Harmattan, 2000.
18. Tardif M. Le travail enseignant au quotidien // Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. – Bruxelles: De Boeck, 2000. – Pp. 13–27.
19. Бюллетень Министерства образования Франции от 4 января 2007 г. [Электронный ресурс] URL: www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm – 87k (обращение от 4 января 2007 г.)

CONTENT

TOPICAL THEME

Lyudmila P. Sayenkova

*Belarus State University,
sayenkova@gmail.com*

Cultural-communicative potential of modern media technologies in humanitarian-educational field

The peculiarities of using the informational-communicational and audiovisual technologies in the process of modern education are analyzed in the article. The problem of search of the mechanisms of transition from reproductive, oriented to remembering education type to the one productive, heuristic, developing. It is emphasized that in modern sociocultural circumstances new technologies would not supplement the established traditional teaching process but the new one would take shape – hypermedial. It is emphasized that in the period of establishment of postindustrial society the concept of “cultural-informational competency” is actualized.

Keywords: informational-communicational technologies, audiovisual technologies, media communications, educational complexes, multimedia, training, inter-disciplinarity, media sphere, person's informational culture, informational society, sociocultural adequacy

PEDAGOGY

Yelena I. Baguzina

*Moscow Humanitarian University,
bts-k@yandex.ru*

Designing webquests and the advantages of using them in the process of teaching

The modern level of pedagogy and psychology development, requirements of governmental educational standard of higher professional education by bettering quality of future specialists' training stipulate search of new methods, forms and devices of teaching and control of lingual knowledge, abilities and skills. On principal new technology in teaching and controlling knowledge, the webquest, is methodology that uses foremost Internet technologies; it is supposed to be one of the optimal forms of teaching and control. The presented article describes in detail stages of working out webquests and dwells on range of advantages of their usage.

Keywords: webquest, Internet project, knowledge, abilities and skills control, multimedia, analytic activity, group work, individual task, control criteria

Ol'ga A. Belyayeva

*Secondary compulsory school #59 of Yaroslavl
olga-alekseevna@mail.ru*

Questions of interaction of subjects of educational-upbringing process on the stage of before-profile-training of schoolchildren

The problems of psychological-pedagogic follow-through of leavers of secondary school are considered in

the article; the difficulties of in-school interaction on this stage are defined. The scheme of organization of psychological-pedagogic conference on collecting sets of profile classes is presented.

Keywords: professional self-determination, selection of training profile, in-school interaction, psychological-pedagogical conference

Vladimir N. Gorbunov

*Nekrasov Kostroma State University,
VGorbunov@ramaster.net*

Technological competence of the teacher of technology and business from the point of view of self-management

The present article concerns the comparative analysis of activity of the teacher and the manager. The question about different by content, but similar by activity category of the pedagogue and the manager is considered.

Keywords: technological competence, professional features of the pedagogue, professional features of the manager, self-management

Ol'ga Ye. Dzhadzhieva

*Surgut State Pedagogic University,
Djadzhieva@yandex.ru*

Problems of development of children's literary creative work of schoolchildren

Yekaterina N. Kabakova

*Lipetsk Ecological Humanitarian University
katya_kabakova@mail.ru*

The peculiarities of formation of systemic grammar notions in the circumstances of different methodological approaches to language teaching

Main tendencies of the formation of systemic grammar notions in different methods of learning foreign language are considered in this article; analysis of methods is presented and the factors determining the questions of changes in the systemity of grammar notions in the course of the development of the methodological approaches are defined. The necessity of further study of this issue is grounded.

Keywords: systemic grammar notions, grammatical-translational method, direct method, situational method, audio-lingual method, conscious code acquirement theory, natural method, conscious-communicative method

Khalimat Kh. Kappusheva

*Sholokhov Moscow State Humanitarian University,
Halim.at@hotmail.com*

On the problem of language testing and its criteria in the process of teaching foreign languages

The purpose: is to define parameters, criteria of the language test which will provide objectivity, correctness and reliability of the control objectivity, correctness and trustworthiness of students' knowledge. The topicality

of this subject matter is in necessity of creating objective, correct and qualitative language tests for estimating students' knowledge and abilities. They should be constructed so that they prevent errors in estimation, i.e. be precise. The methodology: language tests for defining various skills of students' abilities and skills: tests of oral communicative proficiency, written ability, conversation-interview, cloze-tests, interviewing conversation, multiple choice. The obtained results: it was defined that a language test is a measuring tool of control of study process. To have a test as a trustworthy device of knowledge control, it should correspond to following criteria: practicability, upbringing value, trustworthiness, validity (substantial, external, construct).

Keywords: language test, criterion, set of methods, practicability, educational value, reliability, trustworthiness, validity

Vera Ye. Badyan

*Novorossiysk children's art school,
Artgeorgiu@mail.ru*

Methodical system of developing teaching pupils of children's art schools the bases of composition

There is the methodological system has been created and approved which develops principles of composition in pupils of children's art schools and fine arts schools and is oriented to establishment basic artistic education, upbringing and development of the creative personality of the child.

Keywords: methodological system, pedagogic technologies, creative-work-ideation, composition, personality-faced approach

Ol'ga F. Zonina

*Stary Oskol Technological Institute,
olga-zonina@yandex.ru*

On the question of teaching draughtsmanship pupils with features of graphical endowments

The paper concerns the problem of development of graphic abilities of gifted pupils at draughtsmanship lessons. Innovative pedagogic technology of projective education is considered as a component of methodological system of development of pupils' graphic abilities. The author presents methodical working out of teaching and upbringing project that provides development of all components of graphical abilities of the gifted schoolchildren. The presented research is topical and significant in practical activity of the teacher of draughtsmanship of secondary school.

Keywords: gifted children, draughtsmanship lessons, graphic abilities, graphic activity, spatial imagination, innovative pedagogic technologies, projective education technology

Yury Yu. Naumov

Activation of cognitive activity of 5–6-year schoolchildren at lessons of art in rural schools

A methodic system has been developed including: an authorized program for activation of cognitive activity

of 5–6 form pupils in the lessons at rural school; including a set of means and methods of tuition; practical aids on pedagogical drawing by geometrical method.

Keywords: representation activities, rural school, cognitive activity, tuition methods

PROFESSIONAL EDUCATION

Gyuzel' T. Minkina

*Social security department of Tatarstan Republic,
pov@aso-ksui.ru*

Essential description of innovative activity of the municipal institution of professional education

The tendencies of the modern education development are represented in the article; the characteristics of innovations as an integrative category is given; the criteria are defined and the classification of innovations in education are presented; the structure-forming components of the innovative activity of a municipal professional education institution are marked out.

Keywords: novelty, innovation, innovative activity, municipal institution of professional education, innovations' classification

Sergey I. Shuklin

*Kursk State University
kgpu@kgpu.kursk.ru*

Pedagogic technologies of optimization of professional training of specialists in the field of virtual education

In the circumstances of dynamic "aging" of knowledge and dynamic change of possibilities of informational-telecommunicational technologies, the problem of creation corresponding to these changes pedagogical technologies that provide forming of competencies that correspond requirements of federal governmental educational standards of higher professional education is analyzed. The essence of this problem is that in the circumstances of informational revolution the term of obsolescence of knowledge minimizes (from 10–15 years before to 1–2 years now) and, in the virtual environment "data—information—knowledge—competencies", the meaning of the concept "knowledge" changes rapidly. The solution of this problem is possible by means of working out and putting forward pedagogical technologies of optimization of professional training of specialists in virtual educative environment.

Keywords: pedagogic technologies, professional training, virtual educative environment

Marina V. Mazurina

*Educative-training complex "Gleam", Moscow
mazurina71@mail.ru*

How to train an innovator? The modern image of effective manager in organizing and practice of management

The education meeting modern requirements of society and a labour market, allows to form at each pupil an ability to adapt for modern social and economic conditions quickly.

It becomes the major criterion of successful and a steady development of any educational institution at the present stage. The problem of quality preparation of the highly skilled experts, ready to work in such conditions, is rather actual for Russia. The questions of preparation of administrative staff in a context of modernisation of an education a system are considered in this article.

Keywords: Preparation of innovator experts, management-education, professional qualification, complex personal requirement, competitiveness on a labour market.

Natal'ya A. Abdeyeva
Chita State University
ARF-05@mail.ru

The culture of future lawyer's professional activity, its content and formation peculiarities in the circumstances of informational education

The article reveals the problem of future lawyer's professional activity culture formation in the process of informational education. The author's definition of future lawyer's professional activity culture is given, with the main components of the notional sphere "lawyer's professional activity culture", their relations and interconnections under influence of educational informatization; peculiarities are underlined.

Keywords: culture of professional activity, notional sphere, peculiarities of content, informational education, lawyer

Galina .A. Andreyeva, Svetlana I. Yakovlyuk
Moscow Region State Social Humanitarian Institute
kgpi_all@mail.ru

Spirituality and values of the future teacher: the challenge of the 21st century

The 21st century requires the teacher who not only has professional knowledge and skills, but also, being a bearer of values, has formed pedagogic position, is able to creative-work-search and orienting schoolchildren to common human values.

Keywords: spirituality, pedagogical values, spiritually developed teacher, teacher's professional-value features

Roksana S. Bondarevskaya
Saint-Petersburg Institute of Education of Adults of
Russian Academy of Education
roksanabond@mail.ru

Formation of planning activities of the pedagogue in the process of continuing lifelong learning

Patterns and organizational-pedagogic conditions for effective pedagogic projection in compulsory education system are revealed in the paper. The model of district methodological service by creating the conditions of formation of project activities of pedagogues in the process of lifelong continuing learning (based on a system-activity and acmeological approaches) is described. The model is based on the combination of formal, informal education and self-education: sessional teaching creation pedagogical projects is complemented by their advancing in workshops, master-classes, in the course of consultation and expertise

of project activities.

Keywords: pedagogic projection, pedagogic innovations, lifelong continuing learning, acmeological approach, self-advancing of pedagogues

Yelena Ye. Akulina, Natal'ya B. Shmelyova
Ul'yanovsk State University
elenshark@mail.ru

Motivation as a result of interaction between the personality of social disciplines lecturer and his professional activity

The problem of motivation as a result of interaction between the personality of lecturer of social disciplines and his professional activity is considered. As elements of interaction such concepts as "activation with activity" and "influence on activity" are put forward.

Keywords: lecturer, motivation, professional activity of lecturer, activation, influence

Alla B. Iskanderova
Izhevsk State Technical University
iskander.alla@mail.ru

On the question of models of natural science competences of students of undergraduate studies of a technical institution of higher education

The faceted model of natural-history-competences of a student of undergraduate studies of a technical institution of higher education is proposed in the article and it allows to concretize aims of education, formulate recommendations for optimal forming of system of competences, to optimize the process of training students.

Keywords: competence, natural-history-competences, education result, faceted model of natural-history-competences

Ye V. Krasil'nikova
Lingual-professional aspect of forming foreign-language communicative competence of future guides in the system of after-institution-of-higher-education retraining

The competence approach in the course of professional foreign-language preparation is presented in the article. The problem of formation of the lingual-professional communicative competence in retraining system after institution of higher education is considered.

Keywords: competence, competencial approach, professional foreign-language communication, lingual-professional communicative competence

Svetlana V. Murashko
Chita State University
kaf@inyaz.ru

The content of the process of forming of future engineers' technological culture on the basis of competency approach

The problem of future engineer's technological culture formation on the basis of competence approach is

disclosed. Pedagogic potential of subjects for technological culture formation on the basis of competence approach is revealed, the methods, forms and means of its formation are determined.

Keywords: technological culture, competence approach, the methods, forms and means of education, future engineer

Yekaterina V. Mikhaylova

Kursk State University

MichajlovaEkaterina@yandex.ru

Peculiarities of forming communicative competence of specialists in the field of heating-gas supply and ventilation

The article considers forming communicative competence in students. The notion of competence is studied. The role of foreign language in development of communicative competence in students studying by specialty "Heating-gas supply and ventilation" is studied. Contradictions and problems arising in the process of forming competence are analyzed. Problematic-action approach at the formation of communicative competence is considered. The model of foreign-language professional competence is presented.

Keywords: communicative competence, essence of competence, cognitive activity, ideation independence, self control, competence level

Ye.Yu. Bogdanova

Kuban State University

denisenkovit@yandex.ru

The creativity development of future architects at the propaedeutic level of professional training

Pedagogic technology in complex with testing all the levels of training, aiming at the development of creativity of students of architectural college and applicants for entering lays the good foundation for grounding professional competencies and creative activity of future architects.

Keywords: creativity, creativity abilities, pedagogic technology, testing, secondary vocational architectural education

Yevgeniya M. Turygina

Kuban State University

denisenkovit@yandex.ru

Theoretical aspect of forming the bases of colour culture of students of engineering-architectural faculties

The theoretic aspect of worked out and experimentally checked methodological system of formation of the foundations of colour culture of future engineers-architects who use colour competently and professionally in their projecting activity is stated.

Keywords: architecture, colour culture, methodological system, education, science of colour

Lana L. Shamatava

Kuban State University

denisenkovit@yandex.ru

Ergonomic aspect of designing educative environment projecting educative equipment for pictorial studios of the artistic-graphic faculty of the pedagogic institution of higher education

The problem of optimization of educational environment while teaching painting as device of bettering of quality of special training of students of artistic-graphic faculty is investigated. Specialized multipurpose equipment for studios fully meeting the ergonomic requirements of training students is designed and samples are experimentally approbated.

Keywords: equipment, projecting, environment, studio, ergonomics, optimization

Yulia A. Otlivnaya

Creative hobby group in the cultural-leisure centre of settlement Yuzhny of Dinskaya District of Krasnodar krai

Self-leading work of senior students of artistic-graphical faculties as the basis of their creative activity development

The methodological system of self-leading work in painting for senior students of artistic-graphical faculties of art is worked out providing effective training, upbringing and development of future painters-pedagogue.

Keywords: methodological system, self-leading figurative activity, integration, developing training

SOCIAL UPBRINGING

I.Ye. Bulatnikov

Kursk State University

reprintsev@mail.ru

Axiological bases of personality's social and professional responsibility development: what can upbringing?

Analysis of axiological bases of genesis of personality social and professional responsibility is presented in the article. The author considers social and professional responsibility as integrative personal feature standing as one of the most important characteristics of good manners of future specialist in the field of transport. The realization of the model of professional upbringing of students – future transport workers is illustrated with real examples and results of empirical-experimental work done in Kursk Railway Transport Technical Secondary School.

Yevgeniya V. Fokina

Leo Tolstoy Tula State University

fokine@mail.ru

Usage of potentials of cross-generational relations in social upbringing

Possibilities of usage of cross-generational relations in social upbringing are analyzed in the article. The definition of main notions is given, the peculiarities of cross-

generational relations in the modern Russian family are revealed.

Keywords: generation, relation, cross-generational relations

Yevgeniy P. Zarubin

Nekrasov Kostroma State University

vpersona07@mail.ru

Pedagogical conditions of social-professional orientating of students of military institution of higher education

Modern approaches to social-professional orientating of military students, upbringing in them respectful attitude to their future professional activity are enlightened in the article.

Keywords: orientation, orientating, social orientating, professional orientation, social-professional orientating

Larisa Yu. Aleksandrova

Museum of local history of Ust'-Lamenka secondary

school of Golyshmanovo District of Tyumen Region

aleksandrovalyu@mail.ru

Pedagogical conditions of efficiency of the activity of collecting local history facts in rural schoolboys' social upbringing

The analysis of experience of social education, results of scientific and pedagogical researches of last years allow to affirm that the opportunities underlying in the out-of-school environment is effective means of formation of an active social-civic position of the rural schoolboy. Collecting of local history facts. can become one of the kinds of his inclusion in the out-of-school environment Pedagogical conditions of efficiency of the activity of collecting local history facts in rural schoolboys' social upbringing, proceeding from the experience of the organization of study of local history of Ust'-Lamenka secondary school of Golyshmanovo District of Tyumen Region.

Keywords: out-of-school environment, rural schoolchild, study of local history

Irina Yu. Tarkhanova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

tarhanova3000@mail.ru

Formation key professional competencies of students of specialty "social pedagogy" in the course of pedagogic practical training session

Keywords: key professional competencies, social policy, pedagogic practical training session, bachelor degree earning time, specialist degree earning time, master degree earning time

PUBLIC HEALTH AND PHYSICAL TRAINING

Mikhail M. Polevshchikov,

Valeriy V. Rozhentsov, Yuriy S. Palagin,

Roman Yu. Matveyev

Mari State University

mmpol@yandex.ru

Research of tiredness of the person at exercise stress performance by psychophysiological methods

The analysis of the techniques used for research of tiredness of the person is carried out. The way is proposed and approved which is based on showing coupled light impulses and measuring threshold inter-impulse interval.

Keywords: tiredness, physical load, diagnostics, psychophysiological methods, inter-impulse interval

PSYCHOLOGY

Nadezhda B. Astanina

Moscow Municipal Psychologopedagogic University

narcissus@bk.ru

Development of notion about trust as about psychological phenomenon in foreign science

Analysis of foreign investigations of trust phenomenon is presented in the article; achievements in the field of trust research as well as problematic questions and perspectives are considered. To the moment, the volume of knowledge on structure, dynamics, and significance of trust for psychological health of the personality has increased greatly. Trust is dynamic, multiaspect phenomenon the main features of which are trust to environment and trust to oneself, rational constituent (appreciation of the partner's reliability and predictability), and irrational constituent (belief)

Keywords: trust, distrust, predictability, reliability, belief

Nina V. Perezhigina,

P.G. Demidov Yaroslavl State University

nar.perezigin@rambler.ru

Mariya V. Drynova

P.G. Demidov Yaroslavl State University

sattv@inbox.ru

Sense of corporal sensation in the illness situation

Reorganisation of hierarchy of motives as their resubmission main of sense-formative to motive acts as the central psychological mechanism of personal changes in an illness situation – life preservation and recovery of health. The sense of corporal sensation "acquires" qualitative and quantitative changes at different stages of formation of illness, that leads to change of permeability of consciousness of person and his/her relations with the world.

Keywords: personality, sense, health, illness, body, sensation

Ol'ga Ye. Germanovich

Nizhny Tagil State Social Pedagogic Academy
do198ka@mail.ru

Sensory development peculiarities of preschool children with squint and amblyopia

The author substantiates theoretically the necessity of sensory development correction of visually impairment children resting upon the statements worked out by psychologists and pedagogues L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, N.P. Sakulina that sensory development of preschool children must be carried out in different kinds of artistic activity.

Keywords: sensory development, preschool children, visually impairment children

Ol'ga V. Gurova

Inter-district penal-executive inspection #1 of head governance of federal service of execution of penalties in Perm krai, city of Berezniki
ovgurova@vandex.ru

Ol'ga V. Kruzhkova

Russian State Professional-Pedagogic University, city of Yekaterinburg
galiat1@vandex.ru

Schooltime graphical vandalism as reaction on deprivation of schoolchildren's personal needs

The phenomenology and causal conditionality of vandalic behavior of secondary school pupils is considered in the article. It is proved that infringement of basic personal requirement for activity in whole and particularly personal requirements for self-realization, for a recognition and for freedom in teenagers can lead to their socially inadequate realization in the form of school.

Keywords: graphical vandalism, personal needs, inadequate behavior forms, teenagers

Viktoriya A. Marchenko

Nekrasov Kostroma State University
sozpsi@mail.ru

The problem of understanding advertising messages is examined in the article. It is shown how Machiavellianism level, the level of personal anxiety, self-appraisal, internality, and other personal characteristics influence understanding advertising messages.

Keywords: understanding, advertisement, medicines, adverts-makers, customers

Evgeniya A. Gavrilova

Tver State university
gavrilova.evgeni@mail.ru

Individual-psychological peculiarities of officials with high success of professional self-realization

Results of research of individual-psychological determinants of successful professional self-realization of the official are presented in the article. It is shown that

among the officials successfully realizing themselves in professional activity, heads of the top echelon prevail. The following individual-psychological peculiarities determining success of professional self-realization of the official are revealed: identity, importance of the psychological past, anxiety, freedom of choice, optimism, impulsiveness.

Keywords: professional self-realization, official, professional self-realization type, individual-psychological characteristics, factors of successful professional self-realization

Natal'ya V. Krugova

A.N. Konyayev Tver College
mikanat1@rambler.ru

Essence of cognitive activity of the crime investigator as the party to labour in the process of execution of investigative actions concerning the criminal case

Research of the essence of investigator's cognitive activity as the party to labour in the process of execution of investigating actions in the criminal case is carried out with the purpose to identify psychological peculiarities of the given kind of activity for gaining the theoretical conclusions and working out the practical recommendations, allowing to optimize the investigator's labour. Conclusions and results of the research may be used by educational institutions at preparing of investigators for their professional activity, and also for their work at public prosecutors' offices, RF MIA (Russian Federation Ministry of Internal Affairs), RF FSS (Russian Federation Federal Security Service).

Keywords: crime investigator, practical ideation, problem situation, professionally important psychological features of character, optimization of cognitive activity

Lyubov' N. Vasil'yeva

Yaroslavl State Medical Academy
nicollub@mail.ru

Research of empathy as the constituent of communicative competency of the future physician

The results of research of empathy as the constituent of communicative competency of the future physician, as indices of its basic level, the link between empathy and such personal characteristics as psychological defence mechanisms and coping strategies are presented in the article. It is empirically proved that intensity of communicative competence does not vary on the basic level independent from specialization and the stage of professional formation.

Keywords: communicative competence, empathy, effective communication, psychological defence mechanisms, coping strategies

Anna A. Vorontsova

Oryol Regional Academy of State Service, branch in Tula
avoroncova@yandex.ru

Peculiarities of psychological follow-through of professional self-consciousness in the process of training students in the institution of higher education

Construction of professional self-consciousness has been considered, the results of the research of its development structure and dynamics have been adduced, program of psychological follow-through of the development of professional self-consciousness has been worked out.

Keywords: structure of professional self-consciousness, dynamics of professional self-consciousness development, program of psychological follow-through of professional self-consciousness development

Lyudmila Ye. Krasavtseva

The requirements of secondary school to the professional qualities of a practical psychologist

The article mentions the importance of personal characteristics of a practical psychologist, which provide the creating of maximum favorable conditions for the development of positive changes in the client's psyche. The peculiarities of psychologist's work in the educational system are described. The requirements to the behavior and to the personality of a school psychologist are assigned.

Keywords: practical psychologist, relationships between a psychologist and a client, technological process, personal characteristics

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Valeriya I. Shilovskaya

Kostroma State University
shwi@yandex.ru

Occupation or family: sociopsychological factors of women's coping with life stresses

In unstable modern world, the dynamics of life of men and women increases. Women however have to combine intensively different role behavior pattern more and more often as well as challenges of personality development, of own identity both in family and occupational spheres. The "family and work" dilemma is solved in the situation of double employment, the so-called "double career" that involves certain professional and personal difficulties, new stressors and demands women's special ways of coping with them.

Keywords: career, "double career", family career, job career, career dominants, stressors, coping behavior, coping behavior strategies

SOCIAL WORK

R.R. Khanmurzina

Kazan Cooperative Institute
kki@kazn.ru

Social-pedagogic protection and self-protection of the students of institutions of higher education in the circumstances of international educational integration

This paper emphasizes topicality of creation in an institution of higher education system of sociopedagogical support and defense of students in the conditions of international educational integration; proves necessity of development of student's ability for self-defense development in hard life situation. The author reveals the essence of the European experience of functioning these services and the conditions of its adaptation for the Russian reality.

Keywords: students' social support and defense, international educational integration, ability for self-defense

JUVENOLOGY

Vyacheslav Ye. Sedykh

Volga State Engineer Pedagogic University, Nizhny Novgorod
sedykh@mail.ru

Main directions of realization governmental youth policy in the institution of higher education

The role and the significance of governmental youth policy for the society, state and human personality, the role of an institution of higher education in the realization of governmental youth policy is revealed, many-leveled system of reach-through interaction of documents that provide interaction on federal, regional and institutional levels is worked out and built up in the article. Main directions of realization of governmental youth policy in an institution of higher education are revealed.

Keywords: youth, youth affairs policy, youth policy in an institution of higher education, strategy of governmental youth policy, youth projects

SOCIOKINETICS OF CHILDHOOD

Tamara V. Trukhachyova

Association of researchers of children's movement, Moscow
trutamvik@mail.ru

New reality – the adults' membership in children's associations

The reflections of the author on the membership of an adult in the children's organization, the guidance of which he performs; on the problems of the transformation of his status.

Keywords: children's social organization, participations of the adults, interaction between adults and children

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Lyudmila M. Poputnikova

Nekrasov Kostroma State University
poputnikova@rambler.ru

Analysis of Russian-German collaboration in educational sphere is given in the article, difficulties in interaction of different education systems and risks at transfer of Western pedagogical technologies into Russian educational space are revealed.

Keywords: integrative processes, interaction efficiency, risks

Gert Strasser

Darmstadt University of Applied Sciences
Strasser@efh-darmstadt.de

Culture definition concepts: stumbling stones in ideological web of terminology

The article deals with the problem of culture and culture variety definition. Premises and consequences of nations' mixture are shown. The aim is also to interpret such terms as "multicultural", "intercultural" and "transcultural". The author considers the differences and peculiarities of these terms to define their roles in the processes of migration and national identity. He gives a critical view on the problems connected with the culture concept.

Keywords: culture, diversity, identity, intercultural, intercultural, integration, intolerance, alien, migration, multicultural, nation, transcultural, people

ABROAD

A.V. Fakhrutdinova

V.I. Ulyanov-Lenin Kazan State University
avfach@mail.ru

Peculiarities of establishment and formation of civic upbringing in Canada

The article concerns the problems of establishment and development of civic upbringing in Canada. Stages of formation of different approaches to the idea of civic upbringing in American society with taking into account its ethnical inhomogeneity and variety in views on the education system in whole in different historical periods in different provinces of Canada are presented in it. It is considered the changes in the understanding of the civic upbringing and interest to this sphere of upbringing, analysis of the relations of social demands and their influence on the school policy in the context of forming future citizens of the country.

Keywords: civic upbringing, discrimination, bilingualism, bicultural society, native population, multicultural society, moral upbringing

I.N. Aynutdinova

Content selection in training the competitive specialist of the social sphere: experience of the USA

Peculiarities, structure and content of professional training of competitive specialists are presented in the article. The importance of the question of statement of

aim and objectives of modern professional education is emphasized as well as of projecting the safeness level of conducting them in the process of education. The expert assessment of programs of training competitive specialists in social sphere in universities of the USA is given.

Keywords: competitive specialist, social sphere, experience of the USA, content of educative programs

Natal'ya Yu. Simushkina

Novosibirsk State Academy of Water Transport
prada_68@mail.ru

Contents of education at private schools of the USA in the circumstances of postindustrial society

Characteristic features and tendencies of the private schools functioning in the USA are shown; different types of private schools are presented; peculiarities of educational process and tendencies of contents of education for the last decades are revealed.

Keywords: private education, private schools, contents of education

Liya V. Zavalishina

Moscow State Pedagogical University (MSPU)
liya-zavalishina@yandex.ru

Problem of development of communicative competence of a teacher in pedagogy of Germany

The study presents theoretical and methodological foundations for the development of communicative competence of teachers in West Germany in the verbal and nonverbal skills; defined pedagogical conditions that provide the real preconditions for improving the efficiency of scientific support for teacher training a new generation in Germany.

Key words: pedagogy of Germany, teachers' verbal competence, teachers' non-verbal competence

N Ye. Gordiyenko

Moscow Regional State Social Pedagogic Institute
nadine_gordienko@yahoo.fr

Teacher professionalism models in the system of lifelong continuing education (from the experience of French education system)

Modern world society is on the turning point of its development that is greatly determined by turning from the industrial civilization of the 20th century to informational stage characteristic to the 21st century. The new education paradigm – "lifelong continuing education" is putting forward new aims also before the lifelong pedagogic education system that express themselves in forming such teacher who has the wide range of professional-pedagogic competences.

Keywords: professionalism, competence, teacher's professional competence

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) 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 Иванович.doc)
3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.
4. **Построение статьи:**
 - 4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
 - 4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.
 - 4.3. Сведения об авторе:
 - фамилия, имя, отчество (полностью) *(на русском и английском языке)*;
 - полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора *(на русском и английском языке)*;
 - адрес электронной почты для каждого автора;
 - почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);
 - 4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) *(на русском и английском языке)*.
 - 4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) *(на русском и английском языке)*.
 - 4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) *(на русском и английском языке)*.
 - 4.5. Текст статьи.
 - 4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).
5. **Оформление библиографического списка:**
 - * *Статья в журнале:* Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.
 - * *Статья в сборнике трудов:* Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (Гр. / 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 __ с.).
 - * *Авторские свидетельства и патенты:* А. с. номер. Название.
 - * *Автореферат:* Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __ с.
 - * *Диссертация:* Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __ с.
 - * *Интернет-источники:* Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://...> (дата обращения ...).
6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].
7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.
8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
9. **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 форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться 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.
11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2010 – Т. 16. – № 1

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

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 15.03.2010
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 24,0
Тираж 500 экз.
Изд. № 152

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон/факс: **(4942) 39-16-21.**
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

При перепечатке ссылка обязательна