

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2011 Том 17

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 3

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
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

ПЕДАГОГИКА

- 4 Гроссман И.Б.
Сущность и содержание управленческой деятельности педагога
- 8 Барболин М.П.
Основы измерения инновационного развития образования
- 17 Брюховецкая В.Н.
Компетентностный подход в организации работы педагогического коллектива в условиях обновления образовательной программы современного образовательного учреждения
- 22 Шалимова Н.А.
Технология тьюторского сопровождения как средство достижения учащимися новых образовательных результатов
- 25 Переверзева И.И.
Сущностная характеристика коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании
- 29 Бычкова Д.Д.
Формирование предметных компетенций в процессе решения вероятностных задач с помощью компьютера
- 32 Поляков А.В.
Функции стиля и стилиевой подход в классе основного музыкального инструмента
- 36 Рапацкая Л.А., Тишина Е.Ю.
Технологии музыкальной терапии в контексте психолого-педагогической коррекционной практики

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 41 Елисеева Е.А.
Психолого-педагогические аспекты формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства
- 44 Иванова А.И.
Теоретические основы формирования ответственного отношения к учебной деятельности у студентов вуза
- 48 Андреева Ю.А.
Эвристический метод как фактор активизации творческой деятельности студентов математических специальностей

- 51 **Камьянов А.А.**
Методы самообразования курсантов военных вузов
- 56 **Канаев А.А.**
Роль вуза в подготовке педагога к работе в профильной школе и осуществлению функций предпрофильной ориентации обучающихся
- 61 **Стурикова М.В.**
К вопросу о развитии речевой компетенции студентов профессионально-педагогического вуза
- 66 **Соловьева О.Б.**
Игровое моделирование и обучение профессионально-ориентированному общению студентов неязыкового вуза
- 70 **Куров Н.Л.**
Пути совершенствования музыкально-исполнительской деятельности исполнителя-духовика
- 74 **Малахов О.И.**
Потенциалы воспитывающей среды военного вуза применительно к целям формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов – представителей национально-этнических групп
- 77 **Митрахович В.А.**
Концепция развития педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы
- 81 **Коблов Ф.Ч.**
Совершенствование подготовки сотрудников органов внутренних дел в центрах профессиональной подготовки Министерства внутренних дел России
- 85 **Ронжин И.В.**
Современные проблемы научного образования в России

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 89 **Ненахова Е.Н.**
Формирование социокультурного пространства образовательного учреждения
- 93 **Юрьев А.И.**
Предметно-эстетическая среда как средство социального воспитания студентов вуза
- 96 **Плетинцев В.В.**
Профессиональная социализация студентов в образовательном пространстве колледжа
- 99 **Никитин Ю.Г.**
Событийный контекст военного вуза как основа формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции

- 102 **Сердюкова М.В.**
Способы педагогической регуляции социально-психологического климата студенческой группы
- 106 **Шишленин Д.А.**
Анализ отечественных и зарубежных исследований феномена социальной компетентности личности
- 110 **Глушкова Е.О.**
Развитие социальной компетентности студентов вузов как педагогическая проблема
- 114 **Тихонов С.С.**
Условия формирования социального опыта студентов высших учебных заведений в процессе дистанционного образования
- 116 **Браилко О.А.**
Сущность правового воспитания курсантов военного вуза
- 120 **Бозиева Ф.Г.**
Нравственное воспитание – один из основополагающих принципов в становлении личности
- 125 **Кудяшев Н.П.**
Формирования умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников во внеурочное время: теоретические аспекты и практическое применение
- 129 **Таньчева И.В.**
Становление субъектной позиции подростка в художественном исследовании мира
- 133 **Юрцев И.В.**
Педагогические условия стимулирования курсантов военного вуза к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями социальных институтов

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 136 **Воронин С.М.**
Формы профессионально-прикладной физической подготовки в системе физического воспитания студентов
- 141 **Толстов С.Н., Карасева Т.В.**
Акмеология медицины – как методологическая основа подготовки будущих учителей по вопросам здорового образа жизни
- 145 **Воробьева И.Н.**
Педагогические условия использования спортивно-ориентированного физического воспитания подростков с ослабленным здоровьем
- 149 **Пахолков А.В., Харченко В.В.**
Акмеология социального здоровья жителей Владимирского и Ивановского регионов

ПСИХОЛОГИЯ

- 152 **Дмитриева О.Д.**
Влияние развития мотивов социального поведения на формирование толерантности как свойства личности
- 158 **Вадурин Е.Н.**
Психологическая готовность к обучению педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности
- 161 **Денисова Т.Н.**
Временная перспектива у старшеклассников, находящихся на разных ступенях профессионального самоопределения
- 165 **Севелова М.А.**
Маскулинность и фемининность как ключевые категории гендерной теории
- 169 **Дмитриева О.Д., Немов Р.С.**
Соотношение толерантности с мотивами социального поведения
- 175 **Демьянчук Р.В.**
Анализ личностного профиля педагога коррекционного образовательного учреждения в контексте профессиональной деятельности
- 179 **Ларина Е.А.**
Процесс формирования интонационной стороны речи как средство коррекции типологического нарушения чтения и письма у младших школьников с общим недоразвитием речи со стертой формой дисграфии
- 184 **Тихомолов М.В., Толстов С.Н.**
Оптимизация развития творческой готовности специалистов социальной сферы на межрегиональном уровне

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 186 **Абитов И.Р.**
Особенности совладающего поведения студентов коммуникативных специальностей
- 191 **Сизова М.А.**
Супружеская пара: межпоколенная связь и совладание

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 196 **Мусина-Мазнова Г.Х.**
Методологические подходы к исследованию проблемы профессиональной подготовки социального работника
- 200 **Нагаева Я.А.**
Мотивация обращения родителей за помощью в психологический центр
- 206 **Анисимова О.П.**
Готовность специалистов социальной сферы к деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения: теория и практика

ЮВЕНОЛОГИЯ

- 210 **Хамитова Г.Ш.**
Преодоление правового нигилизма молодежи как один из факторов обеспечения социальной и национальной безопасности России

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 212 **Кудинов В.А.**
Историография и периодизация скаутского движения

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 219 **Ваулина Л.Н.**
Из практики межкультурной коммуникации: образование в диалоге

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 223 **Калачев А.В.**
Шаги на пути демократизации отечественного образования в эпоху Александра I
- 228 **Текучева И.В.**
Основные вопросы преподавания русского языка в XVIII веке
- 231 **Ильчевская Н.А.**
Развитие ценностной парадигмы семейного воспитания в русской литературе XIX века
- 234 **Черствая О.Е.**
Историко-педагогический анализ роли матери в семейном укладе в советской России
- 238 **Колос Л.Н.**
Исторические факторы и тенденции развития системы начального женского образования в Вологодской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.

ЗА РУБЕЖОМ

- 244 **Гурьева О.Ю.**
Проблемы пенсионного возраста за рубежом
- 247 **Никитина Л.А.**
Анализ зарубежного опыта профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде
- 252 **Володин Д.А.**
Ведущие педагогические концепции как основа современного развития системы школьного образования в Финляндии

КНИЖНАЯ ПОЛКА

- 256 **Кашицкий В.И., Кирпичник А.Г., Крюкова Т.Л., Самойлова И.Г., Тимонин А.И.**
Книга о психологии малой группы

SUMMARY

- 269 **ТРЕБОВАНИЯ
К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.11

Гроссман Илья Борисович

Пензенская государственная технологическая академия

Gross_isil@sura.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье раскрывается сущность и содержание управленческой деятельности педагога. Рассматриваются основные этапы и функции управленческой деятельности педагога.

Ключевые слова: управление, управленческая деятельность педагога, управленческие функции педагога.

Управленческая деятельность педагогов относится к базовым видам профессионально-педагогической деятельности, осуществляемым в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Это способствует достижению современного качества профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов среднего звена, формированию конкурентоспособной личности выпускника колледжа.

Понятие «управление» тождественно английскому слову «менеджмент» («management» – управление). Данное понятие является основным в теории управления, а также в педагогическом менеджменте.

В отечественной науке психолого-педагогический аспект управления традиционно рассматривается в рамках деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Деятельность представляет собой динамическую саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, осуществление, преобразование и воплощение опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности [1]. Основными видами человеческой деятельности являются общение, игра, учение и труд. В свою очередь, как разновидность трудовой деятельности ученые рассматривают управленческую деятельность.

Понятие «управление» имеет ряд интерпретаций: категория, обозначающая процесс перевода объекта из одного состояния в другое; функция, вид деятельности по руководству людьми; целенаправленный метод организации общественных отношений, совокупность взаимоотношений, которые складываются в процессе выра-

ботки, принятия и реализации управленческих решений; целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень.

Вопросам управления образованием и подготовки специалистов в области управления в педагогической науке всегда уделялось большое внимание. В исследованиях Ю.В. Васильева, Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамоной и др. разработаны концептуальные основы развития и формирования готовности личности к управленческой деятельности и систематизированы практические рекомендации по вопросам управленческой деятельности.

Управление рассматривается как процесс воздействия субъекта управления на его объект; взаимодействие управляющей и управляемой подсистем; согласование общих целей, задач, действий между подчиненными и руководителями, как субъект-субъектные отношения (В.Ю. Кричевский). С другой стороны управление характеризуется, прежде всего, как деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации (И.Ф. Исаев).

Управление – это целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы (субъекта), перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению цели с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий (П.И. Третьяков).

Как процесс управление представляет собой способ, технологию, методику, механизм осуществления плана во времени, последовательной смены состояний, стадий, этапов развития, совокупность действий руководителя, для достижения результатов (А.М. Моисеев).

Другие авторы (В.С. Лазарев, А.Я. Найн) связывают процесс управления с достижением цели. В данном случае управление есть целенаправленное воздействие субъекта управления на объект для перевода его из одного состояния в другое. В понятие «управление школой» включаются функции управления и образовательную цель. Управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей развития школы.

Следует признать важность появления в начале 90-х годов прошлого века монографии К.Я. Вазиной, Ю.Н. Петрова, В.Д. Белиловского «Педагогический менеджмент» [2], поскольку выводы названных авторов позволили обосновать педагогический менеджмент как теорию управления в образовательных учреждениях. Рассматривая педагогический менеджмент на двух уровнях – руководителя образовательного учреждения и педагога – ученые делают вывод, что только умелое управление на двух этих уровнях реально обеспечит условия развития личности обучающегося и педагога. Управленческо-педагогическая деятельность во многом зависит от способностей, потребностей лица, осуществляющего управление, будь то педагог или руководитель образовательного учреждения. Ученые справедливо полагают, что эффективное управление возможно только тогда, когда оно построено на следующих принципах:

- признание непрерывного развития коллектива как основной цели управления;
- признание неповторимости, уникальности личности и ее прав на свободу, творчество;
- гибкое сочетание централизации и децентрализации в зависимости от конкретной проблемной ситуации;
- направленность управления «снизу вверх»;
- достижение согласия в коллективной деятельности;
- нравственное, экономическое поощрение инициативы.

С этой точки зрения цели управленческой деятельности определяются следующим образом. Целью первого уровня управления является обеспечение продуктивной деятельности педагогов образовательного учреждения через развитие и саморазвитие их творческого потенциала. Целью второго уровня правомерно считать осуществление оптимального управления процессом обучения при максимальном раскрытии и развитии творческих возможностей и способностей каждого обучаемого.

Соглашаясь с представителями научной школы М.М. Поташника [4], под управленческой деятельностью педагога мы понимаем непрерывный процесс последовательных действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются усилия.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в психолого-педагогической литературе отсутствует общепринятая трактовка понятий «управление», «управленческая деятельность». Это связано, прежде всего, с качественным изменением содержания и функций управления как образовательными системами (учреждениями), так и образовательным процессом в различных типах и видах учебных заведений. Все это предопределяет значимость исследования процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности.

Анализ научной литературы в области управления образованием позволяет утверждать, что в большинстве определений управления есть инвариантные признаки: цель педагогического управления, результат деятельности образовательной системы, определение мотивационно-ценностного и регулятивного компонентов, саморегулируемость образовательной системы.

Процесс управления состоит из определенных этапов, находящихся в тесной взаимосвязи. Этапы управления реализуются на субъектном уровне как определенные виды деятельности, которые тесно взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл.

По утверждению В.П. Симонова, каждый этап управления образовательным учреждением – это особый вид управленческих действий, направлен-

ный на объект менеджмента, или особые виды действий субъекта менеджмента с информацией. В данном определении четко обоснована необходимость специальной профессиональной подготовки будущих управленцев, деятельность которых является предметом и в то же время продуктом управленческой деятельности [5].

В результате исследования содержательных основ управления образовательными процессами Ю.А. Конаржевским [3], М.М. Поташником [4], П.И. Третьяковым [6] было выявлено, что содержание управления – это обособившаяся часть управленческой деятельности, ее особый вид, продукт разделения и специализации в управлении, а этап управления – это повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих действий, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности.

Выделение этапов управленческой деятельности связано с реализацией управленческих функций. Каждая функция соответствует определенному этапу и отражает ту или иную управленческую задачу.

Управленческая деятельность, как любая деятельность, может быть представлена функциональным описанием. Наиболее полно оно обосновано в работах Т.И. Шамовой [7], где автор выделяет ряд функций исходя из общей теории управления. Педагог осуществляет информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планомерно-прогностическую, организационно-исполнительскую, регулятивно-коррекционную функции управления.

Содержание каждой функции управления определяется спецификой задач, которые решаются в рамках функции. Так, информационно-аналитическая функция сводится к созданию информационной базы о состоянии объектов управления, условий и параметров образовательного процесса. Одной из основных характеристик любой системы, определяющей в итоге эффективность ее функционирования, является коммуникативность, характеристика циркулирующих в ней информационных потоков (содержание информации, степень ее централизации, источники получения, вывод на уровень принятия решений).

Если же говорить об управленческой деятельности педагога, то данная функция выполняется им путем сбора информации об обучающихся (например: на входе, текущей, на выходе), ее сис-

тематизации и анализе. Данная работа позволяет педагогу строить свою дальнейшую деятельность, опираясь на полученную информацию.

Мотивационно-целевая функция связана с умением ставить перед собой и формировать у обучаемых умение формулировать и осознавать цели диагностического характера, которые могут быть измерены, оценены, исходя из степени достижения запланированных результатов. Формирование мотивов субъекта происходит под воздействием норм, правил, образцов, имеющих в культуре общества. С помощью коммуникативной связи происходит усвоение субъектом норм поведения, необходимых ему для осуществления профессиональной деятельности, данный процесс требует сочетания активности и адаптивности личности, предполагает ее творческие усилия при усвоении регулятивов, принятых в культуре.

Содержание планомерно-прогностической функции является началом управленческого цикла. Несомненно, что всякое управленческое воздействие является итогом определенного решения. При этом управленческое решение должно удовлетворять целому ряду требований:

- должно иметь целевую направленность;
- быть обоснованным;
- быть актуальным и современным.

Можно сказать, что планирование учебных занятий педагогом – специфический акт принятия решений по конструированию общей умозрительной модели взаимодействия преподавателя и учащегося в ходе занятий. Основой этого этапа служат цель, задачи и реальное время занятия, а также принципы, методы, содержание учебно-воспитательной деятельности педагога и учебно-познавательной деятельности обучаемого. Этап планирования остается формальным актом, если в этой модели отсутствует элемент прогнозирования. Очевидно, что планирование имеет психологические аспекты, в процессе планирования происходят сложные мыслительные операции анализа, синтеза, идет поиск вариантов, принимаются решения, определяется их оптимальность.

Организационно-исполнительская функция заключается в установлении постоянных и временных взаимоотношений между всеми субъектами управления, определении порядка и условий функционирования. Анализируя организационную составляющую управленческой деятельности педагога, отметим ряд характерных

факторов. Это наличие высокой самомотивации, собственная активность субъектов управления. Большое значение имеет раскрытие перспектив образовательного учреждения и профессиональных перспектив самого педагога; создание условий для реализации заложенных в человеке потенциалов к саморазвитию. В этой связи возрастает значимость организационной культуры учреждения образования, под которой понимается наличие общих целей, непосредственное участие каждого сотрудника в достижении результатов деятельности образовательного учреждения.

Содержание регулятивно-коррекционной функции включает в себя анализ достигнутых результатов (обратная связь) и выступает как исходный пункт нового цикла управления. В ее содержание входит контроль и диагностика состояния управляемых объектов. Для педагога контроль – это выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков обучаемых, уровней их развития, а также воспитания. Кроме понятия «контроль» существует понятие «педагогическая диагностика», которая включает контроль, проверку и оценивание знаний, анализ статистических данных, выявление тенденций развития и коррекцию, в случае необходимости, дидактического процесса.

Субъектом управленческой деятельности является педагог-менеджер. В нашем понимании педагог-менеджер – это специалист, профессионально осуществляющий функции обучения и воспитания на основе современных научных методов руководства. Определяя содержание управленческой деятельности педагога профессио-

нальной школы, можно констатировать, что речь идет о новой роли педагога, самостоятельно управляющего своей профессиональной деятельностью. Управление со стороны педагога как специально организованная деятельность обеспечивает гарантированный уровень образованности обучающегося, т.е. достижение прогнозируемой и диагностируемой цели за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
2. *Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д.* Педагогический менеджмент. – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
3. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
4. *Поташник М.М.* Управление современной школой. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
5. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
6. *Третьяков П.И.* Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 228 с.
7. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

Барболин Михаил Павлович

кандидат педагогических наук
Институт образования взрослых
Российской академии образования (г. Санкт-Петербург)
barbolin333@meil.ru

ОСНОВЫ ИЗМЕРЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье с позиций целостного подхода к развитию человека, исходные положения которого заложены в исследованиях Б.Г. Ананьева, излагаются ключевые идеи методологической системы измерения инновационного развития образования.

Ключевые слова: образование, методология, инновации, инновационное поведение, образ жизни, организационно-генетический подход, законы, общество, принцип, природа, человек.

В качестве главной задачи, которая в связи с инновационным развитием экономики встает перед обществом в целом и перед системой образования – в частности, – это формирование инновационного поведения человека, ориентированного на производство инноваций и удовлетворение потребностей рынка. В свете этой задачи актуальной становится проблема выявления социально-педагогических основ инновационного поведения человека.

По сути, речь идет об инновационном развитии образов сознания и образов жизни человека уже в рамках образовательного пространства. Но для этого сначала само образование как процесс должно подчиняться логике инновационного развития жизненного процесса и строиться на методологии, технологии и практике проявления инновационной сущности всех компонентов образовательного пространства.

Основные положения модели измерения инновационного развития образовательных систем. Система образования в предлагаемой модели рассматривается как непрерывно развивающаяся многоуровневая последовательность образовательных пространств, обеспечивающая целостный инновационный процесс социального становления личности в *разнокачественных жизненных пространствах социума*, где первичным является пространство базового образования, качественно отличающееся от пространства образования взрослого человека.

Образование – лишь средство организации и развития жизненного процесса человека как *личности* в условиях определенного образа жизни в определенном жизненном пространстве социума. В качестве максимально емкого жизненного пространства рассматривается единое пространство жизни человека, общества и природы.

Личность в общепринятом понимании есть совокупность отношений. В наиболее общем понимании, как это понятие используется в контексте данной работы, личность включает совокупность всех проявлений человека как духовно-нравственной, материальной и историко-генетической сущности [3; 4; 6].

Личность развивается в условиях определенной организации жизни и детерминирована этой организацией как совокупностью участников, находящихся в определенных отношениях. Главными участниками современной организации жизни являются человек, общество и природа. В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе для того, чтобы определить логику и ступени развития человека-личности в онтогенезе, необходимо знать логику и ступени развития человека-личности в филогенезе. Исторически человек как личность развивался во взаимоотношениях с природой и людьми сначала непосредственно: человек – природа, человек – внутренний мир человека, человек – общество, а затем – посредством создаваемых им же самим в процессе тех же взаимодействий культурных духовных и материальных ценностей.

Нетрудно понять, что система образования является посредником между пространством жизни внутреннего мира человека, его потребностями, способностями, мышлением, интеллектом и другими человеческими качествами и единым пространством жизни Человека как биологической сущности, Общества и Природы. Поэтому система образования, ориентированная на формирование инновационного поведения человека, должна отражать инновационный характер процессов, протекающих во внутреннем мире человека, в человеке как биологической сущности, обществе и природе. А, поскольку она в на-

шем понимании представляет собой систему последовательно развивающихся образовательных пространств, то и каждое пространство должно обладать структурой, адекватной структуре инновационного поведения человека и за счет этого активизирующей его внутренний творческий человеческий капитал.

В рамках данной модели мы и попытаемся выделить основания построения и измерения инновационной системы образования взрослых, сориентированной на формирование инновационного поведения человека – обучающегося в условиях данной системы.

Инновация в словарях рассматривается как новообразование, представляющее собой новое явление. В этой связи можно утверждать, что при обсуждении инновационного поведения человека в условиях общества речь должна идти о построении новой модели его образа жизни, где есть субъект, объект и связывающий их процесс жизнедеятельности. Такой целостный подход является необходимым условием исследования, в первую очередь, максимального числа возможностей инновационного поведения человека. Ибо известно, что в процессе научного исследования главной особенностью взаимодействия с объектной областью, является известное методологическое положение о том, что необходимо «целостный взгляд на природу явления... и вычленение его коренных, определяющих особенностей и тенденций развития» [18, с. 483]. И тогда, если мы говорим об инновационном поведении человека инновационном развитии системы образования, то полноценной новизной она будет отличаться только тогда, когда в инновационном режиме будут развиваться все ее компоненты, а достижение новизны отдельных составляющих укажет путь к достижению в полном смысле этого слова качественно нового индивидуально и общественно значимого продукта – качественно нового человека, обладающего способностью собственно инновационного развития, отношений с собственным внутренним миром (с внутренним «Я»), с обществом и природой.

Ключевым положением такой методологии развития является положение о том, что развитие любой как органической так и неорганической системы (и организма) определяют потребности и соответствующая целевая установка. Поскольку главной потребностью и целью построения модели инновационного развития системы образова-

ния является инновационное поведение человека, то из этой потребности и будем и исходить.

В соответствии с законом доминанты Ухтомского в любой системе существует доминанта развития. А, поскольку речь идет об инновационном развитии, то в инновационно развивающейся системе должна быть генетическая доминанта, которая на уровне сущности порождает качественно новый результат – инновационное поведение обучающегося – это сам обучающийся и генерирующая – обучающий (или моделирующей обучающую систему).

Отношение между этими доминантами является ключевым звеном развития и управления инновационным образовательным процессом. Изменение отношения, характера взаимодействия между доминантами, смена функций (оборачивание) является главным признаком и критерием развития образовательного процесса.

В самом деле главным отличием инновационного поведения является присутствие в нем *индивидуальных особенностей человека, его неповторимости*. «Формирование личного субъективного опыта на основе чувственного отображения реальности, усвоение культуры и языка... есть, в сущности, ряд новаций.

Новации, во-первых потому, что речевые и тесно связанные с ней познавательные функции генетически запрограммированы только как способность к усвоению языка и культуры. Эта способность наиболее эффективно реализуется на определенных этапах жизни, когда протекает морфологическое созревание мозга, которое не может быть нормальным процессом, если в этот период не будут учить языку и всему тому, что составляет содержание современного обучения. Следовательно, человек формируется в ходе онтогенеза, когда не только реализуются генетические (филогенетические) программы, но и создаются специфические черты его и программы всей дальнейшей жизни и развития.

Во-вторых, субъективный опыт всякого человеческого индивида есть новация в том смысле, что существенные проявления его внутренней жизни не являются ни копированием объективной реальности, ни буквальным повторением себя на основе индивидуальной или родовой (генетической) памяти, ни копированием других людей. Всякий акт интеллектуальной деятельности человека, базирующийся на чувственном отображении реальности и усвоении языка и куль-

туры, есть изобретение, творчество, рождение того, чего до этого не было в природе. Оно проявляется как в своем внутреннем, интеллектуальном, эмоциональном, и волевом выражении человеческого «я», так и во внешних действиях индивида» [19, с. 74–75].

В соответствии с таким подходом к пониманию развития инновационного процесса в котором доминирует человек, имеет смысл выделить и рассматривать как обособленные (но не самостоятельные) три компонента: собственно инновационное поведение субъекта, инновационный процесс взаимодействия субъекта и объекта – процесс жизнедеятельности пространства, инновационный продукт жизнедеятельности – инновационное поведение объекта. Исходя из развивающей функции образования нетрудно понять, что по мере развития усвоения обучающимся учебного материала, развития познавательных способностей и активизации творческого потенциала роли обучающего и обучаемого меняются. Если сначала субъектом отношений был обучающий, прогнозирующий в соответствии с законом опережающего отражения результаты воздействия на обучающего, то на определенном уровне развития познавательного и творческого капитала субъектом образовательного процесса становится обучающийся. Меняется качество образовательного процесса. В педагогике в таком случае говорят о смене характера процесса обучения с репродуктивного обучения на продуктивный.

Вместе с тем необходимо обратить внимание на различие понятий сущность инновационного развития, представляющую собой представленную систему законов развития и инновационную сущность развития как новизну, характеризующую на уровне сущности переход с одного качественного уровня на другой.

Организованная совокупность процессов жизнедеятельности есть образ жизни. Поэтому можно будет также говорить об инновационном образе жизни, постоянном (устойчивом) его качественном обновлении, смене образа жизни, подобно смене общественных формаций. В такой трактовке понятие инновации в ее субъективной компоненте сравнимо с понятием интуиции как предчувствия, предвидения, провидения и т.п. Более того, инновация есть не что иное, как практическая реализация предвидения, осуществляемого на основе интуиции и осознанного

использования законов развития и организации единой организации жизни в *соответствующем жизненном пространстве – пространстве об-разования*.

Однако естественно возникает вопрос, какое поведение (модель поведения) считать новым, в какой степени новым и какое нельзя считать новым и, соответственно, процесс инновационным. Естественно предположить, что инновационность связана с качественным изменением жизненного процесса. В этой связи целесообразным становится такое определение.

Инновационное развитие системы (и затем систем) в дальнейшем будем понимать как *переход с одного качественного уровня ее жизни (понимаемой как совокупности процессов жизнедеятельности) на другой уровень – уровень более высокого качества в соответствии с фундаментальными и нравственными законами развития и организации жизни посредством проявления внутренней сущности человека*.

Иными словами, речь идет об обеспечении качественных преобразований жизненного процесса посредством перевода его с одного качественного уровня на другой посредством преобразования его сущности посредством сущности более высокого порядка – сущности человека, в качестве которой, как будет показано ниже, выступает человеческий интеллект. И, поскольку, известно, что человек общественный формируется в процессе деятельности, то от того, на каком качественном уровне будет находиться процесс жизнедеятельности, на таком уровне в результате овладения этой деятельностью будет находиться и человек, осуществляющий эту деятельность на уровне проявления собственной внутренней сущности, каковой является, как будет показано ниже, интеллект субъекта деятельности.

Принятие такого определения означает, что для того, чтобы говорить об инновационном поведении человека, необходимо знать что из себя представляет *жизненный процесс с позиций человека и общества, сущность жизненного процесса, что из себя представляет человек в процессе развития жизненного процесса, его человеческую сущность, механизмы и формы ее проявления и реализации в общественной жизни*.

Поскольку процесс жизнедеятельности человека регулируется человеком как субъектом деятельности, то на уровне сущности, очевидно, он должен регулироваться сущностью человека. Но

какова же сущность человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы? Развивающаяся совокупность таких взаимодействий Человека, общества и Природы, т.е. организация и сущность жизни на Земле формируют особую, характерную только для него преобразовательную способность человека, которая и есть не что иное как сущность человека, представляющая собой интеллект (заметим, что в качестве сущности называют еще разум, который является лишь частью интеллекта), который, в свою очередь, формирует образ человека, отличающийся от всех других живых существ.

«Исходя из концептуальной системы Б.Г. Ананьева, правомерно трактовать интеллект как ядро субъекта сознания» [16, с. 205], что означает, что именно он является главным механизмом, определяющим поведение в целом и в частности — инновационное поведение и порождение инноваций, в частности порождение качественно нового образовательного пространства.

«ИНТЕЛЛЕКТ (лат. *Intlektus* — ум, рассудок) — разум, способность мыслить, проникаемость, совокупность тех функций (сравнения, абстракции, образования понятий, суждения, заключения и т.д.), которые превращают восприятия в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания. Еще во времена средневековья возник спорный вопрос: является воля подчиненной интеллекту или, наоборот, интеллект воле. Первую точку зрения представлял Фома Аквинский, вторую — такие английские мыслители, как Дунс Скот и Уильям Оккам. Теперь преобладает представление, что хотя интеллект, так же как и воля, зависит от соответствующих обстоятельств, однако он, как относящийся к сфере духа, выше воли, относящейся к сфере психического» [20].

«Как субъект в целом, так и интеллект существуют в двух системах связи. На уровне индивида интеллект представлен задатками умственных способностей, на уровне личности — собственно способностями (мыслительными в первую очередь), эрудицией, креативностью, социальной продуктивностью» [16, с. 178].

«Интеллект — многоуровневая организация познавательных сил, охватывающую психофизиологические процессы, состояния и свойства» [16, с. 285].

С учетом такого понимания и активности человеческого интеллекта имеет смысл такое определение на уровне его сущности.

Интеллект — способность человеческого организма (циклически) преобразовывать (и воспроизводить) ресурсы (в первую очередь, энергию) природы в продукты жизнедеятельности человека и общества.

Исходя из такого определения такого определения развивающемуся человеку, разным его семи ступеням можно сопоставить семь уровней развития интеллекта: ощущения, осмысления, осознания, разума, созидания, общения, управления, в основе проявления и, значит, соответствующих видов поведения человека которых лежит семь видов мышления: предметно-практическое (предметно-деятельностное), образное (наглядно-образное), логическое (абстрактно-логическое), ассоциативное, ассоциативно-логическое, ассоциативно-образное, ассоциативно-практическое. При этом особо отметим, что, говоря об ощущениях, имеются в виду не только пять видов ощущений, а самый широкий спектр чувственных ощущений, о которых писал еще Б.Г. Ананьев. Он «расширял чувственную основу мышления и сознания в целом за счет включения в нее ощущений «втростепенных» модальностей... вплоть до интероцепции» [16, с. 164]. Более того, Б.Г. Ананьев считал, что «без ощущений и помимо их не может возникнуть никакая самая абстрактная мысль, никакое мысленное (обобщенное и опосредованное) отражение бытия» [2, с. 7] «...ощущения являются источником мышления не только в смысле слова, что когда *кончается* чувственный акт, начинается логический, но и в том смысле слова, что уже в самом процессе различения происходят сравнение, анализ, индукция, т.е. формируются механизмы мышления» [1, с.37].

В содержательном плане весь этот процесс может быть представлен таким образом. Каждая последующая ступень включает предыдущую и, значит, все предшествующие. Осмысленные предметные действия, дополненные логической организацией превращаются в образ сознания. Ассоциативная последовательность образов превращается в разум (развитие узловой меры). В последовательности образов фиксируется сначала логика, затем формируется единый образ жизнедеятельности, который реализуется в практике жизни.

В системе образования весь этот процесс сначала должен быть представлен в форме образа сознания обучающего, а затем опредмечен в форме образа жизни образовательного про-

странства и протекающих в нем процессов жизнедеятельности.

«Теория интеллекта, – как пишет Н.А. Логина, – служит Б.Г. Ананьеву моделью субъекта в целом» [16, с. 178]. Совокупность интеллектуальных характеристик определяет качество человека как существа общественного, определяет характер образа его жизни его поведения в общественной жизни, семь качественно отличающихся уровней развития, соответственно семь видов образа человека, являющихся результатом развивающейся совокупности взаимодействий внутреннего мира человека, общества и природы: человек генетический, (уровень гена), человек антропогенный (уровень генокода), человек сознательный, человек разумный, человек созидатель, человек общественный, человек органичный [8; 9; 10], которые можно рассматривать как типы человека [8; 9; 10]. Б.Г. Ананьев [5; 6] в этой связи в онтогенезе выделял индивида, личность, субъект деятельности, индивидуальность. (Каждому типу соответствует свой качественно отличающийся от других образ жизни, способ жизнедеятельности и, соответственно, отличающийся от других способ поведения. Если человек строит жизненный процесс, переходя от одного уровня жизни к другому, то такой процесс и может считаться инновационным, а поведение человека – инновационным поведением, ибо на каждом уровне развития его поведение качественно отличается от предыдущего. Результатом – инновационным продуктом каждого уровня – фазы этого инновационного поведения, – что самое главное, – является на каждый раз качественно новый человек, обладающий качественно новой сущностью – качественно новым интеллектом).

Поэтому уровни развития интеллекта и уровни развития человека могут рассматриваться как интегральные векторы и координаты измерения инновационного поведения человека, соответственно, на уровне сущности, на уровне типологии человека и на уровне организации – образовательного пространства и формируемого будущего реального образа жизни человека.

Однако поведение человека в этих координатах – переход с одного уровня развития человека на качественно новый, т.е. фазовый переход не осуществляется самопроизвольно, а имеет определенную логику развития, детерминируемую фундаментальными законами развития и фундаментальными и нравственными законами организации

и реализуемыми сначала в процессе развития интеллекта, а затем посредством интеллекта – и в образе жизни. Более того, как пишут психологи, «каждый психический процесс можно рассматривать как актуализацию какой-либо частной способности» (имеются в виду интеллектуальные способности – замечание наше. М.Б.) [16, с. 178]. Поэтому далее рассмотрим механизмы проявления этих качеств как особых свойств человека.

Весь интеллектуальный потенциал человека, как известно, направлен на удовлетворение его жизненных потребностей, которые проявляются на психологическом, психическом и других уровнях, высшим уровнем потребностей являясь генетические потребности. Не случайно Б.Г. Ананьев писал «о существенности для интеллектуальной деятельности связей интеллекта с жизнедеятельностью организма – его биохимической, вегетативной реальностью, метаболизмом, предложив понятие «цены интеллектуального напряжения». По мысли Ананьева, успешность умственной деятельности зависит не только от оперирования информационными единицами, не только от мотивации, но и от энергетической обеспеченности процессов переработки информации в мозгу» [16, с. 178] «...функциональные механизмы могут быть поняты лишь в связи с основными характеристиками человека как индивида» [5, с. 207]. «Они изначально развиваются по генетической программе, в процессе онтогенеза» [16, с. 162]. В человеческом организме существуют механизмы программирования и диагностики этих потребностей. Например, в генетическом потенциале существуют программы генетического наследования, генетического прогнозирования, формируемые в филогенезе и онтогенезе, в клетках вырабатываются специальные вещества, называемые эндорфинами [19, с. 165], которые формируют и диагностируют образ жизненных потребностей. *«Программная детерминация – вот одна из существенных особенностей каузальных связей в органическом мире* (выделено нами. – М.Б.). Вместе с тем в этом также выражается существенная структурная особенность биологических систем – их активность» [19, с. 94–95]. В этой связи необходимо отметить, что на глубинных уровнях организации жизни действуют известные законы генетического наследования и генетического программирования.

Все это означает, что разные уровни интеллекта в состоянии удовлетворять разные и впол-

не определенные виды потребностей, соответствующие качественно различным жизненным процессам внутреннего мира человека. Выделенным видам интеллектуальных качеств человека соответствуют следующие виды процессов человеческого организма: психологический, психический, физиологический, биологический, биохимический, биоэнергетический (синергетический на уровне генокода), генетический (на уровне генов), каждый из которых обладают собственными жизненными потребностями, *сопоставимыми с уровнями интеллектуального развития человека, а в образовательном пространстве – прежде обучающего и образовательного пространства*. При этом каждому уровню соответствуют свои характерные особенности поведения человека, вызванные взаимодействием человека с собственным внутренним миром, со своим внутренним «Я», которые сначала в форме предвидения должны возникнуть в сознании обучающего и быть опредмеченными в образовательном пространстве и процессах его жизнедеятельности.

Поэтому характер, качество, глубина и, соответственно, степень инновационности поведения человека может и должны определяться степенью задействованности (включенности) перечисленных процессов в ходе удовлетворения жизненных потребностей. Например, генетические потребности (их проявление и развитие в соответствии с законами генетического наследования и прогнозирования) в полной мере могут удовлетворяться лишь посредством развитого интеллекта гениального человека. Получаем, назовем его, индивидуальный вектор измерения инновационного поведения человека – обучающего, обучающегося и образовательного пространства. А если учесть, что интеллект является сущностью человека, то можно говорить об индивидуально-личностном векторе инновационного измерения образовательного пространства как целостности и всех его компонентов.

Источником и исходным пунктом удовлетворения фундаментальных жизненных потребностей являются природные ресурсы. Каждому процессу внутреннего мира соответствует определенный природный процесс, например, на психологию действует (удовлетворяет или не удовлетворяет потребности) погода, на психику – климат (в частности, атмосферное давление) и т.п. В соответствии с этим в природе также выделяется также семь разнокачественных процессов: по-

года, климат, физические процессы, биологические, химические, энергетические, генетические, которые образуют иерархическую систему, которые коррелируют с иерархически организованной совокупностью процессов внутреннего мира человека.

Опираясь на эту иерархическую организацию качественно различных процессов можно определять характерные особенности инновационного поведения человека, вызванные его взаимодействием с природой. Получаем второй – природный вектор измерения инновационного измерения образовательного пространства как целостности и всех его компонентов, характеризующий инновационное поведение, определяемое спецификой задействованных ресурсов.

Между системой потребностей человека, структурой внутреннего мира человека, структурой ресурсов природы и пространством общественной жизни, в котором также существует иерархическая организация, включающая такие базовые процессы как: политический, идеологический, науки, образования, искусства, культуры, предметно-практической деятельности (материального производства), в целостном процессе поведения человека, ориентированном на удовлетворение потребностей, существует коррелирующая связь. Получаем третий – общественный вектор измерения инновационного измерения образовательного пространства как целостности и всех его компонентов, характеризующийся спецификой задействованных процессов общественной жизни (общественных ресурсов), регулируемый, в частности, как принято говорить, общественными потребностями (которые, к сожалению, часто не совпадают с индивидуальными потребностями).

Выделенные три вектора измерения инновационного поведения человека представляют собой три координаты измерения инновационного поведения человека в пространстве образования и общественной жизни, качество, как показано выше которого определяется посредством интеллекта человека.

Вместе с тем интеллект человека обладает собственными качествами, которые также определяют характер поведения человека, качество интеллекта, а за ним качество поведения и, в итоге, качество жизни. Качество интеллекта может быть определено, как и любых других процессов, по характеру его сущности, т.е. по степени реализа-

ции приведенных выше фундаментальных законов развития жизни и фундаментальных и нравственных законов организации жизни в содержании и структуре интеллекта, в его функционировании и проявлениях в индивидуальной и общественной жизни. «В интеллекте максимально воплощена функция психического отражения. Связь интеллекта с личностными характеристиками определяет его зависимость от социального бытия человека в обществе. С другой стороны, связь с индивидом означает зависимость психологического отражения от природных законов бытия человеческого организма» [16, с. 205].

Перечисленные законы применительно к интеллекту, реализуясь в нем выступают как *качества, характеризующие его на уровне сущности*, а в рамках теории – выступают как категории и законы, характеризующие интеллект, а применительно к поведению человека становятся не просто качествами, а критериями правильности и основой оценки его поведения, в частности, критериями объективности и нравственности.

Совокупность координат образует единое пространство измерения развития различных качественных характеристик единого процесса поведения человека.

До сих пор поведение человека рассматривалось как некоторый целостный процесс. Однако он имеет собственную организацию и уровни развития. Поэтому обратимся к рассмотрению структуры собственно процесса поведения человека как проявления его внутренних сущностных качеств в пространстве общественной жизни.

Для полноценного инновационного поведения необходимо охарактеризовать внешние общественно значимые проявления и результаты инновационного поведения человека. Человек-субъект как существо общественное проявляет себя в деятельности, результатом которого является общественный продукт. «Сенсорно-перцептивные, вербально-логические, мнемические, психомоторные, тонические функции, будучи само по себе *отправлениями мозга*, не есть еще собственно психические явления, но их возможность. Эта возможность становится действительностью при взаимодействии субъекта с объектом. Функции не определяют содержания образа или мысли, но задают предельные динамические характеристики психических процессов – точность и скорость реакций, в том числе интеллектуальных, пределы выносливости анализаторов,

глубину и прочность следов памяти (Ананьев, Дворшина, Кудрявцева 1968). *Психофизиологические функции поддаются тренировке* (выделено нами. – М.Б., В.К.), благодаря чему расширяются их лимиты, тем самым увеличиваются природные потенциалы субъекта» [16, с. 162]. Поэтому инновационное поведение человека, а в след за эти и образовательное пространство необходимо оценивать также с позиций способностей, которые, подобно тому, как *способ производства определяет характер экономической формации*, определяют характер результатов инновационной деятельности, жизнедеятельности и жизни человека и общества.

В соответствии с логикой развития интеллекта и типами человека определяется иерархически упорядоченная система видов качественно отличающихся способов интеллектуально-практической деятельности: *предметной деятельности, мыследеятельности, познавательной деятельности, творческой деятельности, созидательной деятельности, деятельности общения, деятельности управления* (организаций и развитием). Иерархия выделенных видов деятельности наряду с интеллектом и типами человека определяет еще один – четвертый, согласующийся с выделенными выше тремя векторами интегральный вектор измерения инновационного поведения человека – иерархическую систему внешних проявлений. Но это уже качественно иная в *сравнении с субъектным*, характеристика инновационного поведения человека. Она характеризует взаимодействие внутреннего и внешнего, субъекта и объекта – инновационный процесс в рамках единого процесса жизнедеятельности и образа жизни человека и общества.

Поведение – самостоятельный процесс и имеет собственные формы. В этой связи в структуре процесса жизнедеятельности целесообразно выделять формы, соответствующие уровням развития процесса жизнедеятельности: прием, действие, способ, поступок, поведение, стиль жизни, образ жизни, которые можно рассматривать как качественно различающиеся уровни проявления внутреннего мира, характеризующие степень устойчивости развития инновационного процесса и, соответственно координатой измерения этой устойчивости. При этом важно понимать, что *каждая из этих форм реализуется в каждом виде способов деятельности*. Получаем еще один вектор измерения процесса ин-

новационного поведения человека — в аспекте развития его форм и, соответственно — в направлении устойчивости, т.е. получаем вектор и, соответственно координату измерения устойчивости инновационного поведения человека на каждом из уровней характеризующих другими координатами.

Наконец, инновационный процесс необходимо рассмотреть с позиций продукта деятельности. Но продукт деятельности находится в той же системе координат, что и человек. Более того, он не только ориентирован на удовлетворение потребностей человека, но и прогнозируется потребностями (даже на биологическом уровне, на уровне клетки и генокода [19], и, значит и оцениваться он должен в той же системе координат, что и человек. Известно, что в процессе деятельности человек создает сам себя и удваивает себя в результатах деятельности (К. Маркс). Поэтому самым главным инновационным продуктом перечисленных видов деятельности будет сам индивид — человек более высокого уровня развития, измеряемого по обозначенной выше интегральной шкале, ступени которой он (человек) повторяет в каждом новом жизненном пространстве (в соответствии с законами развития жизни и вытекающего из них более частного закона — закона многоуровневого циклического развития жизненного процесса Человека, Общества и Природы). Еще Б.Г. Ананьев выступал за «монистическое понимание человека как целого, преодоление психофизиологического дуализма, стремление вскрыть единство общественного и естественного в структуре человека, являющегося одновременно высшим, сложнейшим организмом и общественным индивидом [3, с. 168].

При этом, переходя с одного уровня общественного развития на другой (в соответствии с интегральной шкалой развития), меняется характер интеллектуальной деятельности и вместе с ней — способы деятельности и получаемые продукты. Поэтому результатами инновационного развития человека качественно новые способы деятельности и соответствующие им способы производства материальных или иных, в частности, общественных (политических, идеологических и т.д., как видно также качественно отличающихся видов деятельности в рамках строящегося пространства измерений) продуктов. Аналогично, качественно новыми результатами могут быть виды интеллектуальной деятельности, виды отно-

шений, т.е. все компоненты выделенных координат измерений, включая открытие законов. При этом на низшей ступени будут находиться продукты материального производства, для которых также можно построить дополнительное пространство измерений, выделив дополнительно, например, форму, характеризующую степень удовлетворения общественных жизненных потребностей, которые, особо заметим, должны соответствовать индивидуальным жизненным потребностям и т.д. Но, поскольку человек является клеточкой общества, то общественное пространство измерений и находящееся между ними подпространство общества — пространство образования будет подобно пространству измерений человека, его поведения. Поэтому построенное пространство измерений инновационного развития образования можно считать базовым пространством измерений процессов инновационного развития человека и общества, *в котором все выделенные координаты независимы друг от друга, не смотря на то, что они коррелируют, циклически взаимодействуя друг с другом, развивая друг друга на основе закона оборачивания жизни, основывающегося на законе обратных связей.*

Предлагаемая модель измерений степени инновационности образования как пространства жизни применима для измерения любого образовательного пространства на протяжении жизни. Однако важно понимать, что фундаментальные законы действуют и на уровне инновационной сущности жизненного процесса. По мере осознания жизненного процесса не как обычного образа жизни, а как инновационного процесса, на уровне его инновационной сущности, вступает в силу закон оборачивания и образ жизни человека переходит на качественно новый уровень — уровень самоуправления собственно инновационным развитием на уровне его инновационной сущности. Это качественно новый уровень развития инновационного качества образования. При этом меняется характер мышления, мировоззрения и другие качества жизни человека и жизненного пространства. Ключевыми в этом процессе являются первичное — базовое образование ребенка и образование взрослого человека. Сущностное отличие их в том, что ведущим в базовом образовании является общественно-исторический опыт, а в образовании взрослого человека — личный опыт обучающе-

гося. При этом обучающийся из объекта образования превращается в субъекта образования, а процесс образования превращается в процесс самообразования.

В этой связи изложенное выше позволяет сделать следующие выводы:

1. Образование должно быть ориентировано на проявление сущности человека, общества и природы в форме общественного интеллекта посредством перехода от сущности одного порядка к сущности другого – более высокого порядка в едином пространстве жизни Человека, Общества и Природы, что является основой измерения качественного изменения процесса инновационного развития образования.

2. Необходимо понимать, что инновационная система образования – это не только образ жизни, это сама жизнь, заключающаяся в смене жизненных процессов, пространств и образа жизни.

3. Образование по отношению к человеку и обществу не является нейтральным, оно либо развивает их, либо тормозит развитие и ведет к деградации. Поэтому система измерения инновационного развития образования носит векторный характер.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Материалы к психологической теории ощущений // Проблемы психологии. – Л., 1948.
2. *Ананьев Б.Г.* Пространственное различие. – Л., 1955.
3. *Ананьев Б.Г.* Вклад советской психологической науки в теорию ощущений // Вопросы психологии. – 1958. – № 1.
4. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л., 1968. – 339 с.
5. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977. – 384 с.
6. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
7. *Барболин М.П.* Методологические основы развивающего обучения. – М.: «Высшая школа», 1991. – 232 с.
8. *Барболин М.П.* Методология развития и образования человека. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2005. – 398 с.
9. *Барболин М.П., Барболин В.М.* Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 240 с.
10. *Барболин М.П.* Социализация личности / под ред. В.Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.
11. *Бердяев Н.А.* О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / ред.-сост. Л.И. Новикова и И.Н. Сиземская. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 312 с.
12. *Бим-Бад Б.М.* О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 38–43.
13. *Вершиловский С.Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования // Информационный бюллетень № 9: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – СПб., Новгород, Псков, 1997. – С. 11–15.
14. *Извозчиков В.А., Дягилев Ф.М.* Проблема двух культур и ее междисциплинарный выход в образовании // Информационный бюллетень № 9: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – СПб., Новгород, Псков, 1997. – С. 21–23.
15. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики: 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
16. *Логинова Н.А.* Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. – 285 с.
17. *Маркс К. и Энгельс Ф.* Соч. Т. 3.
18. Материалистическая диалектика как общая теория развития. Т. 3. – М.: Наука, 1985.
19. *Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф.* Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания. – Новосибирск: Наука, 1984. – 320 с.
20. Философский энциклопедический словарь / сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В данной статье рассматриваются проблемы совершенствования деятельности педагогического коллектива современного общеобразовательного учреждения, направленной на обновление образовательной программы в условиях использования компетентностного подхода. Особо акцентируется роль руководителя школы.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, компетентностный подход, образования, инновации в образовании, современный менеджмент, образовательный результат.

Социально-экономические перемены, происходящие в современной России, диктуют свои требования к подготовке выпускников школ. В настоящее время в российском образовании происходят изменения, которые связаны со сменой самого подхода к оценке уровня образованности современного выпускника. На смену традиционного «знаниевого» приходит компетентностный подход в образовании. Это своего рода ответ на социальную ситуацию, в которой формируется современный обучающийся общеобразовательного учреждения, когда его будущая жизнь и благосостояние всего общества во многом зависят от его активной творческой позиции. Перед общеобразовательными учреждениями поставлена задача формирования ключевых компетентностей обучающегося, готового самостоятельно и творчески участвовать в жизни современного общества, способного к личной инициативе и новаторству.

Как показал анализ педагогической литературы, компетентностный подход объективно соответствует как социальным ожиданиям в сфере образования, так и интересам участников образовательного процесса.

Мы рассматриваем компетентностный подход, как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

О.Е. Лебедев к числу таких принципов отнес следующие положения:

– смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

– содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

– смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Почему же провозглашенный во всех нормативных документах об образовании последних лет, востребованный обществом в целом и системой образования, как общественным институтом в частности, компетентностный подход с таким трудом пробивает себе дорогу? Мы разделяем мнение о том, что одна из причин этого в том, что его внедрение требует серьезной перестройки почти всех элементов системы образования – от стандартов и содержания, до оценки уровня достижений и требований к выпускникам.

Одним из способов перестройки образовательного процесса в школе в условиях компетентностного подхода является обновление образовательной программы, как основного документа, регламентирующего уровень образованности выпускника данного образовательного учреждения. Руководителю школы необходимо решать вопросы интеграции усилий и действий учителей для достижения новых образовательных результатов. Мы считаем, что при этом для получения лучших результатов необходимо обучать учителей проектной деятельности, «дабы они осуществляли ее не

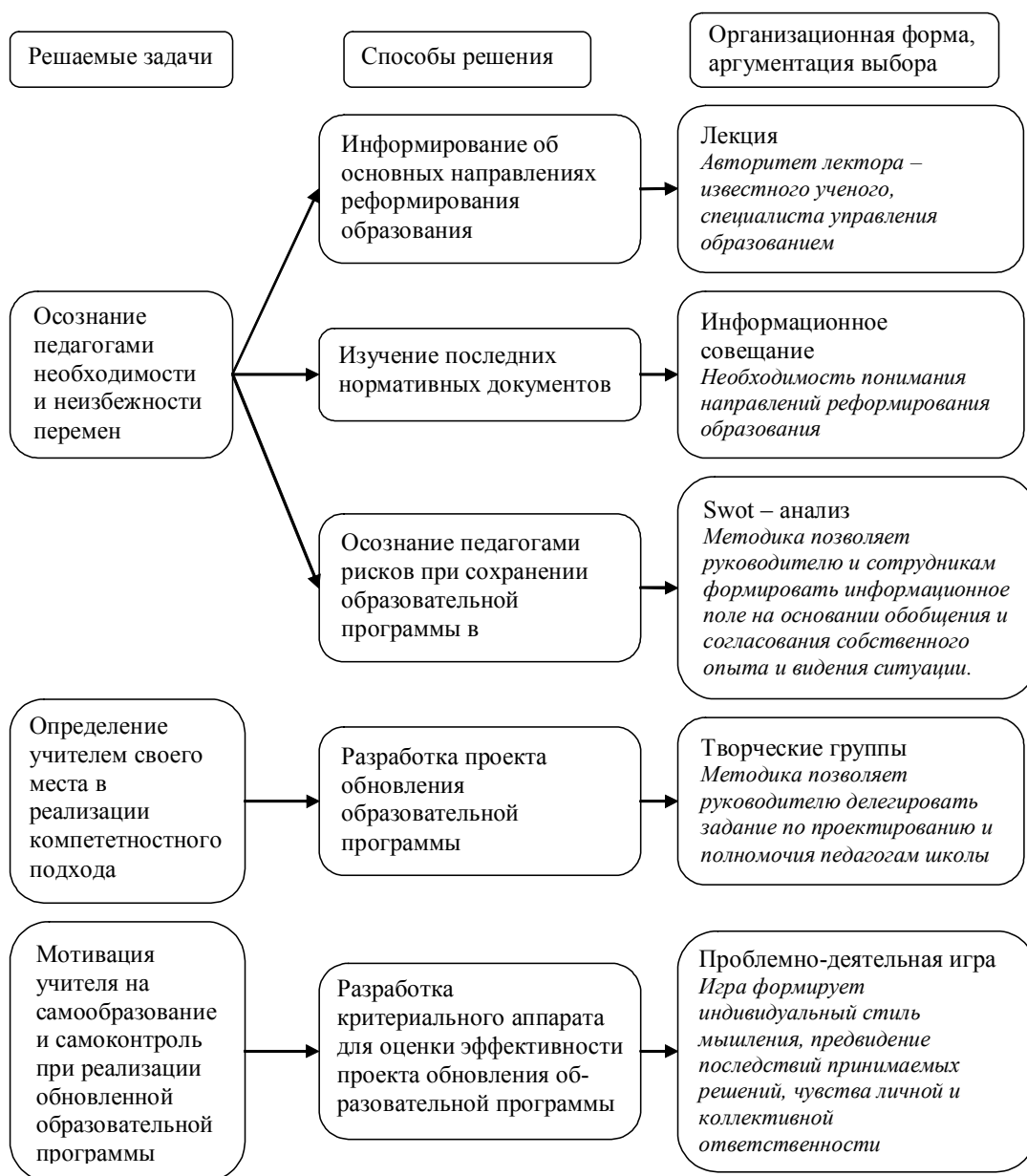


Схема 1. Алгоритм организации работы педколлектива по обновлению образовательной программы школы

Таблица 1

Результативность реализации образовательной программы школы

Объект обновления	Критерии оценки	Показатели
Содержание образовательной программы	Соответствие требованиям новых образовательных стандартов. Удовлетворенность учащихся и их родителей образовательными услугами школы	Сформированность ключевых компетенций обучающихся. Востребованность образовательных программ школы учащимися и их родителями. Сохранение и развитие контингента учащихся.
Организация учебного процесса	Обеспечение условий для формирования ключевых компетенций.. Доступность образования в школе.	Умение обучающихся решать учебные и познавательные проблемы. Вариативность образовательных программ основного образования. Преимущество предпрофильной подготовки, профильного обучения и дальнейшей профессиональной карьеры. Охват учащихся дополнительным образованием. Востребованность дополнительных образовательных программ. Отсутствие жалоб со стороны родителей. Сохранение и развитие контингента школы.
Организация воспитательного процесса	Создание условий для подготовки обучающихся к решению проблем, связанных с реализацией определённых социальных ролей.	Творческая и социальная активность учащихся: доля учащихся, участвующих в творческих конкурсах, результаты участия; охват учащихся социальными акциями.
Психолого-педагогическое сопровождение	Подготовка обучающихся к решению проблем профессионального выбора. Комфортность среды обучения. Готовность учащихся к обучению и самоопределению.	Определение выпускниками школы сферы своих будущих профессиональных интересов. Уровень комфортности учащихся в школе. Стабильная мотивация учащихся на обучение.
Повышение квалификации педагогов школы	Соответствие форм и методов работы учителей требованиям компетентностного подхода. Творческая активность педагогов.	Профессиональная компетентность учителей. Готовность учителей к применению инновационных педагогических технологий. Доля учителей, ведущих инновационную и экспериментальную работу. Участие педагогов в профессиональных конкурсах и их результативность. Уровень и аудитория мероприятий по методическому сопровождению реализации образовательной программы.
Образовательная среда (материально-технические условия)	Соответствие материально-технического обеспечения школы требованиям современного образовательного процесса	Уровень подготовки в сфере ИКТ. Количество единиц современных технических средств обучения, эффективность их использования. Обеспеченность УВП современными учебными пособиями, их востребованность учителями.

Окончание таблицы 1

Управленческая деятельность	Эффективность управления школой. Развитие информационного пространства школы. Позитивное отношение родителей и общественности к школе.	Наличие органов самоуправления школой и результативность принятых решений. Оперативность, полнота и востребованность информации о школе (Интернет-портал, информационные брошюры, СМИ). Представление школы на выставках, форумах, конкурсах, в т.ч. грантовых, их результативность. Степень вовлеченности родителей в деятельность школы.
Результативность обучения	Качество образования. Готовность к продолжению образования	Уровень образованности выпускников. Уровень сформированности ключевых компетенций обучающихся. Результаты ЕГЭ. Готовность выпускников к профессиональному самоопределению.
Система социального партнерства	Эффективность системы социального партнерства школы.	Развитие МТБ школы за счет ресурсов социальных партнеров. Расширение дополнительных возможностей обучения и воспитания учащихся, повышения квалификации учителей.

вынужденно, стихийно, неосознанно, не только интуитивно, а осмысленно, намеренно, и что самое главное – профессионально».

Особенно актуальными мы считаем задачи:

- выбора и апробации форм работы с педагогическим коллективом по обновлению образовательной программы школы;
- оценки их эффективности;
- разработки обновленной образовательной программы;
- разработки критериального аппарата для оценки эффективности реализации образовательной программы школы.

Мы исходим из того, что огромное значение для успеха нововведений имеет мотивация ее исполнителей. Мотивировать – значит побуждать людей действовать в определенном направлении, передовая им основания для принятия соответствующих решений. На схеме 1 представлен разработанный алгоритм организации работы педагогического коллектива по обновлению образовательной программы школы в условиях компетентностного подхода.

Описанный алгоритм был апробирован в школе № 338 Санкт-Петербурга при разработке проекта обновления и поддержки образовательной программы ОУ на 2008/2009 учебный год. Результаты проектной деятельности педагогов свидетельствуют о его эффективности.

Так в качестве рисков при сохранении образовательной программы школы в неизменном виде учителями были выделены и обоснованы следующие:

- недостаточная конкурентоспособность школы и, как следствие, потеря контингента;
- снижение качества обучения в школе, т.к. образовательный процесс в школе не будет способствовать овладению учащимися новыми образовательными стандартам, неготовность выпускников к социальной адаптации в обществе;
- образовательная среда школы не будет соответствовать требованиям современного информационного общества, отсутствие мотивации учащихся на учебную и творческую деятельность, социальную активность;
- в школе не будут созданы оптимальные условия для индивидуализации образовательного маршрута и не будет гарантировано равенство образовательных возможностей в школе;
- в школе не будут созданы условия для стимулирования личностных результатов как учащихся, так и педагогов.

Так же были определены основные объекты обновления, критерии и показатели эффективности работы педагогического коллектива, что заложило основу для дальнейшей организации самоконтроля деятельности учителей. Эти критерии и показатели приведены в таблице 1.

Таблица 2

**Проблемы организационно-педагогической деятельности руководителя
по обновлению образовательной программы**

Проблемы управления	Организационно-педагогическая деятельность администрации	Критерий эффективности управления
Интеллектуальные <i>Не готовность педагогов к новой для них проектной деятельности</i>	-Информирование педколлектива по актуальным вопросам развития образования в стране, городе. -Организация самообразования учителей. -Применение инновационных форм методической работы	Готовность учителей к новой для них проектно-программной деятельности: разработке концепций, программ, проектов
Мотивационные <i>Нежелание перемен, инертность, большая загруженность</i>	-Стимулирование творческой активности педагогов. -Привлечение педагогов к контрольно-диагностической деятельности	Повышение интереса к инновациям, преодоление сопротивления некоторой части коллектива
Нормативно-правовые <i>Упорядочение деятельности, предотвращение возможных претензий со стороны проверяющих организаций</i>	Разработка положений, заключение договоров, получение разрешений на эксперименты и инновации разного уровня	Сформированность нормативно-правовой базы образовательной программы
Ресурсные <i>Ограниченное финансирование, появившиеся возможности для привлечения дополнительных средств</i>	-Участие в профессиональных грантовых конкурсах, в том числе в ПНП «Образование». -Привлечение ресурсов социальных партнеров к реализации образовательной программы школы	Обеспечение финансами, оборудованием, помещениями, кадрами

На пути любых инноваций всегда встает сопротивление. При работе по обновлению образовательной программы администрация школы № 338 встретила сопротивление как отдельных педагогов, так и части педагогического коллектива. В связи с этим, мы считаем необходимым рассмотреть возможные трудности управления педагогическим коллективом при реализации алгоритма работы.

Таким образом, мы разработали алгоритм организации работы педагогического коллектива по обновлению образовательной программы школы в условиях становления компетентностного подхода в образовании. В ходе апробации ал-

горитма выявили трудности руководителя, наметили пути и определили критерии эффективности решения этих проблем.

Представленный алгоритм направлен на развитие профессиональной компетенции учителей. Он способствует формированию у педагогов системы знаний о современном уровне развития системы образования (понятийный уровень); системы умений, в том числе и проектной деятельности (практико-деятельный уровень); опыта продуктивной (творческой) деятельности (практико-мировозренческий уровень); личностно-ценностного отношения к развитию школы (концептуальный уровень).

ТЕХНОЛОГИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье обосновывается значимость и актуальность реализации технологии тьюторского сопровождения как средства формирования у современного школьника навыков самообразовательной деятельности, профессионального самоопределения, проектирования индивидуальной образовательной программы, реализации различных сложных моделей социального поведения.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, открытое образование, индивидуализация, рефлексия, индивидуальная образовательная программа.

Научный руководитель Института стратегических исследований в образовании РАО А.М. Кондаков отмечает, что образование – это системообразующий ресурс социально-экономического и политического развития государства, социокультурной модернизации российского гражданского общества. При этом руководитель проекта по разработке ФГОС уточняет: основная причина, выдвигающая задачу развития образования в центр государственной политики, – поворот к личности обучаемых [9].

В условиях, когда объём информации удваивается каждые пять лет, важно не просто передать знания человеку, а научить его овладевать новыми знаниями и видами деятельности. Таким образом, система образования получает качественно иную задачу: подготовка поколения свободных, обеспеченных, критически мыслящих, уверенных в себе людей [9]. Решение поставленной задачи требует изменения роли участников образовательного процесса: учитель не транслирует готовые знания, а организует индивидуальную и коллективную работу учащихся в инновационной образовательной среде, создаёт условия для формирования компетентности ребенка по освоению новых знаний, умений, навыков на основе универсальных способов деятельности, по существу, выполняя функции педагога-тьютора.

В настоящее время широко распространена практика тьюторского сопровождения в дистанционном обучении, но рассматривать тьюторство как специальную деятельность в образовании, строить дидактические принципы индивидуального подхода и индивидуализации в современной педагогике начали педагоги инновационных общеобразовательных школ (гг. Томск, Ижевск, Красноярск, Новосибирск, Брянск, Бийск)

с 1990 года под руководством профессора Т.М. Ковалевой [6, с. 83].

С 1996 года и по настоящее время в Томске ежегодно проводятся Всероссийские научно-практические тьюторские конференции, в ходе работы которых складывалась тьюторская идеология. Ведущие учёные нашей страны в сфере индивидуализации образования представляют свой взгляд на проблему тьюторского сопровождения учащихся, подчёркивая уникальность позиции тьютора в современном образовательном учреждении.

П.Г. Щедровицкий, руководитель Школы культурной политики, в своём выступлении на I Тьюторской конференции в 1996 году назвал тьютора «героем другой педагогики, прямым антиподом традиционному педагогу» [7, с. 5].

А.И. Адамский, ректор Института проблем образовательной политики «Эврика», отмечает: «Тьюторство – это не роль учителя, который знает ответы на вопросы, которые ребенок ему не задавал. Деятельность тьютора во многом заключается в том, чтобы понять, а в чем детский вопрос ... Так я вижу позицию тьютора, и, на мой взгляд, если она появится в теле нашего образования, тогда можно приблизиться к ответу на вопрос: как возможно такое содержание образования, субъектом которого является человек?» [8, с. 24].

Профессор, доктор психологических наук Б.Д. Эльконин определяет тьюторскую деятельность как посредническую. Посредничество – это ядро, единица любой образовательной формы, в которой человек строит свой собственный образ [10]. Учёный видит задачу реализации тьюторских функций в том, чтобы помогать обучающемуся в освоении и использовании знаний для решения образовательных и жизненных проблем.

В определении Н.В. Рыбалкиной, тьютор – это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию. В отличие от учителя, знающего конечную точку пути, путь и ведущего по нему, это тот, «кто знает, как искать путь», предметом его заботы становится процесс «формирования знания о способе образования» [7, с. 39].

Президент Межрегиональной Тьюторской Ассоциации Т.М. Ковалева уточняет: «Тьютор – это педагог, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы, а тьюторское сопровождение, соответственно, – это сопровождение процесса индивидуализации в открытом образовании» [3, с. 52].

Выделение тьюторства в отдельную профессию стало одним из закономерных итогов процессов реформирования в отечественном образовании в течение последних лет. В связи с этим важно понять, чем отличаются образовательные позиции тьютора от функций других педагогических работников. В основе взаимодействия тьютора и учащегося лежит субъектная активность школьника [2]. Ученик самостоятельно определяет цели своей образовательной деятельности на основе индивидуальных интересов. Тьютор помогает оформлению образовательной инициативы, осуществляет сопровождение реализации индивидуальных образовательных программ, оказывает помощь в определении эффективности обучения через развернутое оценивание: каковы результаты деятельности учащихся, их значение, к каким изменениям они ведут, в чем причины успеха или неудачи. Тьютор работает с уникальным инструментом: рефлексией опыта самообразования учащихся, используя методы рефлексивного обсуждения с учеником приоритетности для него тех или иных проектов, их границ, возможного расширения собственных задач [5].

Такое сопровождение образовательной деятельности позволяет школьнику самому овладеть техниками рефлексивного осмысления построения собственного процесса обучения, реально создавать свою индивидуальную образовательную программу, планировать работу по самовоспитанию, самообразованию, самореализации, что, в конце концов, способствует формированию индивидуальной ответственности школьника за свои знания.

Нерв тьюторской работы, по мнению Л.М. Долговой, в построении образовательного пространства, где выбор опробования своих возможностей человеком – главное содержание. При этом задача тьютора – построить движение подопечного в поле достижений, где существует идеальное (культурные образцы) и реальное (человеческие желания, интересы). Это своеобразное пространство опробования [2]. Оно возникнет, если у ребёнка есть творчески-продуктивная задача.

Тьютором организуется поиск средств для установления, поддержания и развития у каждого учащегося инициативного и авторского отношения к культуре, истории; собственной деятельности. При осуществлении тьюторского сопровождения ученика каждый раз заново должны быть определены особенности его познавательной деятельности, ценностные и социальные стремления, заново найдены средства его самоопределения, проанализированы социокультурные возможности для конкретного образовательного пути [4].

Как утверждает Т.М. Ковалёва, с методологической точки зрения, действия тьютора фактически двухвекторны: одни направлены на «прикрепление» школьника к социокультурным нормам, образцам, ценностям, профессиональным ориентирам, а другие – на максимальное раскрытие потенциала школьника, его личностное самоопределение [4].

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод, что **цель** работы тьютора – научить подопечного планировать собственную деятельность, осуществлять её анализ, самостоятельно ставить вопросы личностного роста.

Организация тьюторского сопровождения учащихся создает условия для непрерывного образования, длительного участия школьников в постоянно расширяющейся образовательной среде, приобретения учениками ценного опыта выбора уровня, содержания, темпа и сроков образования, видения его перспектив, что точно согласуется с требованиями, предъявляемыми к системе образования обществом, государством и самими учениками. Поэтому технология тьюторского сопровождения рассматривается сегодня как инновационная образовательная практика, обеспечивающая достижение учащимися новых образовательных результатов, связанных с пониманием развития личности как цели и смысла образования [9]:

– готовность и способность к образованию и самообразованию в течение всей жизни;

– сформированность навыков социализации и продуктивного сотрудничества со сверстниками в образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, учебно-инновационной видах деятельности;

– осознанный выбор будущей профессии на основе понимания ее ценностного содержания и возможностей реализации собственных жизненных планов;

– готовность к социальному самоопределению;

– способность к творчеству и созиданию.

Взаимодействие тьютора и обучающегося в процессе образования опирается на ряд базовых дидактических принципов:

– **индивидуализация** – учет личностных запросов, особенностей и интересов учащихся;

– **открытость** – управление собственной познавательной и образовательной деятельностью;

– **гибкость** – ориентация на расширение контактов, поддержка инициативы в выборе способов деятельности;

– **непрерывность** – обеспечение последовательного, циклического, своевременного процесса в развитии познавательного интереса.

Как следует из анализа научной литературы, педагог-тьютор в современном образовательном учреждении должен выполнять следующие функции:

– управленческую: организация и управление самостоятельной образовательной деятельностью обучающегося;

– диагностическую: анализ профессионально значимой информации об особенностях познавательной, мыслительной, образовательной деятельности обучающихся с целью оценки действительного состояния их образовательной деятельности;

– целеполагающую: установка и формулировка долгосрочных и краткосрочных образовательных целей обучающихся и долгосрочных и краткосрочных целей деятельности тьютора, направленной на повышение эффективности образования;

– мотивационную: создание и поддержание интереса к образованию и удовлетворению потребности в самоактуализации через образовательную деятельность;

– коммуникативную: установление коммуникаций, создание и поддержание открытого коммуникативного пространства;

– контрольно-рефлексивную: оценка эффективности образовательной деятельности обучающихся и собственной профессиональной деятельности, их корректировка, создание условий для осознания обучающимися содержания собственного образования, способов образовательной деятельности;

– методическую: создание необходимых средств для организации тьюторского сопровождения обучающихся, разработка контрольно-диагностических методик, технологий и техник тьюторского сопровождения [6, с. 100].

Опираясь на 15-летние исследования томской научно-практической группы, Т.М. Ковалёва утверждает, что сутью тьюторского сопровождения на всём протяжении существования самой идеи и практики тьюторства является специально организованная тьютором работа по осознанию и выбору обучающимися различных образовательных предложений и составлению своих индивидуальных образовательных программ [5].

Таким образом, основной принцип работы тьютора в современном образовании – это принцип расширения образовательного пространства каждого обучающегося до преобразования этого образовательного пространства в открытое [5].

Итак, актуальность появления в современных школах позиции тьютора обосновывается необходимостью создания условий для реальной индивидуализации образования, что является одним из ведущих направлений модернизации российской системы образования.

Не случайно свою книгу «Столетия тьюторства» Эдвард и Элайн Гордон завершают следующими словами: «Сегодня проблема лучшего школьного обучения требует более широкого изучения тьюторской философии и методов. Эта деятельность не способствует «антишкольному обучению» или «элитарным» установкам, но предлагает жизнеспособный проект по увеличению «продуктивности образования» в классной комнате...» [1, с. 348].

Библиографический список

1. Гордон Э., Гордон Эл. Столетия тьюторства: История альтернативного образования в Америке и Западной Европе. – Ижевск: ERGO, 2008. – 350 с.
2. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/pro/articles02.html> (дата обращения 02.04.2011).

3. Ковалёва Т.М. Практика работы с процессом индивидуализации. Анализ локальных школьных проектов // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: Сб. науч. тр. по материалам IV всерос. науч. конф. / отв. ред. А.О. Зоткин, И.Д. Проскуровская. – Томск: Пилад, 2000. – С. 49–64.

4. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования, Москва, 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/school/high_school_article01.htm (дата обращения 15.02.2011).

5. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/history/article02.html> (дата обращения 15.02.2011).

6. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности

тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» / под ред. Т.М. Ковалёвой. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 208 с.

7. Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-ой Межрегиональной тьюторской конференции. – Томск: Томский гос. пед. ун-т, 1996. – 126 с.

8. Тьюторство: концепции, технологии, опыт: Юбилейный сборник посвященный 10-летию тьюторских конференций. – Томск: Типография «М-Принт», 2005. – 296 с.

9. Федеральный государственный стандарт общего образования – основа «Нашей новой школы»: Материалы Интернет-конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/2010/content/136790> (дата обращения 21.01.2011).

10. Эльконин Б.Д. Поле и задачи посреднического действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/school/high_school_articles.htm (дата обращения 08.09.2010).

УДК 82.0:372.8

Переверзева Инна Игоревна

Курский государственный университет
novinka-86@mail.ru

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрена сущностная характеристика коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании, раскрыты ее основные компоненты: мотивационно-личностный, действенно-операционный, креативный, когнитивный, рефлексивный.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности, профильное обучение.

Определения компетенция и компетентность прочно вошли в педагогическую теорию и практику в связи с модернизацией российского образования. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования направлен на овладение не только познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельностью в качестве суммы знаний, но и на формирование ключевых компетенций личности. Национальная инициатива «Наша новая школа», Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы направлены на введение компетентностного подхода, базой которого

выступают компетенции. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2010 г.) ориентирован на личностные, метапредметные и предметные результаты, в основе которых лежит овладение компетентностями. Особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетентности не только в диалогичном общении, но и в процессе образовательной, общественно-полезной, исследовательской, творческой и других видах деятельности. С введением государственного образовательного стандарта коммуникативная компетенция в ряду других (ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная,

социально-трудовая и личностного самосовершенствования) в полной мере вошла в образовательные программы.

Современный психолого-педагогический анализ понятий компетентность и компетенция позволяет рассматривать компетентность как личностное новообразование, возникающее в ходе эффективного использования компетенции, где результативность компетенции будет основана на отражении динамики изменений индивидуальных и общественных требований, предъявляемых к конечному продукту деятельности.

В последних психолого-педагогических исследованиях коммуникативная компетентность рассматривается как сложное личностно-психологическое новообразование, поэтому существуют различные подходы к определению его сущности и структуры.

Коммуникативная компетентность является **основой коммуникации**, опирается на коммуникативные знания, умения, навыки личности и формируется с учетом целей и задач коммуникации, коммуникативных потребностей, когнитивного опыта и индивидуально-личностных качеств.

Рассмотрение коммуникативной компетентности в социокультурном и педагогическом аспектах, позволяет определить ее **как интегративную характеристику личности**, которая проявляется в возможности диалогичного соприкосновения культуры поведения, индивидуальных вербальных и невербальных особенностей личности с определенной коммуникативной деятельностью, возникающей в конкретной речевой ситуации.

С педагогической точки зрения коммуникативную компетентность определяет «конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых в ходе естественной социализации, обучения и воспитания» [2, с. 21]. С помощью создания оптимальной педагогической среды обучения и необходимости осуществлять постоянную рефлекссию, которая подпитывает саморазвитие личности, происходит проектирование индивидуальной траектории формирования коммуникативной компетентности.

На стратегическом уровне коммуникативную компетентность определяют коммуникативные способности, коммуникативные умения и коммуникативные знания. В процессе формирования коммуникативной компетентности личность приобретает коммуникативную способность – «природную одаренность человека в об-

щении и коммуникативную производительность», овладевает коммуникативными знаниями, применяя методы и приемы для осуществления индивидуальной стратегии общения, реализует коммуникативные умения слушать, понимать, самовыражаться и действовать [5, с. 66].

Проведенный анализ современных исследований, посвященных разработке категории «коммуникативная компетентность», позволяет сделать вывод, что компетентность является личностной характеристикой человека и показывает, насколько он овладел профессиональными навыками и может их применять, а компетенция – совокупность профессиональных качеств, которыми выпускник должен обладать для качественного выполнения той или иной работы.

Таким образом, под **коммуникативной компетентностью учащихся профильных классов** понимается целостное индивидуально-психологическое интегративное образование, включающее способность определять цель и мотивацию, лежащую в основе коммуникации; реализовывать и оценивать вербальные, невербальные, паралингвистические средства коммуникантов, различные приемы и методы коммуникативной деятельности; выстраивать стратегию поведения, гибко реагируя на ситуацию общения и соблюдая коммуникативную культуру; использовать инициативность, самореализацию, умение адаптироваться к ситуации, принимать решения в зависимости от ситуации и нести ответственность за них, обладая способностью получать и усваивать новые знания и умения; креативно выражать свое мнение как в устной, так и письменной форме; постоянно осуществлять рефлексивную деятельность для саморазвития личности.

Для формирования коммуникативной компетентности в литературном образовании учащихся профильных классов необходимо выделить следующие компоненты: *мотивационно-личностный, действенно-операционный (стратегическое проектирование коммуникации, реализация коммуникации), креативный, когнитивный, рефлексивный*. Кратко охарактеризуем выделенные компоненты.

Мотивационно-личностный компонент направлен на приобретение коммуникативного опыта, необходимого для самоопределения личности, под которым понимают «обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация» [4, с. 45]. В профильных клас-

сах происходит подсознательное проектирование будущей деятельности, где профессиональную востребованность отражают умения личности анализировать и использовать полученную информацию, создавать собственный текст высказывания в зависимости от речевой ситуации, решать возникающие проблемы, используя коммуникативную компетентность. Современное понимание компетентной личности можно проиллюстрировать следующими качествами: мобильность, коммуникабельность, толерантность, ответственность за высказанное мнение, способность получать и применять знания, аргументировано строить процесс общения.

Изучение на уроках литературы художественных произведений позволяет учащимся, окунувшись в эмоциональные переживания героев, анализировать мотивы их поступков и специфику речевых актов, приобретать навыки коммуникации.

Особенностью формирования коммуникативной компетентности у учащихся в профильном обучении является ее направленность на успешную социальную адаптацию личности и выработку умений, необходимых для дальнейшей профессиональной востребованности конкурентоспособного специалиста, моделирование учебной деятельности с учетом основных компетентностей личности, реализуемых в социуме. Результатом такой работы является успешный переход учащихся от школьной модели обучения к вузовской, ориентированной на самопостроение дальнейшей траектории развития.

Спецификой **действенно-операционного компонента** в литературном образовании учащихся профильных классов будет являться постоянное осуществление коммуникативной деятельности и рефлексивного анализа на двух этапах: как в стратегическом проектировании коммуникации, так и в плане реализации коммуникации.

Стратегическое проектирование коммуникации. Многие ученые сходятся во мнении, что коммуникативные стратегии отражают когнитивные познания личности (запас полученных знаний) и вбирают в себя тактику, навыки (приемы), которые будут реализовываться для достижения намеченного результата (ван Дейк Т.А., А.А. Залевская, О.С. Иссерс, Г.А. Копнина, А.А. Леонтьев).

Диалогическая природа литературного образования позволяет учащимся профильных классов проектировать оптимальную линию стратегического поведения для достижения намеченной

цели коммуникации, очерчивать временные границы ситуации, анализировать цели и задачи общения, соотносить ролевые позиции участников, находить альтернативные пути преодоления возникающих затруднений.

Реализация коммуникации. Профильное обучение создает условия для личностного роста и позволяет проектировать учащимся свою линию развития коммуникации, которая реализуется в речи и имеет многоярусную структуру (от фонемы до текста, интертекста и гипертекста). Язык художественной литературы является закодированным полотном, способствующим формированию мировоззрения, когнитивного опыта личности, толерантного отношения к собеседнику. Эмоциональный отклик на прочитанное является базой для возникновения диалога, который позволяет в дискуссионной форме анализировать полученную информацию.

Креативный компонент позволяет актуализировать будущие жизненные и профессиональные планы с учетом социокультурных изменений, происходящих в обществе и влияющих на современную личность. У учащегося появляется возможность в различных видах деятельности развить способности, склонности и устремления, самоопределиться с ремеслом и попробовать себя в качестве эффективного работника.

Целостное развитие коммуникативной компетентности личности в профильных классах в литературном образовании возможно только тогда, когда процесс обучения строится по модели естественного речевого общения в творческой среде. В процессе овладения рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности в литературном образовании учащиеся приобретают следующие коммуникативные навыки: соотносят высказывание с темой, самостоятельно формулируют главную мысль текста, логически выстраивают структуру собственного текста, владеют различными типами речи с дифференциацией использования языковых средств, создают и редактируют текст в определенном стиле.

Когнитивный компонент создает условия для развития у учащихся способности к целеполаганию, мотивации, рефлексии и самореализации, творчеству, выбору стратегии поведения, умению общаться и усваивать новые знания. Своеобразным продуктом коммуникативной компетентности выступает **коммуникативная личность**, обладающая богатым когнитивным опы-

том, высоким уровнем коммуникативных и риторических умений, набором коммуникативных стратегий, тактик, навыков (приемов), устойчивым стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

Когнитивный опыт общения социален, так как включает нормы и ценности культуры и индивидуален, потому что в нем реализуются коммуникативные способности личности. Гуманитарное познание диалогично по своей природе, оно предполагает использование таких психологических процессов как внимание и память, воображение и мышление. Литературный анализ в таком контексте основывается на сотворчестве участников и опирается на языковую личность читателя, которая должна ответить на возникающие вопросы, предположения, используя авторские сигналы в тексте, прогнозируя развитие сюжета и характеры героев и определяя мотивы их поступков.

Рефлексивный компонент можно представить «основным механизмом развертывания нашего мышления», в котором происходит взаимодействие мыслительной деятельности и коммуникативной компетентности [6, с. 289].

В процессе литературного анализа, базой которого выступает художественное пространство текста, читатель-школьник активно включает рефлексивный анализ своего «Я». Эстетическое восприятие дает толчок для интеграции мыслей и чувств читателя с художественным вымыслом автора, в результате чего ученик преломляет существующую реальность, рисует собственную текстовую картину действительности на основе личного читательского и жизненного опыта. Изначально рефлексивный текст будет представлять собой «диалог «Я» и «другого Я»» на подсознательном уровне с последующей реализацией в речевой деятельности учащегося [3, с. 138].

Учащиеся создают целостное представление о произведении на основе диалога с автором. В таком диалоге текст выступает «продуктом речевой деятельности писателя», с одной стороны, и рефлексии читателя – с другой [1, с. 3]. Это позволяет читателю понять отношения между автором и персонажами художественного произведения, анализировать внутренние переживания и поступки героев, выделять особенности идиостиля писателя.

Итак, сущностной характеристикой коммуникативной компетентности обучающихся про-

фильных классов в литературном образовании является ее интегративность, динамичность и личностная направленность. В основе коммуникативной компетентности лежит использование речевых стратегий и тактик в соответствии с возникающими ситуациями общения. Формирование коммуникативной компетентности в литературном образовании осуществляется в педагогической среде на основе диалога, что позволяет рассматривать ее в качестве гуманистической характеристики личности.

В результате овладения коммуникативной компетентностью в литературном образовании учащиеся профильных классов должны обладать способностью к саморазвитию и личностному самоопределению, проектированию жизненных планов, владеть необходимыми компетенциями для реализации учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности, уметь самостоятельно определять цели обучения, планировать пути их достижения, используя различные альтернативы, уметь обобщать, классифицировать, строить логические высказывания в соответствии с ситуацией речевой коммуникации, обладать мировоззрением, отражающим современное состояние развития науки, культуры и общества, ориентироваться в профессиональных навыках, способствующих достижению потребностей личности.

Библиографический список

1. Антонова Е.С. Обучение читательской деятельности: V–IX классы // Русская словесность. – 2010. – № 4. – С. 3–8.
2. Балакина Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формирование коммуникативной компетентности учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2010. – 40 с.
3. Библер В.С. Мышление как творчество: (Введение в логику мыслительного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 45–52.
5. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
6. Щедровицкий Г.П. Процессы и структуры в мышлении: (курс лекций) // Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 6. – М., 2003. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ВЕРОЯТНОСТНЫХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА

Данная работа посвящена оптимизации процесса обучения студентов педвузов элементам теории вероятностей и математической статистики с помощью сочетания аналитического способа решения задач из данной предметной области с программированием алгоритма решения этих задач с использованием компьютера для разрешения трудностей формирования компетенций в этих областях.

Ключевые слова: компетенции, теория вероятностей и математическая статистика, программирование, интегративное качество, задачи вероятностного характера.

Современные тенденции развития общества ставят перед высшей школой системно-ориентированные образовательные и воспитательные цели, комплексная реализация которых направлена на подготовку грамотных, творческих специалистов, способных принимать взвешенные и обоснованные решения в различных ситуациях, в том числе и случайных.

Существование в окружающем нас мире и обществе бесконечного множества как динамических, так и статистических или случайных закономерностей, позволяет утверждать, что современные специалисты, которые являются интеллектуальным ресурсом общества, должны обладать не только ключевыми компетенциями в сфере своей профессиональной деятельности, но и предметными компетенциями в области случайного.

Формирование таких компетенций является важным условием подготовки успешного и грамотного специалиста, а теория вероятностей и математическая статистика становятся базовыми предметами процесса обучения.

В тоже время лавинообразное внедрение информационных технологий в последние два десятилетия в областях профессиональной деятельности специалистов любого профиля (в том числе, учителей математики и информатики) требует применения компьютеров в учебном процессе, как основы для совершенствования их профессиональной подготовки в вузе и для последующей практики.

Развитие в процессе обучения вероятностного мышления у студентов осложнено в силу трудности виртуального восприятия механизмов протекания случайных процессов и закономерностей, а так же отсутствия начальной подготовки по теории вероятностей и математической статис-

тики. Ограничения, накладываемые длительностью учебного курса, приводят к проблемам усвоения материала, связанным с собственно восприятием задач, пониманием их формулировок, определением предмета вероятностного события. Следствием такого подхода становится необдуманное и необоснованное использование формул для решения типовых задач.

В данной работе предпринята попытка найти пути оптимизации процесса обучения студентов педвузов элементам теории вероятностей и математической статистики для разрешения трудностей формирования компетенций в этих областях и усиления развивающего потенциала вероятностного мышления.

Проведенные автором исследование современного состояния процесса обучения в педвузах элементам теории вероятностей [2] и математической статистики и анализ методической литературы по данному вопросу [3] позволили установить, что повышение эффективности формирования предметных компетенций по теории вероятностей и математической статистики возможно при сочетании аналитического способа решения задач из данной предметной области с программированием алгоритма решения этих задач с использованием компьютера.

Отличительная особенность такого подхода заключается в следующем. Он предполагает отказ от использования обучающимися готовых программных продуктов, позволяющих ввести формулу для решения типовой задачи, и переход к написанию алгоритма решения задачи и последующему программированию на компьютере.

Замещение типовых или упрощенных задач в процессе обучения на более сложный материал прикладного характера, сопряженный с теорети-

ческими знаниями, требует от обучающегося иного отношения к реализации навыков и умений. Владея теоретическим материалом по разделу теории вероятностей, обучающиеся для решения практической задачи нередко применяют ту или иную формулу без глубокого ее анализа, только исходя из аналогичных условий задачи.

В случае постановки нестандартных задач, разработка алгоритма решения и его реализация методом программирования с использованием компьютера, требует поиска иного способа или варианта решения. Что заставляет проникать в самую суть задачи, и понять механизмы протекания случайных процессов и закономерностей, и сами случайные процессы.

В свою очередь задачи по теории вероятностей и математической статистики способствуют формированию знаний и умений по программированию, т.е. информационная составляющая в процессе обучения теории вероятностей и математической статистики позволяет расширить область знаний и умений у студентов в целом.

Таким образом, у обучающегося формируется новое интегративное качество в процессе обучения элементам теории вероятностей и математической статистики и информатики, что в данном случае позволяет говорить об интегративной компетенции как способности к интеграции знаний и навыков и их использованию в условиях быстро меняющейся внешней среды.

Нестандартный подход к решению задач области теории вероятностей и математической статистики можно реализовать для способа интерпретации построений. В качестве примера рассмотрим нахождение геометрической вероятности или построение многоугольника распределения случайной величины, либо подобных задач, которые будут интересны обучающимся.

Проиллюстрируем предлагаемый подход, рассмотрев задачу, изложенную в главе «Случайные числа и компьютер» учебника [1] Бунимовича Е.А. и Булычева В.А. «Основы статистики и вероятность. 5–9 кл.».

Сущность задачи состоит в том, что *стержень случайным образом ломают на три части. Какова вероятность, что из этих обломков можно составить треугольник? Ответ нужно найти через случайное моделирование с помощью: а) таблицы случайных чисел; б) компьютера* [1, с. 161].

Наиболее интересным представляется способ решения задачи для варианта б), поскольку необ-

ходимо задействовать компьютер. Авторы учебника в разделе «Ответы и решения» привели компьютерную программу на языке Pascal, которая является одним из возможных вариантов решения задачи. Его суть состоит в организации серии испытаний (с помощью пошагового цикла от 1 до числа введенного пользователем с клавиатуры) для подсчета количества случаев, удовлетворяющих условию задачи (благоприятные случаи), отношение которых к числу всех испытаний позволяет ответить на вопрос задачи. Одно испытание заключается в следующем: в качестве длины стержня определяется единица, от стержня отламывается две части случайным образом, выбирается наибольшая, а затем проверяется условие, если одна часть меньше половины длины, а вторая больше и разность большей части и меньшей лежит в промежутке от 0 до 1/2, то считается число благоприятных случаев.

Решение задачи таким способом является рациональным, с точки зрения программирования, так как программа получается достаточно компактной и простой, но не развивает мыслительный потенциал обучающегося.

Если прибегнуть к иному способу ее решения, который является более длинным, нежели представленный выше, то можно позволить обучающимся полностью понять алгоритм решения задачи. Этот способ основан на мысленном воображении или имитации многократной ломки стержня и проверке возможности составления из получившихся частей треугольника с учетом знаний аксиомы геометрии: *в любом треугольнике каждая сторона меньше суммы двух других сторон*.

Для такого подхода к решению задачи, которая может быть предложена в качестве лабораторной работы для студентов педвузов, проанализируем ее условие и разобьем на этапы:

- имеется стержень определенной длины, числовое значение которой не задано, поэтому для простоты можно взять длину равную 10, что ни в коем случае не ограничивает само условие, так как в процессе усовершенствования программы ее можно выбрать любой;

- стержень ломают на три части;
- составляют треугольник (в любом треугольнике каждая сторона меньше суммы двух других сторон).

Распишем алгоритм получения трех частей стержня и определения возможности составить из них треугольник:

1. Отламываем от стержня одну часть.
2. Сравниваем две получившиеся части.
3. Выбираем ту, которая больше.
4. Отламываем от нее еще одну часть.
5. Используем и сравниваем, учитывая известный факт, что в любом треугольнике каждая сторона меньше суммы двух других сторон.
6. Делаем вывод.

Пункты алгоритма дополним пояснениями, которые помогут составить программу:

1. Отламываем от стержня одну часть – для чего используем датчик псевдослучайных чисел. Диапазон выбора – действительные числа от 0 до 10.
2. Сравниваем две получившиеся части p_1 и p_2 и выбираем большую из них с помощью оператора условия, если $p_1 > p_2$, то $most_part := p_1$, иначе, если $p_2 > p_1$, то $most_part := p_2$.
3. Отламываем от выбранной части еще одну p_3 – для чего используем датчик псевдослучайных чисел. Диапазон выбора – действительные числа от 0 до $most_part$.
4. Отнимаем от длины стержня, равной 10, две части (p_1 и p_3) и получаем оставшуюся часть.
5. Проверяем условие.
6. Делаем вывод можно составить треугольник из получившихся частей или нет.

Однако данный алгоритм позволяет ответить на вопрос только один раз. Для того чтобы непосредственно ответить на вопрос задачи, а именно, какова вероятность, что из этих обломков можно составить треугольник, необходимо провести большое количество экспериментов по делению стержня на три части и составлению из них фигуры треугольника.

Организовать виртуальное деление стержня на три части, возможно, при использовании пошагового цикла, внутри которого необходимо поместить все пункты с 1 по 5. В каждом опыте (1 прохождение цикла) будем считать число благоприятных случаев, т.е. удовлетворяющих пункту 5. После завершения цикла следует рассчитать вероятность, взяв отношение числа благоприятных случаев к числу всех опытов. Перед циклом необходимо ввести с клавиатуры число всех опытов, при этом, чем больше будет введенное число, тем более точный результат будет достигнут.

Ниже приведена непосредственно программа на языке Pascal в интегрированной среде разработки Delphi, реализующая пункты алгоритма и даны некоторые пояснения:

1. Ввод числа опытов с клавиатуры: `readln(n).`

2. Организуем пошаговый цикл от 1 до n .
3. Ломаем стержень на две части:
 $p_1 := random + random(9)$ // чтобы части стержня были не только целые числа;
 $p_2 := 10 - p_1$.

Для исключения равенства двух частей можно организовать цикл с постусловием и включить в него представленные выше строчки.

4. Сравниваем две части:
`if $p_1 > p_2$ then begin`
`$most_part := p_1$;`
`$little_part := p_2$;`
`end`
`else`
`begin`
`$most_part := p_2$;`
`$little_part := p_1$;`
`end.`
- 5. Ломаем большую часть на две:
 $the_most_part := random + random(round((most_part / 2 - 1)))$;
 $the_little_part := the_most_part - most_part$.
- 6. Проверяем условие и если оно выполняется, то считаем количество благоприятных случаев:
`If ($the_little_part + the_most_part > p_1$) and ($the_most_part + p_1 > the_little_part$) and ($p_1 + the_little_part > the_most_part$) then $k := k + 1$.`
- 7. Считаем вероятность: `writeln('p=', k/n).`

Данный способ решения задачи имеет как преимущества, так и определенные недостатки. Преимущества заключаются в следующих положениях: простоте разработки алгоритма решения задачи, который в пошаговом виде реализует обычный эксперимент (и может быть визуализирован); понятен всем обучающимся без исключения; способствует формированию предметных компетенций в области информатики, так как позволяет применить различные знания, умения и навыки по программированию. Однако есть и недостаток: этот способ является менее рациональным. Но этим фактом можно в данном случае пренебречь, поскольку он достаточно мал по сравнению с тем колоссальным опытом, который приобретают обучающиеся при решении вероятностной задачи с помощью программирования и формированием у них интегративной компетенции в области случайного и в области информатики.

В качестве дополнения к данному способу решения задачи обучающимся можно предложить, как альтернативный вариант, разобрать спо-

соб, указанный в учебнике [1, с. 259–260], сравнить их и сделать определенные выводы.

Таким образом, при программировании вероятностной задачи с помощью компьютера обучающиеся:

- 1) лучше понимают условие задачи и проблемный вопрос;
 - 2) лучше осознают процесс решения задачи при пошаговой разработке алгоритма;
 - 3) осваивают несколько способов решения задачи;
 - 4) овладевают умениями применения способов для решения подобных задач;
- а так же у них:
- 1) формируются
 - а. качества мышления, характерные для теории вероятностей и для информатики;
 - б. более глубокие и устойчивые знания и умения по данным дисциплинам;
 - с. представления о взаимосвязи обеих дисциплин;
 - 2) развивается интеллект;
 - 3) развиваются способности творчески и самостоятельно мыслить при решении нестандартных задач.

Апробация данного подхода в процессе параллельного обучения отдельным темам по теории вероятностей и математической статистики

(элементы комбинаторики, классическая и геометрическая вероятность, случайные величины) и программированию вероятностных задач на компьютере подтвердила положительную динамику формирования у студентов педвуза предметных и интегративных компетенций по теории вероятностей и статистики и информатики.

Предложенный подход может быть использован как при обучении студентов в вузах разного профиля, так и учащихся средней общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Бунимович Е.А., Булычев В.А. Основы статистики и вероятность: 5–9 кл.: Пособие для образоват. учреждений. – М.: Дрофа, 2004. – 288 с.
2. Ванюрин А.В. Методическая система стохастической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2003. – 152 с.
3. Погорелов А.В. Геометрия: Учеб. для 7–11 кл. общеобразоват. учреждений. 5-е изд. – М.: Просвещение, 1995. – 383 с.
4. Самсонова С.А. Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике студентов университетов: Дис. ... д-ра пед. наук. – Коряжма, 2004. – 344 с.

УДК 372.878

Поляков Александр Владимирович

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)
Polyakov_Alex@bk.ru

ФУНКЦИИ СТИЛЯ И СТИЛЕВОЙ ПОДХОД В КЛАССЕ ОСНОВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

В статье поднят вопрос о важности развития стилевой грамотности в процессе подготовки музыканта, как исполнительского, так и педагогического профиля. Рассмотрены функции стиля, дающие возможность реализовать стилевой подход в музыкальной педагогике. Выявлен педагогический потенциал стилевого подхода в музыкальном образовании.

Ключевые слова: музыкальный стиль, стилевая грамотность, функции стиля, стилевой подход.

Ввиду некоторой «засоренности» современного музыкального пространства произведениями ультрасовременных композиторов, стремящихся эпатировать публику внешними эффектами и нетрадиционным использованием инструментов, переизбытком музыкальной информации, и, наконец, обилием низкопробной музыки, студентам, получающим профессиональное музыкальное образование, бывает непросто сориентироваться в изучаемом материале. Пе-

дагоги-музыканты постоянно сталкиваются с противоречиями в понимании студентами музыкального языка, средств музыкальной выразительности, образной сферы произведений и т.д. Именно поэтому необходимо уделять внимание всестороннему изучению проблем стиля. Благодаря своим функциям стиль является универсальным инструментом ориентирования в музыкальной культуре.

Е.В. Назайкинский в своей работе «Стиль и жанр в музыке» описывает три наиболее важ-

ные функции музыкального стиля: функция «ориентирования», функция «фиксации и выражения определенного содержания» и функция «объединения-разграничения». По нашему мнению, эти функции выходят за рамки только музыкального искусства и их можно смело перенести в любую область связанную, так или иначе, со стилем. Четвертая функция, «смысловая», описана в работе А.С. Доценко. Пятую функцию «отражения действительности» мы можем вывести сами. Перейдем к рассмотрению данных функций стиля.

1. Функция ориентирования – эта функция связана с обеспечением историко-культурной ориентации субъекта, воспринимающего какое-либо явление культуры. В процессе восприятия объекта, наблюдающий учитывает национальные черты, эпоху, школу и место произведения в истории культуры, не только подсознательно связывая с ним то, что ему известно об авторе (если таковой есть) и обстоятельствах создания этого произведения, но и оценивая свою собственную позицию в мире ценностей [см.: 4, с. 31]. Так, по примеру Е.В. Назайкинского, знаток и любитель классической музыки, столкнувшись с какой-нибудь легкой популярной композицией, не только сразу определит в ней стиль эстрады, но и почувствует себя посторонним в этой культуре, находящейся ниже его уровня.

Стилевые признаки позволяют слушателю соотнести музыку с определенной «позицией» в культуре, а через нее определенными идеалами, мировоззрением, содержанием. «Стиль оказывается при этом своего рода знаком социально-исторической ценности содержания, идеи, метода, идеологии...» [4, с. 31].

2. Фиксация и выражение определенного содержания – содержание стиля может быть не идентично содержанию произведений. Например, единые по стилю произведения одного и того же автора, или одной и той же эпохи могут отличаться друг от друга по своему художественному содержанию. М.К. Михайлов в своей монографии анализирует отношение стиля к форме и содержанию, справедливо утверждая, что стиль связан и с формальной, и с содержательной сторонами произведения, хотя это единство представит, по его мнению, прежде всего, со стороны формы. Как пишет Е.В. Назайкинский, содержание стиля самостоятельно; множество черт (стилевых пластов) придает произведению окончательный

облик вне зависимости от композиторского замысла, как бы дополняя его, как то: комплекс характерных черт эпохи, фольклорно-этнические корни, влияние других школ и т.д.

«Иногда же содержание стиля сложнейшим образом включается в художественный мир произведения, персонифицируется в нем – например, в цитатах, автоцитатах, стилизациях, лирических отступлениях и в других формах» [4, с. 32]. Стилевая функция *фиксации и выражения определенного содержания* выступает как объективная среда, накладывающая отпечаток на творчество автора, пронизывая все сферы деятельности человека.

3. Функция объединения-разграничения – Во-первых, стиль объединяет вместе родственные по происхождению явления и отделяет их от творений неродственных, чужеродных. «На этой основе вся совокупность принадлежащих культуре произведений предстает как целая система стилей, определенным образом соотносящихся друг с другом – сходных и контрастных, притягивающих и отталкивающих друг друга» [4, с. 33].

Во-вторых, функция объединения-разграничения проявляет себя также и по отношению к каждому отдельно взятому произведению. Единство стилей является важнейшим фактором целостности произведения, а разнотипность либо свидетельствует о творческой эклектике и незрелости, либо является результатом художественной игры со стилями.

Стиль выступает как механизм, обеспечивающий диалог, связь между целями, потребностями и требованиями, возможностями социокультурного целого, запросами времени.

4. Смысловая функция – диктуется особенностями личности автора. Благодаря этой функции каждый художественный прием становится «целенаправленным», то есть сознательно использованным для конкретизации заложенной идеи, наиболее точной трактовки образа. Автор, творец переосмысливает стилиевые нормы, создавая собственный стилиевый синтез, где наиболее полно проявляется его личностное видение мира, и способность отразить это через призму своего творчества. Как отмечает А.С. Доценко, в искусстве можно выделить индивидуальный слой, в котором находит выражение «индивидуальное видение и осмысление объекта» [см.: 2]. *Смысловая функция* стиля, в отличие от функции *фиксации и выражения определенного содержания*

более персонифицирована и осмысленна, непосредственно отражает волю автора.

5. Функция отражения действительности – является одной из важнейших функций. Стиль подобен механизму, связывающему в единое целое отдельные компоненты. Содержание стиля является миром личности композитора. Таким образом, стиль выступает как грань соприкосновения индивидуальности творца с окружающим миром. Так, например, композитор своим творчеством обогащает стиль школы, направления, наконец, эпохальный стиль, и, наоборот – в композиторском стиле поэтапно запечатлеваются все стилиевые пласты от исполнительского стиля педагога до национальности стилиевого компонента.

Стиль – точка пересечения нескольких «реальностей»: личности творца и окружающего его мира, процесса и результата творческой деятельности. Так стиль, через личность художника вбирает в себя черты окружающего мира, отражая окружающую творца действительность. И мы, посредством стиля, можем в эту действительность заглянуть, почерпнув необходимую информацию для правильной трактовки музыкального произведения.

Итак, мы можем говорить о том, что стиль, применительно к музыке, с одной стороны является проявлением характера творческой личности, создающей музыку или интерпретирующей ее. С другой стороны, сама творческая личность формируется в условиях определенной эпохи, национально-культурных факторов, преобладающих направлений в искусстве. В музыкальной сфере, в силу ее интонационной специфики, стиль проявляется с особой непосредственностью и яркостью и в наибольшей мере отражает эмоциональные черты человека.

А.И. Николаева выделяет две онтологические формы музыкального стиля – «существование его в исполнении и понимании, являющемся основным условием его исполнительской адекватности» [6, с. 19]. По нашему мнению к этим онтологическим формам можно добавить также «восприятие», так как в трех этих формах воссоздается вся онтологическая цепочка: композитор > исполнитель > слушатель.

Кроме творца (носителя стиля) и артиста (интерпретатора), кроме лиц, целенаправленно изучающих все аспекты стиля (историки, теоретики музыки, ученики, студенты), существует еще и определенная аудитория, так или иначе сопри-

касающаяся с феноменом стиля, например: обычные посетители театров, филармоний, концертов, музеев, художественных выставок, литературных чтений и так далее. Эта категория не относится ни к первой, ни ко второй группе, однако также имеет отношение к стилю, хотя и опосредованное, и даже может повлиять на него – сколько великих произведений искусства провалились на публике, и сколько было создано в угоду ей.

Для нашего же исследования стиль интересен, прежде всего, как универсальный инструмент ориентирования в музыкальной культуре. На фоне некоторой тенденции к узкотехническому музыкальному образованию, стилиевой подход в классе основного музыкального инструмента является очень актуальным, так как способствует осмыслению музыки, поиску художественного образа, формированию комплекса стилиевого ориентирования (Под комплексом стилиевого ориентирования мы подразумеваем комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих ориентироваться в музыкальном пространстве и музыкальной культуре). Рассмотрим подробнее категорию стилиевого подхода: дадим определение и выведем принципы.

Стилиевой подход в музыкальной педагогике – это подход, основывающийся:

- на формировании знаний, умений, навыков, позволяющих адекватно воспринимать и трактовать авторский замысел;
- на накоплении эмпирического материала (знаний, приобретённых в процессе непосредственных наблюдений, переживаний, впечатлений, практических действий, таких как сценический, исполнительский опыт, опыт слухового восприятия музыки);
- на углублении теоретических представлений о природе стилей, их иерархии и характерных особенностях.

Целью стилиевого подхода в музыкальной педагогике является понимание учеником музыкальных и художественных стилей с последующим применением этих знаний для правильной интерпретации музыкального произведения. Другими словами, целью является формирование навыка стилиевого ориентирования. Одной из главных **задач** стилиевого подхода является становление собственного исполнительского стиля ученика для наиболее полной реализации его индивидуальных возможностей и формирования его как самостоятельной личности.

На основе принципов «целостного педагогического процесса» (принцип гуманистической направленности; принцип научности; принцип преемственности, последовательности, систематичности; принцип наглядности; принцип эстетизации воспитания и обучения; принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся; принцип опоры на сильные стороны личности ученика; принцип учета индивидуальных особенностей ученика) [см.: 6, с. 188], предложенных А.И. Николаевой в ее работе «Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки» мы можем вывести **принципы стилевого подхода.**

1. Принцип личностной направленности педагогического процесса. Согласно данному принципу, целью педагогического процесса является не только формальное изучение какой-либо области знаний, но и формирование и гармоничное развитие личностных качеств ученика.

2. Принцип научности. Доминантой этого принципа является опора на стиль как философско-эстетическую категорию, понимание которой связано с картиной мира, отражающей стилевые особенности той или иной исторической эпохи. «В соответствии с принципом научности в процессе постижения музыкального стиля активизируется познавательная деятельность ученика, формируются навыки научного поиска, воспитываются умения анализировать явления» [6, с. 188].

Руководствуясь принципом научности, педагог одновременно с комплексом знаний, умений и навыков формирует у ученика также правильный подход к интерпретации музыкального произведения. Изучая новое произведение, ученику необходимо учитывать стилевые особенности, чтобы адекватно воспринимать авторский текст.

3. Принцип целостности. Данный принцип позволяет рассматривать систему одновременно как единое целое и в то же время как совокупность взаимосвязанных элементов. Нельзя говорить о том, что категория стиля обделена вниманием педагогов и не затрагивается ни на одной дисциплине. Это не так. О стиле идет речь на таких предметах как анализ музыкальных форм, мировая художественная культура, история русской и зарубежной музыки, жанроведение, эстетика, культурология и других теоретических дисциплинах, однако категория стиля используется там опосредованно, в контексте данного предмета, не давая картины в целом.

Руководствуясь принципом целостности, педагог в музыкально-исполнительском классе стремится объединить полученные студентами на разных дисциплинах знания в целостную систему, где теория ориентирована на решение проблем практики.

4. Принцип наглядности. Как и в любом другом педагогическом подходе, в стилевом подходе принцип наглядности очень важен. Наглядность в музыкально-педагогическом процессе обеспечивается прежде всего живым звучанием музыки. Кроме непосредственного исполнения произведения педагогом, принцип наглядности проявляется также в прослушивании и анализе аудио и видео записей, концертных выступлений.

5. Принцип системности. Категория стиля подчинена определенной иерархии, что позволяет анализировать отдельные элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Так как каждое новое стилевое направление есть переосмысление предыдущего, следуя принципу системности, ученик под руководством педагога должен осознать структуру стилевой иерархии, научиться выявлять закономерности и взаимосвязи, выделяя в стилях общее и отграничивая субъективное.

6. Принцип учета индивидуальных особенностей ученика. «Деятельность педагога, общающегося с учеником к стилевым требованиям, оказывается сродни деятельности воспитателя, прививающего своему воспитаннику понимание социальных норм» [6, с. 191]. Учитель руководит не только педагогическим процессом, но и процессом становления личности ученика, вводя его в мир культуры, направляя процесс его личностного и профессионального роста. Задача педагога, учитывая индивидуальные особенности ученика и опираясь на сильные стороны его личности, не обделять вниманием и слабые стороны, развивая их.

Подводя итог можно сказать, что стилевой подход в музыкально-педагогическом процессе вооружает музыканта методологией и методикой самостоятельного изучения явлений музыкального искусства, предоставляя ключи к исследованию разнообразных проявлений художественной культуры, обеспечивает адекватность восприятия, понимания и оценки содержания музыкального произведения. Стилевое ориентирование является важнейшим фактором повышения общей интеллектуальной культуры музыканта,

расширения гуманитарной эрудиции, критерием его профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Доценко А.С. Проблема стиля в советской эстетике 20-х годов: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1970. – 166 с.
2. Михайлов М.К. Стиль в музыке: исследование. – Л.: Музыка, 1981. – 264 с.

3. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 248 с.

4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 4-е. изд. – М.: Музыка. 1982. – 298 с.

5. Николаева А.И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 455 с.

УДК 159.954

Рапацкая Людмила Александровна

доктор педагогических наук, профессор

Тишина Екатерина Юрьевна

кандидат педагогических наук

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова
tgori@mgori.ru

ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются технологии музыкотерапии, применяемые для оздоровления детей с задержкой психического развития, а именно: оздоровительное сольфеджирование, музыкально-фольклорная адаптация, технологии музыкально-импровизационной деятельности, а также методика погружения детей в специальную музыкально-акустическую среду. Автор обосновывает музыкально-педагогические принципы, позволяющие достигать наиболее высокие результаты психологической адаптации детей, страдающих задержками психического развития.

Ключевые слова: педагогическая музыкотерапия, технологии музыкотерапии, оздоровительное сольфеджирование, музыкально-фольклорная адаптация, музыкально-импровизационная деятельность, музыкально-акустическая среда, дети с задержкой психического развития.

В современной науке факторы риска, вызывающие психические расстройства детей, привлекают все большее число исследователей. При этом возникает на первый взгляд парадоксальная ситуация: врачи, использующие в своей практике классификацию болезней, сформулированных в недрах Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), направляют ребенка на реабилитацию к специалистам из сфер психолого-педагогической практики, где используются совершенно иные классификационные подходы. Вместе с тем очевидно, что в области коррекционной практики необходимо предпринимать усилия по сближению позиций медицинской и психолого-педагогической наук. Наиболее успешно это происходит в педагогической музыкотерапии – новой области знаний, которая, на наш взгляд, должна интегрировать достижения медицины, психологии, общей и коррекционной педагогики, музыковедения, музыкальной психологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания и др.

В данной работе по педагогической музыкотерапии мы обратимся к результатам исследования, проведенного в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» и направленного на выявление наиболее эффективных технологий музыкотерапевтической коррекции детей с задержкой психического развития. В числе этих технологий мы выделили:

- оздоровительное сольфеджирование;
- музыкально-фольклорная адаптация;
- музыкально-импровизационная деятельность;
- погружение в специальную музыкально-акустическую среду.

Оздоровительное сольфеджирование является частью традиционной музыковедческой науки, в задачи которой испокон веков входило развитие музыкального слуха, ритма, памяти, чистоты интонирования.

В числе средств сольфеджио следует назвать чтение нот с листа, написание музыкальных дик-

тантов, вокальные упражнения, пение наизусть, подбор по слуху. В контексте реабилитационной практики оздоровительное сольфеджирование приобретает характер творческой работы педагога с детьми, страдающими различными отклонениями в психическом развитии [1]. При этом используются специально отобранные средства музыкотерапии, доступные ребенку с задержкой психического развития. Например, работа с упражнениями, ритмика которых поддается достаточно быстрому усвоению, проста и упруга (две четверти, три четверти), с не меняющейся на протяжении всего музыкального фрагмента четкой и размеренной пульсацией.

Ритмические упражнения можно сочетать с сольфеджированием. Здесь мы опирались на всемирно известную систему музыкального воспитания венгерского композитора и педагога XX века Золтана Кодая.

Кодай предложил использовать при сольфеджировании специально разработанные им ручные знаки, которые являются зрительными образами ступеней лада – как мажора, так и минора. Это помогает детям ощутить пульсацию ритма одновременно с интонированием ступеней лада.

Другим действенным средством оздоровительного сольфеджирования является исполнение песен с характерным четким ритмом и легко интонируемой мелодией. Например, русская народная песня «Как под горкой, под горой» на две четверти вызывает своим веселым строем положительную эмоциональную реакцию ребенка и вместе с тем заставляет его сосредоточиться на правильном интонировании и ритме.

Коррекция психики ребенка с задержкой психического развития требует от педагога-музыканта внимательного отношения к избираемым для оздоровительного сольфеджирования музыкальным произведениям или их фрагментам. Как известно, Л.С. Выготский предлагал отличать ядерные или основные признаки умственной отсталости от вторичных и третичных наслоений, надстраивающихся над этим ядром. Ядерные (первичные) сопровождаются слабостью функций коры головного мозга. Вторичные – это высшие психические функции – внимание, память, мышление и др. Эти функции у больного ребенка являются недоразвитыми именно вследствие первичного, ядерного дефекта. Подчеркнем, что именно вторичные признаки задержек психического развития поддаются лечению средствами музыкотерапии

наиболее эффективно, в том числе с помощью оздоровительного сольфеджирования.

Музыкально-фольклорная адаптация обучающихся – новая технология из применяемых нами средств педагогической музыкотерапии.

Сегодня в исследовательский обиход введены многие понятия и достижения таких областей науки, как этнофункциональная психология, этнопсихологические методики. Представители этого научного направления считают, что глобалистические тенденции развития современного мира, отрывающие подрастающее поколение от его национальных корней, пагубным образом сказывается на психике ребенка, и в конечном итоге могут привести к разного рода функциональным ее нарушениям. Поскольку этнокультурная составляющая является неотъемлемой частью личности человека во всей ее полноте и многогранности.

Один из основоположников этнофункционального подхода в психологии А.В. Сухарев [2] определил несколько стадий в развитии ребенка, которые необходимо учитывать в процессе его воспитания, а именно: природная стадия от 1 года до 5 лет, сказочно-мифологическая стадия от 2 до 5 лет, религиозно-этическая стадия от 6 до 8 лет, стадия посвящения от 7 до 9 лет.

Как видим из этой теории, с самого раннего детства у ребенка закладывается некий фундамент, на основе которого необходимо выстраивать все здание психики. Иначе говоря, восприятие ребенка подсознательно настроено на получение определенной информации. Следовательно, нарушение этнофункционального развития личности может привести к серьезным нарушениям и задержкам психического развития. Все это имеет непосредственное отношение к технологиям педагогической музыкотерапии.

В качестве примера возьмем сказочно-мифологическую стадию. В возрасте от 2 до 5 лет для правильного развития и коррекции психики ребенка в процесс воспитания необходимо вводить не только сказки того или иного народа, но и народные песни, музицирование на простейших народных инструментах, элементы обрядовых действий. Например, игра в колядование с пением колядок перед праздником Рождества Христова для детей, принадлежащих к славянской православной культуре.

Другими, не менее результативными приемами педагогической музыкотерапии, применяемыми

ми в работе с детьми с задержкой психического развития, являются **технологии музыкально-импровизационной деятельности**. Музыкально-импровизационную деятельность можно подразделить на сольную (индивидуальную) и групповую (оркестровую).

Импровизация в профессиональном музицировании – древняя и достаточно сложная форма композиторского творчества. В музыкальном воспитании детей с задержкой психического развития импровизация является частью специальной развивающей программы, опирающейся на опыт выдающихся педагогов-музыкантов XX века – З. Кодая, Б. Бартока, К. Орфа.

Кратко опишем эту технологию. Ребенку первоначально предлагается поиграть «без всяких правил» на каком-либо музыкальном инструменте, лучше всего – на простейшем ударном либо шумовом. Начиная с двухлетнего возраста можно заниматься на тамбурине, бубне, барабане, трещетке, кастаньетах, треугольнике, цимбалах, ложках и др. Желательно, чтобы ребенок сам выбрал понравившийся инструмент.

Затем несколько занятий следует посвятить ознакомлению с возможностями этого инструмента, его устройством. Ребенку следует понять, что музыкальный звук рождается на основе осязательных, двигательных и слуховых ощущений. Затем, педагогу необходимо выстроить цепочку упражнений, направленных на постепенный переход к осмысленному музицированию: начиная от подражания различным звукам природы и кончая выражением разных чувств – печали, радости, гнева и др. Для каждого ребенка музыкотерапевт должен продумывать специальную программу, постепенно усложняя задания. Музыкотерапевты часто используют индивидуальную импровизационную деятельность в целях диагностики общего состояния психики ребенка. В своих импровизациях, не скованных никакими правилами, ребенок может свободно выражать эмоции, чувства, переживания, страхи или радости. Все это помогает определить причины психических отклонений и в дальнейшем попытаться с помощью музыкальных импровизаций скорректировать внутренний настрой ребенка в позитивную сторону.

Групповые (оркестровые или ансамблевые) формы музыкальной импровизации также основаны на принципах элементарного музицирования. В группе других детей ребенок чувствует свою причастность к общему делу, что способ-

ствует развитию коммуникативности и интеллекта. Групповое музицирование способствует обогащению эмоционального опыта и преодолению состояний агрессивности, тревожности, или, наоборот, замкнутости у детей с отклонениями в психическом развитии. Следует подчеркнуть: включая ребенка в коллективную музыкально-импровизационную деятельность необходимо сразу ему объяснить ряд правил и норм, соблюдение которых требует групповое действие. Это, к примеру, общее начало и общий конец игры, поддержание ритмического рисунка, соблюдение громкости, динамики исполнения. Наиболее сложно создать при исполнении определенный художественный образ. Для этого следует начать с элементарных подсказок и загадок, ответов на главный вопрос: «О чем говорит музыка?». Например, показать ребенку, что погремушка может смеяться, бубен всхлипывать, барабан изображать стучащего по стволу дятла и др. Важно так подобрать музыкальные упражнения, чтобы ребенок не бессмысленно барабанил или гремел погремушкой. А попытался выразить хотя бы в самых элементарных формах свои мысли и чувства.

Исследования, проведенные в одном из детских садов г. Москвы подтвердили вывод о том, что групповое элементарное музицирование в форме импровизаций оказывает позитивное влияние на психоэмоциональное здоровье детей, снижает уровень тревожности, повышает уверенность в себе, развивает творческое мышление и память, улучшает всю систему адаптационных возможностей. Дети становятся менее подверженными стрессам. У них повышается работоспособность, развиваются коммуникативные навыки, улучшается речь и координация движений. Групповое музицирование укрепляет доверие ребенка к учителю-музыкотерапевту, позволяет быстрее установить нужные для лечения взаимоотношения, переходящие в глубокую привязанность. Контакт музыкотерапевта и ребенка в процессе совместного музицирования безопасен для психики, ненавязчив, увлекателен. Здесь важно придать занятиям необходимый творческий настрой, найти нужные темпы и громкость музицирования, включить в процесс игры «минутки покоя», когда учитель может сам сыграть какую-либо мелодию или спеть песенку.

Погружение в специальную музыкально-акустическую среду предопределяется наиболее глубинными целями и задачами педагогической

музыкотерапии. Как известно, еще великий русский педагог К.Д. Ушинский призывал, чтобы медицина стала педагогической, воспитывающей, а педагогика – врачующей. «Врачевание души ребенка» – так можно назвать занятия музыкотерапией, связанные с погружением в мир звуков, несущих в себе идеалы добра и красоты.

Как известно, программы по музыке в общеобразовательных школах основаны на лучших образцах классической русской и зарубежной музыки и музыкальном фольклоре. В классах, где одновременно учатся дети с задержкой психического развития, чрезвычайно важно учитывать их индивидуальный настрой и находить для «погружения» в музыку произведения, затрагивающие сердце каждого ребенка – светлые, жизнеутверждающие песни, пьесы, рисующие умиротворяющие и красочные картины природы, рассказывающие о прекрасных сказочных героях. Музыка, подобная «Колыбельной» Моцарта, полная нежности и любви, способна снять напряжение, усталость, связанную с учебной нагрузкой. Опытное-экспериментальное исследование, проведенное нами в школах г. Москвы, подтвердило благотворное воздействие классических музыкальных произведений на интеллектуальное, психоэмоциональное и психофизическое состояние детей с задержкой психического развития.

Технология погружения в музыкально-акустическую среду основана на нескольких принципах, а именно:

- принцип учета эмоционального и физического состояния детей на момент урока;
- принцип «эмоциональной драматургии» (Э.Б. Абдуллин);
- принцип сочетания узнаваемого и нового;
- принцип контрастного сочетания музыкального материала.

Рассмотрим их последовательно. Принцип учета эмоционального и физического состояния детей на момент урока является основой всего оздоровительного процесса с помощью звуков. Целительное воздействие музыки на ребенка возможно лишь тогда, когда музыкотерапевт внимательно относится к ситуативным жизненным обстоятельствам, настроению класса и даже к погоде того дня, когда проходит урок. Психологический комфорт, успокоение и гармонизация отношений ребенка с окружающими достигается с помощью погружения в целительное музыкальное пространство с элементами релаксации.

Известный в музыкальной педагогике принцип «эмоциональной драматургии» [3] реализуется через отношение к уроку музыки как к произведению искусства. Иначе говоря, если восприятие музыкального сочинения предполагает несколько этапов, последним из которых является художественное последствие, то и на уроке следует придерживаться драматургии, устремленной к катарсису – художественному переживанию, эмоциональному всплеску, потрясению от соприкосновения с прекрасным.

Принцип сочетания узнаваемого и нового в музыкальной педагогике также известен давно. Бытует даже выражение, что истинный ценитель наслаждается только той музыкой, которую знает. Поэтому важно, погружая детей в музыкальное восприятие, чередовать новый и хорошо знакомый музыкальный материал.

Известный музыкотерапевт С.В. Шушурджан считает, что «сила раздражителя возрастает, если он действует непосредственно после или на фоне противоположного ему по характеру раздражения... контрастность сопоставляемых пьес увеличивает восприимчивость наших слушателей, обеспечивает свежесть восприятия звучащей музыки и обуславливает лучшую «заряжаемость» их положительными эмоциями» [4, с. 15–18]. На уроке музыки с коррекционными целями контрастные по ритму, динамике, стилистике, образному строю музыкальные произведения или их фрагменты позволяют ребенку лучше сосредотачиваться на звучащем материале и, следовательно, оздоровительный эффект будет более полным.

Контрастное сопоставление музыкальных произведений заинтересовывает учащихся, **обостряет** их слуховое внимание. В связи с этим можно использовать произведения разного характера, но одного жанра, сочинения с одним названием, произведения похожего настроения. Так, в исследовании мы прибегали к сравнениям контрастных произведений, что помогало учащимся с задержкой психического развития лучше понимать характер музыки, придавало их восприятию активный характер.

Самое же главное: наши исследования в русле педагогической музыкотерапии подтверждали мысль о том, что эмоциональные переживания, вызванные музыкальным искусством, способны преобразить личность ребенка. Музыка приобщает школьников с задержкой психическо-

го развития к высшим духовным ценностям, развивает их способности и раздвигает горизонты познания. Как показывает практика, не менее эффективным приемом, способствующим проявлению творческих способностей учащихся, является отражение впечатлений от услышанного музыкального сочинения в изобразительной деятельности. Изображая воспринятое, учащиеся уточняют, направляют, свои представления об окружающей природе и благодаря этому активнее и глубже познают ее. На рисунке учащиеся передают и те впечатления, которые они получают от окружающей жизни, одновременно выражают свое отношение к тому, что слышали в музыке, о чем узнали. В результате обогащаются их знания, уточняются представления об объектах и явлениях природы, развивается память.

Так, например, в экспериментальной работе использовался иллюстративно-эвристический метод с целью визуального обогащения музыкального образа, который создавался учащимся для объяснения и доказательства индивидуально-го решения проблемного задания.

Нами применялись и такие формы занятий, как игра, музыкальные путешествия, музыкальные конкурсы и соревнования. Целесообразным оказалось использование таких форм деятельности, которые нацелены на развитие творческих

способностей ребенка: музыкальные разминки, урок-сказка, музыкальные гостиные, театрализованные представления, дидактические, развивающие музыкальные игры, которые были использованы в коррекционной работе.

Подчеркнем, что, исходя из задач педагогической музыкотерапии, мы обращали особое внимание на создание эмоционально-положительного микроклимата, способствующего переживаниям позитивного характера, таким как доброжелательность, открытость, сопереживание, отзывчивость, то есть создающие эмоциональный комфорт для ребенка.

Библиографический список

1. *Абрамова Н.Б.* Сольфеджио как элемент музыкально-педагогической реабилитации // Сборник трудов 1 Международной научно-практической конференции «Музыка и здоровье». – М., 2009. – С. 14–17.
2. *Сухарев А.В.* Введение в этнофункциональную психологию и психотерапию: Учебное пособие. – М.: ГАСК, 2002. – 240 с.
3. *Абдуллин Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
4. *Шушарджан С.В.* Музыкотерапия: история и перспективы. – М.: Клиническая медицина, 2000.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Елисеева Елена Александровна

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
elena.bright-eliseeva@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

В статье раскрывается содержание понятий «профессиональная самореализация педагога» и «социальное партнерство», обосновывается необходимость формирования готовности студентов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства. Дается характеристика компонентам готовности студентов педагогических вузов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, социальное партнерство, формирование готовности к профессиональной самореализации.

Возрастающие требования общества к качеству образования актуализировали приоритетную направленность высшей школы на поддержку профессионально-личностного развития будущих педагогов, их профессиональной самореализации, обеспечение условий для преодоления студентами возникающих профессиональных затруднений на основе продуктивного социального взаимодействия и установления взаимовыгодных диалоговых (полилоговых) отношений.

Анализ теории и практики высшей школы по проблемам профессиональной самореализации и социального партнерства показал, что понятия «профессиональная самореализация», «социальное партнерство» используются далеко неоднозначно.

Так, самореализация личности в качестве специального предмета изучения выступала в работах отечественных и зарубежных ученых. Можно выделить следующие направления исследования: теоретические и методологические аспекты самореализации личности (Б.Г. Ананьев, Л.Н. Коган, Ш. Бюллер); способность личности обрести «высшие компетентности», предполагающие наличие у человека высокого уровня инициативы (М.В. Ермолаева, Т.З. Козлова); готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий (К.А. Абульханова-Славская, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл); способность организовывать свою деятельность для достижения поставленных целей (Т.Н. Березина, Э.В. Галладжинский, Т. Шибутани).

Вместе с тем, остается открытой проблема профессиональной самореализации в системе высшего педагогического образования, отсутствуют четкие критерии эффективности профессиональной самореализации будущих педагогов, недостаточно исследованы особенности становления студента как субъекта будущей профессиональной деятельности. Лишь в последние годы появились исследования, в которых изучаются отдельные аспекты заявленной проблематики – особенности профессиональной самореализации на разных этапах жизненного пути (Л.А. Коростылева); в период обучения в вузе (А.А. Белый, Н.А. Ермакова; социально-педагогические аспекты профессиональной самореализации студентов (Ю.Н. Егорова); педагогические условия творческой профессиональной самореализации студентов (А.А. Борисова).

Проведенный анализ позволил выделить следующие контексты профессиональной самореализации, как: качественную характеристику студента, отражающую уровень профессионализма и личный опыт будущего педагога; способ реализации актуальных профессиональных потребностей и творческой самореализации в целом; профессионально значимый результат активности; способ самоутверждения, самовыражения, самоактуализации; показатель личностно-профессионального развития. Все это помогло уточнить и представить профессиональную самореализацию выпускника педагогического вуза как его способность к активной, самостоятельной профессиональной деятельности, основанием

которой служит распределение (присвоение) социального опыта, формируемого в этой деятельности, а показателями результата выступают ответственность личности за собственные педагогические решения, критичность оценки своих действий, уровень состоятельности как профессионала и как личности.

Понятие «профессиональная самореализация» неразрывно связано с ускорением социального развития и трансформаций во всех сферах жизнедеятельности общества, расширением потребности в социальном взаимодействии и социальном партнерстве. Социальный заказ актуализирует потребность в конкурентоспособных, компетентных, предприимчивых, коммуникабельных, имеющих навыки делового общения педагогов, владеющих иностранными языками, легко адаптирующихся к изменениям в различных сферах образования, способных к анализу сложных педагогических ситуаций и принятию ответственных решений, использующих навыки социального партнерства, позволяющего находить в процессе диалога со всеми участниками образовательного взаимодействия социальный консенсус по поводу развития возникающих отношений, противоречий, а иногда и конфликтов [9].

Таким образом, профессиональная самореализация неразрывно связана с явлением социального партнерства.

В широком понимании социальное партнерство рассматривается как сложный противоречивый многоплановый общественный процесс взаимоотношений властных структур, работников и работодателей (К.Г. Кязимов); как совместная коллективная деятельность различных социальных групп, приводящая к позитивным и разделяемым всеми участниками эффектам (Л.А. Гордон, Э.В. Клопов); как мировоззренческая основа согласования и защиты интересов различных социальных групп, слоев, классов, их общественных объединений, бизнеса и органов власти (В.А. Михеев).

В более узком понимании социальное партнерство понимается как: «...конкретный тип социально-трудовых отношений между органами государственной власти, работодателем и трудовым коллективом образовательного учреждения» [11, с. 396]; «...система кооперативных внутренних и внешних связей образовательного учреждения» [10, с. 3]; «...налаживание командного взаимодействия» [13, с. 4]; «...установление

договорных, партнерских отношений всех субъектов образовательного пространства» [1, с. 7]; «...способ согласования противоположных интересов, метод решения проблем, регулирования конфликтов, приведения к балансу противоположных интересов путем переговоров, взаимных уступок и достижения компромисса» [14, с. 168].

Последние два понимания социального партнерства вызывают интерес, так как напрямую выводят на качественную сторону подготовки будущих педагогов, акцентируют внимание на формировании мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, раскрытие индивидуальности в профессиональной деятельности, развитие педагогических умений, связанных с конструктивными отношениями со всеми участниками образовательного взаимодействия.

Изучение различных научных взглядов на сущность профессиональной самореализации и социального партнерства позволили уточнить термин «профессиональная самореализация выпускника педвуза на основе социального партнерства», и рассмотреть ее структуру. Под профессиональной самореализацией выпускника педвуза на основе социального партнерства мы понимаем профессиональную деятельность студента, особое внутреннее состояние, включающее мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности, направленность на раскрытие индивидуальности в профессиональной деятельности с целью успешного продвижения в ней; развитие и использование педагогических умений конструктивного отношения со всеми участниками образовательного взаимодействия; достижение на основе консенсуса продуктивного педагогического результата, имеющего социально-педагогическую и личностную ценность.

Используя структурно-уровневый подход, мы определили структуру профессиональной самореализации выпускника педвуза на основе социального партнерства, выделив мотивационный, когнитивный, волевой, операционный и оценочный компоненты. Полагаем, что мотивационный компонент определяет отношение студента к профессиональной самореализации на основе социального партнерства и включает следующие группы мотивов: учебной деятельности; социальные; профессиональные; личной заинтересованности.

Когнитивный компонент подразумевает сформированность у будущих педагогов социально-

педагогических, психолого-педагогических, общекультурных, предметных и специальных знаний.

Волевой компонент представляет собой процесс мобилизации личности на выполнение труднодостижимых целей, предполагает самовоспитание целеустремленности, настойчивости, уверенности в себе.

Операционный компонент профессиональной самореализации на основе социального партнерства отвечает за наличие у студентов необходимых умений, а именно: организаторских (поиск, выбор партнеров по разрешению какой-либо образовательной проблемы и др.); аналитических (изучение, анализ возникшей проблемы и др.); коммуникативных (ведение социального диалога, полилога, достижение консенсуса); прогностических (осознание и прогноз так называемых «рисков» социально-педагогической деятельности); умений непосредственной реализации социально-педагогической деятельности по разрешению возникшей проблемы (оказание педагогической помощи, поддержки, сопровождения и др.); рефлексивных (познание, понимание своего состояния, оценка себя и своей педагогической деятельности, видение себя со стороны других людей), позволяющих в полной мере осознать достигнутые результаты деятельности.

Оценочный компонент придает завершенность всей структуре рассматриваемой готовности, поскольку позволяет выпускнику педвуза, объективно оценить свои действия, стать более уверенным в собственных силах и достигнуть профессионального успеха.

Следовательно, готовность к профессиональной самореализации на основе социального партнерства рассматривается нами как обязательная составляющая подготовки современного специалиста, позволяющая не только добиться компетентности и успешности в своей профессии, но и стать социально значимой, востребованной личностью.

Библиографический список

1. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.
2. Белый Е.А. Помочь самореализации // Студенчество: диалоги о воспитании. – 2004. – № 5. – С. 11
3. Борисова А.А. Педагогические условия развития творческой самореализации студентов вузов и ссузов культуры и искусства в процессе профессионального становления // Вестник Московского гос. ун-та культуры и искусств. – 2007. – № 2. – С. 135–141.
4. Егорова Ю.Н. Опыт самореализации социально-педагогических знаний и умений студентов вуза // Социология образования. – 2009. – № 4. – С. 99–101.
5. Ермакова Н.А., Емельянова И.Н. Проблемы самореализации личности в период обучения в университете // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 1. – С. 76–81.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. Затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
7. Кязимов К.Г. Социальное партнерство. – М.: Гардарики, 2008. – 272 с.
8. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика. – М.: Экзамен, 2001. – 448 с.
9. На пути к социальному партнерству. Развитие социально-трудовых отношений в современной России: от односторонне-командного управления к трехстороннему сотрудничеству: Специальное приложение к бюллетеню «Конституционный Вестник» / В.Е. Гимпельсон, Л.А. Гордон, Е.А. Данилов, В.И. Кабалина и др.; под общ. ред.: Л.А. Гордон, Э.В. Клопов, И.Г. Шаблинский; прил.: В.И. Байдин, А.В. Денисова – М.: Конституционный Вестник, 1994. – 259 с.
10. Оборин М.В. Социальное партнерство учреждений среднего профессионального образования с промышленными предприятиями в подготовке специалистов. – Тольятти, 2007. – 275 с.
11. Социальная политика / под общ. ред. Н.А. Волгина – М.: Экзамен, 2004. – 432 с.
12. Социальное партнерство: словарь-справочник / рук. авт. кол. В.П. Киселев, В.Г. Смольков. – М.: Экономика, 1999. – 236 с.
13. Ткаченко Е.В. Социальное партнерство // Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения. Материалы межрегион. науч.-практ. конф., Челябинск – Магнитогорск / отв. ред. Е. Магушкин. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2006. – С. 3–12.
14. Шарин В.И. Социальная помощь. – Екатеринбург: Полиграфист, 2003. – 240 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается ответственное отношение студентов к учебной деятельности как интегративное качество личности, которое базируется на осознании ими роли и места знаний, умений и навыков, компетенций в социальной и профессиональной деятельности, выражается в познавательной активности, способности планировать и предвидеть результаты этой деятельности и умении нести ответственность за принимаемые решения.

Ключевые слова: ответственность, учебная деятельность, формирование личности, педагогический процесс.

Формирование – это единство объективных и субъективных условий, определяющих процесс становления и развития человека, результат влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности.

Анализ исследований в области гуманитарных наук позволяет нам сделать вывод о том, что возможно речь вести о формировании ответственности как профессионально значимого качества личности современного специалиста и ответственного отношения к обучению как условия личностного развития обучающегося.

Этимология термина «ответственность» указывает, во-первых, что это слово появилось в русском языке сравнительно недавно; во-вторых, что оно имеет корни в слове «вещать», которое восходит к старославянскому «вече», и означает «совет, уговор, согласие»; в-третьих, что данный термин в отечественной энциклопедической литературе рассматривается в контексте культуры русского народа, и чаще понимается как необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках. В этой связи быть ответственным – значит: обладать правами и обязанностями, в какой-либо сфере, иметь высоко развитое чувство долга, ревностно относиться к своим обязанностям; в-четвертых, за исключением отдельных оттенков в английском, немецком и французском языках его трактовка связывается с исполнением обязанности, долга, с необходимостью отчитываться за свои поступки [4].

Философское понимание «ответственности» отражает объективный, исторический конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом, выражает социальные и морально-правовые отношения лично-

сти к сообществу, которые характеризуются выполнением своего нравственного долга и правовых норм [1].

В этике «ответственность» определяется как категория, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом, степени участия личности в совершенствовании общественных отношений [8].

Социология является одной из немногих областей, которая уделяет наибольшее внимание анализируемому понятию, и в ней «ответственность» видится многим авторам как принятие или возложение определенных обязательств на личность или группу, предъявление на этой основе требований к соответствующему лицу или группе.

В большинстве случаев структуру ответственности социологи представляют как взаимосвязь нескольких компонентов: понимание человеком своего места в системе общественных отношений, осознания им необходимости признавать и соблюдать стихийно возникшие или установленные обществом нормы, оценки своих поступков с точки зрения последствий для себя и окружающих, готовности принять санкции в случае допущенных нарушений [5].

В психологии «ответственность» рассматривается как концентрированный контроль над актами деятельности индивида, критерий исполнения ими нормативов, которые проецируются с помощью дифференцированных форм, как наблюдение и оценка социального поведения; ответственность – осуществляемый в разных формах контроль над деятельностью субъекта с позиций выполнения нестандартных, не принятых, в обществе норм и правил. Различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение ответственности за результаты его деятельности

(подотчетность, наказуемость), и внутренние формы саморегуляции его деятельности (чувство ответственности, чувство долга).

Ответственность личности перед обществом характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм. Ответственность как черта личности формируется в ходе совместной деятельности как результат интериоризации социальных ценностей, норм и правил.

Анализ работ конкретных авторов по проблеме ответственности позволяет так же увидеть многообразие подходов и неоднозначность характеристик данной категории. Одни определяют ее как способность человека к выполнению долга (Т.Ф. Иванова), другие раскрывают ее как волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А.И. Голубева, Л.С. Славина), отражающее склонность индивида придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности, как готовность давать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

О.С. Анисимов рассматривает «ответственность» как совокупность объективных требований, предъявляемых обществом к отдельным своим членам в виде моральных принципов, норм, выражающих общественную необходимость [2].

Исходя из трактовки перевода слова «ответственность» (responsibility) как способность человека к ответу, способность отвечать за свои действия и действия тех людей, которые находятся в зоне его контроля, авторский коллектив во главе с А.А. Козловым предлагает, во-первых, согласиться с тем, что ответственность всегда предполагает самостоятельность, то есть собственную включенность личности в деятельность; во-вторых, выделять в этой связи три зоны самостоятельности, которые графически могут быть изображены в виде трех концентрических кругов (рис. 1).

В этом контексте а) внутренний круг задает зону самостоятельности, осуществляемую без посторонней помощи – «могу сделать сам»; б) средний круг предусматривает подключение ближайшего окружения в качестве соучастников «могу сделать вместе с коллегами, друзьями, родственниками»; в) внешний круг – действия через посредников (знакомых, педагогов, специалистов сферы), то есть «могу, но при соответствующей помощи со стороны».

В-третьих, немаловажным для нас является мнение авторов, относительно признаков сформированности ответственности. К ним в данном случае отнесены: а) способность действовать и делать это на протяжении длительного времени; б) умение управлять не только собственной деятельностью, но и действиями других; в) умение делегировать полномочия; г) умение самостоятельно решать собственные проблемы, используя возможности государства, окружения; д) умение визуализировать проблемы, создавать маленькие фильмы о том, как все может сложиться, но обязательно с благополучным концом.

Итак, ответственность – это способность личности понимать соотношение результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга (Л.В. Мардахаев), как гарантирование сохранения его определенного уровня и качества деятельности в течении заданного времени, несмотря на непредвиденные трудности (Л.И. Дементий).

Проблеме формирования ответственного отношения к определенной деятельности уделяется большое внимание в педагогических и психолого-педагогических исследованиях и в XX веке (А.Д. Андреева, В.В. Богословский, Л.И. Божович, А.Ф. Лазурский, А.С. Макаренко, В.С. Мер-

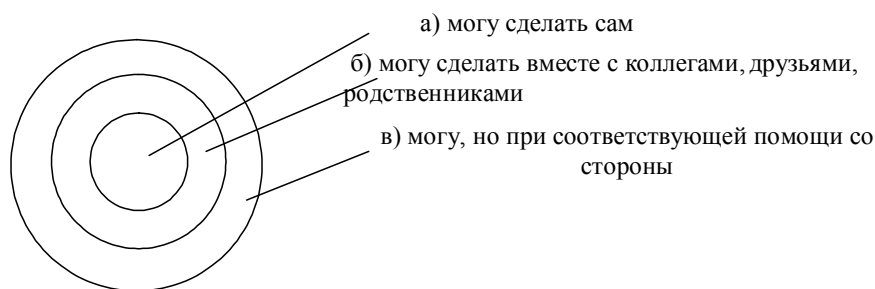


Рис. 1. Зоны самостоятельности ответственности

лин, Л.И. Рувинский, В.А. Сухомлинский, и др.). Она остается и по сей день одной из актуальных как для теории, так и для практики образования.

И.Е. Булатников, изучая феномен ответственного отношения специалиста к своей профессиональной деятельности, приходит к выводу, что, во-первых, прилагательное «ответственное» характеризует содержательную и оценочную сторону отношения личности к ценностям и нормам своего профессионального сообщества, к предписывающим стандартам профессионального поведения и деятельности работника транспорта [3]; во-вторых, что в нем присутствуют три важнейших компонента: «знаний» (когнитивный), выраженный в наборе ценностно-смысловых основ такого отношения, личностного смысла того, что делает человек, способности сознательно, целенаправленно выстраивать цели своей деятельности, руководствоваться мотивами чести, совести, профессиональных норм и традиций, способности адекватно оценивать сделанное, рефлексировать, анализировать полученные результаты; эмоционально-волевого, выражающего отношения субъекта к процессу и результатам деятельности, к себе самому, переживание субъекта, его чувства, порожденные ходом и полученными результатами деятельности; поведенческого, в котором проявляются интериоризованные субъектом смыслы и ценности, традиции и нормы, воплощаются освоенные способы, приемы, алгоритмы, умения, навыки социально и профессионально одобряемого поведения [3].

Итак, ответственное отношение личности? это установки, ценностные ориентиры, механизм адаптации к окружающей среде, которые строятся в зависимости от понимания индивидуумом смысла и цели своей конкретной деятельности, от убеждения в необходимости именно этого вида деятельности, от чувства и меры выраженности удовлетворенности своей деятельностью.

Дальнейший анализ психолого-педагогической литературы показал, что авторами в различных аспектах рассматривается отношение к учению и учебным предметам.

А.К. Маркова, например, изучая организацию учебной деятельности, считает возможным рассматривать новый тип возникающих у учащегося отношений к различным сторонам учебной деятельности как новообразование. Она полагает, что в процессе учения отношение учащихся к учебно-воспитательному процессу может изменяться [6].

Нам представляется также важным утверждение М.Н. Скаткина о том, что в процессе деятельности учащийся вступает в многообразные отношения с предметами и явлениями, с людьми, включается в систему межличностных и общественных отношений. Все эти отношения оказывают сильнейшее влияние на развитие личности учащегося. Исследователь отмечает, что отношения неравнозначны по своему содержанию и проявлению. Одни отношения проявляются непосредственно в поведении учащихся и могут быть названы практическими. Это, прежде всего, отношения к учебному заведению, учебному процессу, учителям. Другие отношения возникают и проявляются во взглядах и оценках объективной действительности и носят в основном теоретический характер [7].

Учение занимает особое место в жизни студента, так как большую часть времени, которую он проводит в вузе, занимает учебная деятельность. В этой связи правильно будет считать, что в стенах вуза создаются определенные условия для развития его личности, формирования у него ответственного отношения к учению. Позитивное здесь – готовность студента к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения.

Конечно, интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеют: подача материала преподавателем, умение увлекательно и доходчиво объяснить содержание вопроса, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения. Постепенно на основе познавательной потребности формируются устойчивые познавательные интересы, ведущие к позитивному отношению, в целом. В этом возрасте возникают новые мотивы учения связанные с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, профессиональных намерений, идеала, построение профессиональной карьеры.

Знания, которые получает студент в процессе учебной деятельности в вузе, также могут приносить ему неудовлетворение, если студент не видит жизненного значения определенных знаний, в результате чего у него исчезает интерес, может возникнуть отрицательное отношение к соответствующим предметам.

Успех или не успех в ученье также влияет на формирование отношения к учебным предметам. Успех вызывает положительные эмоции, от-

рицательное отношение к предмету и желание прервать занятия. Важным стимулом к учению являются притязания на признание среди сверстников. Высокий статус в системе межличностных отношений может быть достигнут с помощью хороших знаний: при этом для молодого человека и окружающих продолжает иметь значение оценка. Высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности в собственных глазах и глазах сверстников. Совпадение оценки и самооценки важно для эмоционального благополучия студента. В противном случае могут возникнуть внутренний дискомфорт и даже конфликт.

Овладение учебным материалом на этом этапе требует от студентов более высокого уровня учебно-познавательной деятельности, чем в школе. Им предстоит усвоить более сложные научные понятия, системы знаков, которые требуют определенной меры развития теоретического мышления, интеллектуализации познавательной сферы.

Вузовское образование, таким образом, наряду с познавательной функцией (передача студенту системы научных знаний об окружающей действительности, а также вооружение его методами научного познания), призвано реализовывать психологическую функцию (формирование субъективного мира личности). Применительно к задачам интеллектуального воспитания это означает, что целью образовательного процесса является не просто усвоение предметного содержания учебной дисциплины, а обогащение кругозора обучающегося, развитие его интеллектуальных знаний и навыков.

Ответственное отношение зарождается, развивается и формируется в процессе включения субъекта ответственности в общественные отношения. Элементами ответственного отношения личности являются: индивидуальное сознание и понимание индивидом сущности предъявляемых к нему требований. Ответственное отношение студента всегда связано с необходимостью и умением человека держать ответ за выполнение этих требований.

Развитие ответственного отношения к любой стороне деятельности начинается с осознания личностью внешне задаваемых ей требований к действиям и поступкам, проходит на основе ведущих мотивов деятельности через выполнение ответственных действий с помощью волевых усилий.

Отношение к обучению проявляется в установившейся позиции человека, которая опреде-

ляет направленность и интенсивность его восприятия, мышления, действий в сфере обучения, характеризуется самостоятельностью, познавательной активностью, готовностью к преодолению трудностей; связано с усидчивостью и волей, оперативностью, правильным пониманием поставленных перед личностью задач, умением осуществлять выбор нужного для этого действия и темпа их решения.

Следовательно, формирование ответственного отношения студента к процессу обучения предполагает, во-первых, развитие у них важнейших качеств учебной деятельности, как в ходе аудиторных занятий, так и во внеаудиторной работе; во-вторых, подбор педагогически оправданных средств, приемов, форм, которые содействуют занятию студентами субъектной позиции в такой деятельности; в-третьих, определения условий, при которых такая позиция у студентов становится доминирующей, позволяющей им достигать успеха в любом виде деятельности, приносящей удовлетворение от вложенных усилий.

Библиографический список

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 383 с.
2. Астарханова Н.Р. Формирование у школьников ответственного отношения к природе средствами народной экологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2004. – 21 с.
3. Булатников И.Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ССУЗа: Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 219 с.
4. Врублевская Е.С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2002. – 19 с.
5. Маклаков А.Г. Психология и педагогика. Военная психология. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
8. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – М.: Наука, 1983. – 445 с.
9. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Межд. пед. акад., 1995. – 368 с.

Андреева Юлия Александровна
Петрозаводский государственный университет
julana2008@yandex.ru

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Одной из основных проблем совершенствования учебного процесса в высшей школе становится создание условий для развития творческих способностей студентов, обладающих самыми различными природными задатками. Эвристический метод позволяет активизировать творческую деятельность студентов. В статье представлены материалы о результатах применения эвристического метода на лекциях, практических и самостоятельных занятиях по «Методам оптимизации», «Теории вероятности и математической статистике».

Ключевые слова: эвристический метод, эвристика, творческая деятельность, активизация, исследование, студенты математических специальностей.

Приобретение опыта творческой, исследовательской деятельности часто не рассматривается в качестве актуальной задачи в обучении математике. Основной целью обучения является освоение готовых знаний, обобщённых результатов созданного предшествующим опытом человечества, что отодвигало на периферию образовательного процесса вопросы самой деятельности, освоения способов и средств её осуществления. Настоящее время потребовало перехода от гностической к творческой доминанте, а основная цель образования связывается с развитием личности и её способности к активной деятельности, в том числе и к изобретательской, исследовательской. Это не означает обесценивание знаний, однако из основной и подчас единственной цели обучения они превращаются в средство развития личности обучаемых, их творческих способностей.

В настоящее время осуществляется поиск научно обоснованных обучающих средств, форм и методов, системных механизмов и их реализация в целях повышения заинтересованности студентов в процессе изучения математических дисциплин. Выпускник вуза математического направления (математика, прикладная математика) должен иметь развитое абстрактно-логическое мышление, уметь создавать математические модели любого процесса, описывать их свойства, строить прогноз поведения каждой из них. Одним из основных профессиональных качеств выпускника должно быть умение принимать самостоятельные решения, как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях, а также осуществлять реализацию данных решений [8, с. 16].

Эффективным методом, который обеспечивает и стимулирует активность студентов в про-

цессе изучения математики, самостоятельность их мышления, развивает профессиональную интуицию, является **эвристический метод**. Данный метод представляет один из способов организации познавательной деятельности обучаемых, направленный на самостоятельное открытие новых понятий, закономерностей и правил при ненавязчивой помощи преподавателя [7, с. 19–22].

Автором был проведён педагогический эксперимент, целью которого стало подтверждение или опровержение гипотезы о том, что применение эвристического метода в сочетании с традиционными (иллюстративным, репродуктивным и пр.) методами:

- способствует формированию у студентов математических специальностей познавательного интереса в процессе изучения математических дисциплин;

- готовит студентов применять сформированные умения в ситуации, близкой к профессиональной деятельности;

- формирует у учащихся навыки самостоятельного поиска недостающей информации в процессе исследовательской работы;

- обеспечивает творческое развитие студентов, в том числе и его интуитивную составляющую.

При этом:

- эвристический метод, как уже указывалось выше, будет использоваться в сочетании с другими методами;

- в ходе проведения эксперимента должна быть создана благоприятная психологическая атмосфера, которая будет обеспечивать возможности для самореализации студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить основные эвристические

приемы в преподавании математических дисциплин: редукции, варьирования, абстрагирования, индукции, аналогии, сравнения, инверсии и других [8, с. 235; 9, с. 124].

Таким образом, на основе сделанных выводов была составлена программа экспериментальной работы по внедрению эвристического метода обучения в процессе преподавания математических дисциплин наряду с традиционными методами.

Она включает:

1. Изучение мотивации к овладению математическими знаниями; анализ уровня соответствующей подготовки студентов математических специальностей.

По методике Реана-Якунина был проведён опрос среди 170 студентов третьего и четвёртого курсов математических специальностей, которые впоследствии будут участвовать в эксперименте. На вопрос о мотивах изучения математики 53% опрошенных респондентов выбрали вариант ответа: «Стать высококвалифицированным специалистом». Из полученных данных видно, что большинство студентов в значительной мере связывает свое профессиональное становление с изучением математики.

2. Чтение лекций с применением эвристических приёмов, таких, как эвристическая беседа, метод «мозгового штурма» [9, с. 125].

Начальным и очень важным моментом такой лекции является создание проблемной ситуации. Это достигается различными способами: постановкой важнейших дискуссионных вопросов науки; ознакомлением с историей вопроса, разбором и анализом различных способов движения к истине; приведением противоположных высказываний или несовместных точек зрения с последующей постановкой вопроса: «Кто прав и почему?»; путём подбора и столкновения противоречивых внешне или по существу теоретических положений и фактов [3, с. 69].

3. Проведение практических занятий по специально разработанной методике, предполагающей изучение того, как часто студенты используют эвристические приемы при решении задач, и специальное обучение этим приемам. Был разработан следующий план проведения практических занятий с постепенным возрастанием количества применяемых эвристических приёмов.

– Вводное занятие. Целями являются: более полное раскрытие содержания рассмотренного на лекции понятия, закрепление и привитие на-

выков оперирования им. Каждый пример должен пояснять ту или иную сторону понятия. Все задачи, особенно в начале занятия, не должны иметь большого количества вычислительных операций. Можно применять эвристический диалог между преподавателем и студентами, использовать методы сравнения, вживания и аналогии.

– Занятие на применение метода или теоремы. Цель: овладение методом или теоремой, приобретение навыков их применения. В этом случае можно дать несколько типовых примеров и сделать акцент на развитие интуиции.

– Занятие на приобретение навыка. Цель: овладение методом, приобретение того или иного навыка. В первых задачах применение метода должно быть очевидным или почти очевидным. Следующие задачи усложняются, происходит накопление со специфическими приёмами, если они имеются. В завершение может быть предложена сложная задача с применением аналогии, дедукции, редукции [9, с. 177].

4. Самостоятельное использование студентами эвристических приемов в ходе проведения учебно-поисковых работ.

Учебно-поисковая деятельность студентов одновременно связана с логическими и эвристическими действиями. Её осуществление предполагает самостоятельное выполнение студентами отдельных шагов и этапов в решении проблем в исследованиях, с постепенным усложнением действий, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания [5, с. 225]. Задача преподавателя в этом случае состоит в том, чтобы сформировать у студентов умение видеть проблему; выделять отдельные части проблемы, формировать и выдвигать гипотезы, делать выводы [2, с. 124–126].

Анализ психолого-педагогической литературы, кроме того, позволил выявить основные компоненты поисковой деятельности студента.

Компонент 1. Изучение и овладение основами теории данной дисциплины посредством слушания, чтения, конспектирования, осмысления, реферирования и т.п. для достижения определенных учебных целей.

Компонент 2. Изучение методов решения задач практического применения, которые основаны на основных теоретических положениях дисциплины. В состав этой фазы познавательной активности входят: чтение, осмысление, выполнение действий по образцу, структурирование решений, анализ различных примеров рациональ-

ного применения типовых приемов и алгоритмов, составление обобщенных предписаний, тренировка, упражнения и т.д.

Компонент 3. Формирование своего «инструмента мышления» в рамках данной дисциплины. Это деятельность по использованию приобретенных знаний в процессе верификации важности и действенности «инструмента мышления» в ходе применения различных форм контроля (со стороны преподавателя) и самоконтроля.

5. Контроль со стороны преподавателя за учебной деятельностью студентов и необходимая помощь в случае затруднения.

При реализации эвристического метода преподавателем не просто излагается учебный материал, а в него включаются вопросы, требующие немедленного ответа или возражения. Студенты тем самым постепенно подводятся к необходимости введения тех или иных понятий. В ходе работы изучаемое как бы создается, или открывается заново, в связи с чем, факты не преподаются в готовом виде и у обучаемых возникает ощущение, что учебный материал как бы возник, родился в процессе занятия, а преподаватель лишь способствовал этому рождению. Большое внимание уделяется самостоятельной работе. Чтобы побудить студентов к поиску, исследованию, преподаватель сам должен включаться в этот процесс во время занятия, то есть его деятельность должна иметь проблемно-поисковый характер [1, с. 34].

Опыт проведения лекций по математике с использованием эвристического метода показал, что преподаватель на занятии думает не о том,

что сказать (это уже решено в процессе подготовки), а о том, как создать на лекции активную поисковую деятельность обучаемых и руководить ею. При подготовке к такому занятию создается сценарий, включающий вопросы и возможные ответы на них [6, с. 122–125].

На основе проведенного исследования контингента обучающихся были установлены их общие характеристики для последующего разделения на контрольную и экспериментальную группы: отбор студентов проводился по среднему баллу успеваемости. При этом учитывались оценки, полученные за контрольные работы в течение семестра перед началом эксперимента.

При делении студентов учитывались также и некоторые другие характеристики такие, как индивидуальные особенности, социальный статус и семейное положение. Количество студентов в обеих группах должно быть оптимальным для получения объективной информации и в то же время быть удобным для обработки данных.

170 студентов, участвовавших в эксперименте, были поделены на две группы по 86 и 84 человека.

Средний балл рассчитывался по формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i f_i}{N},$$

где x_i – оценка, f_i – частота получаемой оценки, N – количество студентов в группе.

Рассмотрим данные контрольной и экспериментальной групп.

Обе группы в начале эксперимента находятся в одинаковых психолого-педагогических условиях. Для текущего контроля эффективности обуче-

Таблица 1

Успешность обучения

Семестры	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1 семестр	3,69	3,67
2 семестр	3,65	3,8
3 семестр	3,72	4,12

Таблица 2

Мотивы изучения математики (в %)

	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Стать высококвалифицированным специалистом	55	75
Получить диплом	45	50
Обеспечить успешность будущей проф. деятельности	63	85
Приобрести глубокие и прочные знания	67	95

ния студентов с использованием эвристического метода осуществлялся промежуточный контроль в течение полутора лет: проводились контрольные тестирования с частотой один раз в два месяца, результаты которых представлены в таблице 1.

В конце эксперимента был проведён опрос студентов обеих групп. Результаты представлены в таблице 2.

Полученные результаты свидетельствуют, что эффективность обучения математике студентов математических специальностей повышается при использовании эвристического метода, который стимулирует активность студентов в процессе занятия, вырабатывает самостоятельность их мышления, развивает профессиональную интуицию, обеспечивает творческое развитие студентов с одновременным усвоением образовательных стандартов, способствует формированию умений в новой ситуации, близкой к профессиональной деятельности, а также повышению профессиональной мотивации. В процессе проведения занятий эвристический метод используется как комплексный в органичном сочетании с другими методами. В целом создается психологически комфортная среда, обеспечивающая каждому студенту возможности личностного и профессионального самосовершенствования.

Библиографический список

1. Дорошкевич А.М. Проблема развития творческих способностей студентов технических вузов. – М.: Знание, 1974. – 190 с.
2. Король А.Д. Метод эвристического диалога в технологии творческой самореализации учащихся // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. трудов / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – 368 с.
3. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и её преподавание. – М.: Наука, 1985. – 143 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Татарское книж. изд-во, 1972. – 522 с.
6. Пойа Д. Математическое открытие. – М.: Наука, 1976. – 449 с.
7. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967. – 271 с.
8. Стефанова Н.Л., Подходова Н.С., Орлов В.В. и др. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2008. – 416 с.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 378

Камьянов Андрей Александрович

Костромская военная академия войск радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск
kamjanoff@rambler.ru

МЕТОДЫ САМООБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В настоящей статье представлен авторский вариант методов самообразования курсантов. Показано, что преобразование указанных методов в навыки составляет содержание процесса самообразования курсантов военных вузов.

Ключевые слова: самообразование курсантов, методы самообразования.

Как было подчеркнуто в Федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 г.», «модернизация армии, которую в качестве приоритетной задачи государства выдвинул в 2003 г. Владимир Путин, невозможна без модернизации военной культуры». Одним из необходимых ее условий авторы программы называют перестройку высшего военного образования, «находившегося в течение десятилетий в состоянии застоя и престав-

шего быть адекватным современным требованиям». Поскольку среди наиболее перспективных направлений рассматривается адаптация военных вузов к гражданскому формату подготовки курсантов, то уже сегодня курсантам военных вузов начинает предоставляться все большее пространство для самодисциплины и самообразования. Однако в силу инерции нормативно-регламентирующего распорядка, к должной самоорганизации курсанты оказываются неготовыми, что приводит к противоречию между расширением воз-

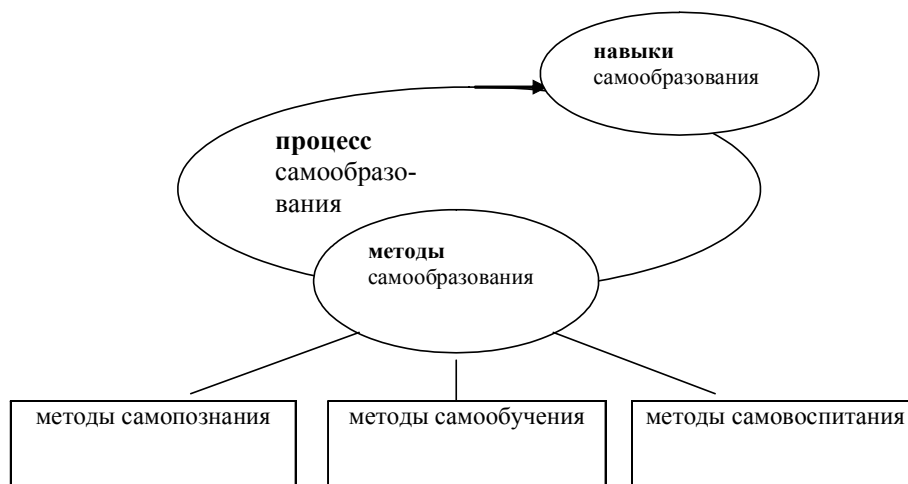


Рис. 1. Логика содержания процесса самообразования курсантов

возможностей для самообразования курсантов, усилением фактора самообразования в развитии их профессиональных навыков и неэффективностью сложившейся в военных вузах практики сопровождения процесса самообразования курсантов.

В указанной связи, проблема обоснования возможных методов самообразования курсантов стоит достаточно остро, что и оправдывает актуальность содержания настоящей статьи.

Прежде чем мы приступим к изложению авторского видения методов самообразования курсантов, коротко остановимся на сущности самообразования, понимаемого сегодня не только как самостоятельно осуществляемая познавательная деятельность, но и как процесс саморазвития, «образовывания» своей индивидуальности. Именно на этот план самообразования уже в 19 веке указывал педагог-просветитель и общественный деятель Н.И. Кареев, формулируя следующую мысль: «Если нужно работать над развитием в себе личности, то не только в смысле возведения ее на степень духа, господствующего над плотью, но и в смысле возведения на степень индивидуального «Я», имеющего самостоятельное положение в обществе» [6, с. 81].

В современной педагогике указанные аспекты самообразования свою значимость усиливают, заставляя по-новому подходить к анализу его методов. Так, осмысливая ценность индивидуально-неповторимого в результатах образования, И.И. Сулима пишет: «Русская религиозная философия понимала образование как процесс обрече-

тения человеком своего индивидуального образа, единственного и неповторимого, но стремящегося к идеалу, понимаемому как божественный лик». Цель образования при такой постановке вопроса И.П. Сулима определяет словами Ф.М. Достоевского: «Избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя не нашли» [14, с. 136, 143].

Итак, если процессуально сущность самообразования не замыкать на самостоятельной познавательной деятельности курсанта, а акцентировать его способность быть самим собой, его настойчивость в утверждении собственного стиля жизни и пути профессиональной самореализации, то можно говорить о самообразовании как процессуальном единстве самопознания, самообучения и самовоспитания. Соответственно этому, в методах самообразования необходимо различать методы самопознания, методы самообучения и методы самовоспитания (см. рис. 1).

В рассмотрении указанных выше методов, воспользуемся общенаучным пониманием метода как способа достижения цели [15, с. 258]. В науке, как известно, наиболее разработаны методы познания (синтез, анализ, абстрагирования и т.д.). Применительно же к жизненной практике, категория метода рассматривается непоследовательно, либо происходит замещение понятия «метод» другими понятиями. К примеру, техника, прием, методика. Совершенно естественно, что это ведет к разграничению информационно-теоретического и житейско-практического уровней

социального бытия индивида, как бы умаляя потребность обыденной практики человека в методах как таковых. Но именно отсюда, как мы понимаем, проистекает ситуация, по которой, по сути, единственным методом самообразования долгое время считалось чтение. То есть, рассматривая самообразование в информационно-обогащающем ключе, педагогика «предписывала» растущему человеку обогащаться знаниями посредством чтения.

Ярким примером такого подхода к методике самообразования служат наставления Н.А. Рубкина. В начале прошлого века он писал: «Подобно тому, как три года тому назад жизнь поставила перед нами задачу немедленного распространения самых общих, основных знаний, теперь перед этими же самыми людьми жизнь ставит задачу широкую, разностороннюю и точных знаний» [13, с. 1]. Понятно, что в качестве основного метода самообразования чтение сохранялось до момента массовой компьютеризации социально-образовательной сферы. Компьютерная революция привела к исключительно быстрому развитию информационных и телекоммуникационных технологий, а также – к резкому увеличению учреждений, организаций и лиц, причастных к информационной системе образования. Конечный итог самостоятельной работы с информацией теперь все больше зависит от перерабатывающего ее субъекта – его целей, предпочтений и умений. Сама сущность самообразования начинает принципиально отходить от сущности познания, прежде всего, мотивирующими его механизмами, которые в процессе познания могут приводиться в действие внешними силами, а в процессе самообразования – только внутренними. Все это делает правомерным наше допущение, что в комплексе методов самообразования на первый план должны выходить методы самопознания.

Ведущим методом самопознания разумно считать рефлекссию. Допуская это, мы опираемся на учение Л.С. Выготского, отличавшего рефлекссию как процесс от рефлексивности как поведенческого акта. Л.С. Выготский видел в рефлексии источник особого знания, направленного на наши внутренние действия, «внимание к тому, что в нас происходит» Ученый утверждал, что рефлексировать – значит «обращать сознание на самого себя». Средством рефлексии Л.С. Выготский считал язык как «вспомогательное средство памяти», «внутреннюю технику», «техническое

вспомогательное средство», «духовную технику», «интеллектуальное орудие» [4, с. 322].

К методам самопознания можно отнести и тест. Причем цель познать себя быстрее достигается посредством теста как раз в тех случаях, когда «решившемуся» на самопознание индивиду недостает языкового инструментария. Грамотно составленный тест помогает человеку сформулировать ту или иную внутреннюю проблему, увидеть ее нюансы, оценить возможности выхода из нее. Тест способствует увидеть самого себя объектом оценки. Начиная относиться к себе как к объекту, индивид осваивает умение учить себя, означающее, в широком смысле, способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений [10, с. 20]. Коммуникация с самим собой как с человеком, возможно, неумелым и ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, делать себя другим становится источником тех или иных действий в процессе самообразования.

Еще одним методом самопознания мы считаем самонаблюдение. От рефлексии оно отличается большей практической направленностью и иным мыслимым контекстом «я». Если посредством рефлексии индивид подвергает особенности своей психики, то посредством самонаблюдения – ее влияние на поведение. Рефлексирующий индивид мыслит, как правило, категориями (менее или более наукоемкими); в ходе же самонаблюдения сознание воспроизводит ту или иную жизненную ситуацию, действующим лицом которой индивид являлся. Наше понимание самонаблюдения созвучно тому, что А.В. Карпов называет «внутриличностным мониторингом», охарактеризовав им третий из четырех нижеследующих уровней «проживания жизни»: 1) внешне легкий, внутренне простой (инфантильное бытие); 2) внешне трудный, внутренне простой (трудолюбивая нерелексивуемая жизнь); 3) внутренне сложный, внешне простой (самоуглубление, самопознание, внутриличностный мониторинг); внутренне сложный, внешне трудный (жизнестроение себя, воля, творчество себя)» [7].

Вторая группа методов – методы самообучения – представляет для нас меньший интерес, поскольку отражает одну из наиболее разработанных проблем в теории и практике самообразования. В пример можно привести систему ме-

тодов, предложенную А.К. Громцевой. К методам самообучения она отнесла работу с книгой, оформление записей, слушание, просмотр специальных телепередач [5]. Примерно в таком же диапазоне методы самообучения рассматривал И.И. Колбаско, более детально раскрывая при этом сферу чтения (работа с учебником, работа с книгой, с партийными документами, с газетой и т.п.) [8]. Схожие подходы к методам самообучения предлагал и А.Я. Айзенберг, уточняя, однако, что «основные характеристики самообразования – свободный выбор круга проблем, самостоятельная работа с источниками информации, подвижный объем знаний» [1, с. 4]. Все эти подходы, как мы считаем, объединены общностью конечного результата самообучения, то есть наличием какого-либо продукта интеллектуально-познавательной деятельности индивида. На житейском языке, это все то, чему индивид научился сам. В этом смысле, к традиционным методам самообучения можно отнести различные способы кодирования информации, работа с несколькими источниками информации, реферирование информации. Также к методам самообучения сегодня относят упражнения, лабораторные занятия, опыты. Из появившихся недавно методов следует назвать метод портфолио, распространенный изначально как «метод аутентичной оценки знаний», а затем используемый и как особый способ обучения самоуправлению и самоорганизации.

Говоря о разработанности методов самообучения, мы не можем, однако, не отметить недавно вошедшего в социально-педагогический обиход термина – «автодидакт». К нему прибегает, в частности, В.А. Куринский, автор научно-популярной монографии «Автодидактика» (1994 г.). Он доказывает, что традиционные педагогические методики несколько оторваны от современного уровня многих наук и не отвечают потребностям человека «наводить порядок в себе». В рассуждениях В.А. Куринского нам близка его идея «мыслечувствования» как процесса связи кругозора с интеллектом. По мнению автора, мало иметь голову, надо уметь ею пользоваться, развивать в себе «внутреннюю культурность», тренировать самого себя [9, с. 21, 49].

По сравнению с методами самообучения, методы самовоспитания исследованы в педагогической науке недостаточно. Основной причиной этого мы видим размытость предмета само-

воспитания в его субъектно-индивидуальном, конкретизированном смысле, несмотря на укорененное в трудах многих педагогов значение самовоспитания в развитии человека. Еще В. Оконь писал, что «истинный процесс самообразования» встречается очень редко, потому что принятие решения о самообразовании – огромная ответственность человека перед самим собой. По глубокому убеждению В. Оконя, «оптимального уровня самообразование достигает только тогда, когда оно преобразуется в постоянную жизненную потребность человека, основу его образования в течение всей жизни, основу его поведения и образа жизни» [11, с. 166]. При всей правомерности и крайней актуальности приведенных суждений, конкретных указаний на те или иные методы самовоспитания в них фрагментарны, как и в современных научных трудах по проблемам самообразования. Определенный интерес, в этом смысле, представляет классификация методов самовоспитания, предложенная М.И. Рожковым. Излагая концепцию педагогического обеспечения социализации студенчества, ученый рассматривает методы самовоспитания в единстве с методами воспитания и его сущностными сферами: интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, предметно-практической и экзистенциальной [12, с. 49].

Вариант М.И. Рожкова импонирует нам тем, что в нем предпринята попытка дифференциации различных сфер субъектной активности человека, обуславливающих тот или иной метод самовоспитания. Насколько мы можем судить, подход М.И. Рожкова восходит к распространенному в советской педагогике пониманию самовоспитания как процесса субъективного преломления и отражения воспитания. Принять полностью предложенную М.И. Рожковым классификацию мы тем не менее не можем, поскольку, не можем, к примеру, согласиться с тем, что мотивация или упражнение являются методами самовоспитания.

Мы предлагаем несколько иной комплекс методов самовоспитания. Первым из них мы рассмотрим метод волевого усилия, поскольку считаем, что исключительно посредством него воспитывающая информация образовательной среды оформляется в сознании индивида в задачу самообразования. Именно такое значение волевому усилию придавал в свое время А.С. Макаренко, пытаясь объяснить сущность «сознатель-

ной дисциплины». По словам А.С. Макаренко, «настоящая широкая этическая норма становится действительной только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки, когда эта норма начинает действовать быстро и точно» [2, с. 25]. К силе воли апеллировал и Л.С. Выготский, предсказывая, что рано или поздно «человек поставит себе целью овладеть собственными чувствами, *протянуть проводы воли* в подспудное и подпольное и тем самым *поднять себя* на новую ступень» [3, с. 399].

В силу интегрированности самого понятия воли в кодекс чести русского офицера, воля, на наш взгляд, должна быть преимущественным предметом направленности сознания курсантов на всем протяжении их обучения в вузе. Как свойство личности, воля генерирует основные механизмы саморегуляции личности и, соответственно, обеспечивает акты самоуправления в их дискретном осуществлении. Если воля сознается курсантами как ценность, то они достаточно успешно осваивают поступающую извне информацию, не испытывают страха перед новым и неожиданным, оптимистичны в прогнозировании своего профессионального пути. Кроме того, воля выступает залогом исполнения курсантами своего гражданского долга, выражаемого словами присяги и принимаемого как личное благо. В какой-то мере, можно говорить, что дух воли, культивирование волевых усилий – есть то наиболее особенное, что характеризует процесс самообразования курсантов военных вузов.

Близко к волевому усилию должен, на наш взгляд, рассматриваться такой метод самовоспитания, как самопринуждение. От волевого усилия он отличается большей дистанцией между потребностью и необходимостью действия. То есть, если волевым усилием активируются психо-физические ресурсы организма на выполнение более или менее желаемого (приятного) действия, то посредством самопринуждения индивид заставляет себя предпринимать те действия, где рассудочно-рациональные мотивы тормозятся эмоционально-аффективными состояниями психики. Стоит привести здесь слова Л.С. Выготского о том, что «чем сильнее неудобство, которое дает первоначальный толчок для движения души, тем сильнее самодвижение; воспитание и творчество всегда трагичны, потому, что исходят всегда из «неудобства» и неблагоприятия, из дисгармонии» [3, с. 397].

Наконец, к методам самовоспитания мы считаем возможным отнести самооценку. По своей природе, как мы думаем, она близка к рефлексированию, однако отличается более конкретизированными и узко заданными целями. Можно говорить, что самооценка – это обособленный этап рефлексирования, некий отчетливо создаваемый индивидом момент обобщения субъективных суждений о себе. Мы считаем выделение этого метода самовоспитания крайне важным, поскольку в результате его системного применения (то есть, последовательно, по достижении тех или иных промежуточных целей самообразования) субъект самообразования постепенно добивается адекватной самооценки и таким образом идет к искомому результату самообразования, который мы изначально обозначили как «получение ясного образца своей индивидуальности».

Итак, следуя установленному нами единству самопознания, самообучения и самовоспитания как процессуальных составляющих сущности самообразования, мы показали, что основой спецификации процесса самообразования курсантов может и должна быть совокупность рассмотренных нами методов самообразования. В своем нормативно-теоретическом ключе они являются предметом усвоения и первичной апробации курсантами на «входе» в процесс самообразования, ограниченный педагогической средой военного вуза.

Библиографический список

1. *Айзенберг А.Я.* Самообразование: история, теория и современные проблемы. – М.: Высшая школа, 1986.
2. *Виничук Л.С.* А.С. Макаренко о воспитании сознательной дисциплины. – Киев: Вища школа, 1988.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель, 2010.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983.
5. *Громцева А.К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1983.
6. *Кареев Н.И.* Письма к учащейся молодежи о самообразовании: Изд. 10-е, стереотип. – М.: URSS: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
7. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2004.

8. Колбаско И.И. Учащимся о самообразовании. – Минск: Народна асвета, 1976.

9. Куринский В.А. Автодидактика. – М.: «Автодидакт», 1994.

10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – М.: Академия, 2004.

11. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990.

12. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика. – М.: ВЛАДОС, 2008.

13. Рубакин Н.А. Круг знаний. Наставление к выбору книг для товарищеских общеобразовательных библиотек. – М.: Изд-во «Знание», 1909.

14. Сулима И.И. Педагогическая герменевтика. – Нижний Новгород: Нижегородский юридический институт МВД РФ, 2006.

15. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991.

16. Ширяев А. Организационно-методическая концепция реформирования военного образования. – М.: Центр Карнеги, 2004.

УДК 373.5

Канаев Алексей Алексеевич

Мурманский государственный гуманитарный университет
Kanaev47@mail.ru

РОЛЬ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ФУНКЦИЙ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются требования к подготовке современного педагога, осуществляющего предпрофильную и профильную подготовку в общеобразовательной школе. На основе анализа научных трудов (А.А. Мирошниченко, Е.Ю. Пайвина и др.) и собственного экспериментального опыта автором выделены критерии и показатели, позволяющие определить эффективность подготовки педагога для предпрофильных и профильных классов.

Ключевые слова: предпрофильная подготовка, профильное обучение, компетентность, культура выбора, самоопределение, персональное сопровождение ученика (тьюторство).

В городе Мурманске проблема подготовки педагога для профильных классов постоянно находится в центре внимания: систематически различные аспекты проблемы обсуждаются на методических семинарах, конференциях и т.д. В каждом районе города определены экспериментальные школы со своим профилем, на базе которых апробируются нововведения, демонстрируется передовой опыт по профилизации обучения. В ряду профилей, по которым осуществляется подготовка мурманских школьников: естественно-математический, гуманитарный, информационно-технический, оборонно-спортивный.

Высокую оценку получили семинары для педагогов мурманских школ и учреждений дополнительного образования, организующих элективные курсы по оборонно-спортивному профилю: «История вооруженных сил и военно-морского флота», «Героическая защита Кольского Заполярья в годы интервенции и Великой Отечественной войны», «Подготовка молодого человека к службе в Вооруженных силах» и др.

Первый этап эксперимента по внедрению профильного обучения в общеобразовательные учреждения г. Мурманска наглядно продемонстрировал, что необходимо внести ряд изменений и в систему подготовки педагогических кадров для профильных классов. С подобной проблемой столкнулись и другие школы Российской Федерации. В связи с этим Министерство образования и науки РФ предложило обеспечить школы специалистами высокого уровня: учителями первой и высшей категории, окончившими курсы повышения квалификации по реализации профильного обучения на старшей ступени обучения и имеющими соответствующий сертификат. В последующем было рекомендовано организовать подготовку кадров для проведения предпрофильного и профильного обучения школьников в вузах страны по педагогическим специальностям и направлениям, что нашло отражение в государственных образовательных стандартах профессионального образования.

Изучение процесса профилизации системы общего образования в Мурманской области по-

казало, что на второй стадии данного процесса необходим поиск оптимальной модели организации предпрофильной подготовки и профильного обучения, формирование содержания профильного компонента учебных общеобразовательных предметов, учебных программ учреждений дополнительного образования.

Эксперимент по введению предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательную школу показал, что успех в этом деле зависит от уровня подготовленности педагога к качественным изменениям в своей профессиональной деятельности. К таким изменениям можно отнести:

- освоение содержания предмета на профильном уровне;
- многообразие видов и форм деятельности (исследовательские и проектные работы, групповые и индивидуальные формы организации познавательной деятельности, и т.д.);
- готовность к изменениям системы оценивания знаний;
- освоение методики организации элективных курсов;
- повышение роли компетентностного подхода в обучении.

Постепенно, в процессе эксперимента по внедрению профильного обучения, когда профилизация школ получила широкую и интенсивную апробацию, выяснилось, что для работы в профильной школе педагогу необходима более основательная, и даже специальная, подготовка, которую уместно организовывать одновременно с получением конкретной учительской специальности в высших и средних педагогических учебных заведениях.

Постепенно вузы, осуществляющие подготовку педагогических кадров, стали получать заказы на подготовку нового поколения педагогов для профильных школ от территориальных органов управления образованием. Так, Министерство образования Мурманской области в своей аналитической справке указало государственному педагогическому университету (МГПУ), на какие профили, какие учебные программы спецкурсов, факультативов и элективных курсов необходимо обратить внимание, какие из них будут востребованы в ближайшем будущем.

Мурманский государственный гуманитарный университет (МГГУ) уже третий год осуществляет подготовку специалистов для профильной

школы (по программам бакалавриата и магистратуры), реализуя целый перечень гуманитарных, физико-математических, информационно-математических учебных дисциплин, организуя подготовку будущих педагогов и психологов. Выпускники-педагоги со степенью «магистр» в первую очередь востребованы в гимназиях и лицеях.

Проанализировав результаты эксперимента по введению профильного обучения, органы управления образованием пришли к выводу, что специальная подготовка для работы в профильной школе требуется не только психологам, заместителям по учебно-воспитательной работе, реализующим элективные курсы и преподающим общеобразовательные профильные предметы на старшей ступени образования, но и всем участникам образовательного процесса: учителям начальных классов и основной школы, воспитателям, организаторам внеклассной и внешкольной работы, педагогам дополнительного образования. Это обусловлено тем, что: 1) профилизация школы является успешной, если в ней участвует весь педагогический коллектив, и каждый педагог играет определенную роль в этом процессе; 2) в преподавании каждого предмета устанавливается связь с профилем школы; 3) профессиональная ориентация, как начальная стадия профилизации образовательного процесса, начинается с первых дней обучения ребенка в школе.

Опыт последних лет показал, что профилизацию необходимо вводить задолго до специальных занятий по предпрофильной подготовке в 8–9 классах. При этом главная функция в этом процессе принадлежит учителю, который призван готовить обучающихся к реализации права выбора, используя формы и методы внеклассной, внешкольной, групповой и индивидуальной работы.

Отметим, что общеобразовательные учреждения постепенно отошли от единого учебного плана и однообразия в организации школьной жизни, придя к некоторому многообразию. Это стало первым шагом на пути формирования у обучающихся культуры выбора. В то же время, как показывает практика, выбор человека приводит не только к позитивным личностным изменениям, но и к негативным: заниженная самооценка, отказ от выбора вообще, иногда выражающийся в агрессивных формах поведения.

В связи с этим современному педагогу необходимо самому обладать определенной культурой выбора, знать содержание школьного обра-

зования, основы педагогических технологий, общую методологию, уметь работать в условиях выбора обучающимися направления дальнейшей подготовки. Учитель должен уметь выбрать оптимальный вариант комплектования учебной группы, создать специальные условия для самоопределения всех обучающихся.

Процесс формирования ответственного выбора в отношении профилирующего направления собственной деятельности не является естественным стихийным процессом. В ходе нашего исследования, мы проанализировали, как у детей 5–7 классов проявлялся интерес к оборонно-спортивному профилю. Эксперимент проводился на базе гимназии № 1 и школ № 3, № 38 г. Мурманска, где впоследствии были сформированы кадетские классы (предпрофильная подготовка школьников).

В итоге мы пришли к выводу, что процесс стимулирования интереса обучающихся является педагогически организованным и обеспечивается учителем, имеющим четко выраженную специальную ориентированную позицию. В гимназии № 1 эту роль взял на себя учитель музыки, в школах № 3 и 38 учителя ОБЖ, – так называемые, тьюторы.

Основной функцией тьютора является персональное сопровождение ученика в образовательном пространстве. Тьютор координирует различные направления предпрофильной подготовки и профильного обучения: информационную работу, преподавание спецкурсов, проведение воспитательных мероприятий и отдельных учебных занятий, – выступает их инициатором и побуждает администрацию создавать необходимые для их реализации материально-технические условия.

В настоящее время в некоторых гимназиях, лицеях и частных школах нашли возможность для введения отдельной должности, одной из функций которой является тьюторство. Однако, в массовом варианте, в общеобразовательных заведениях выполнение функций тьюторского сопровождения внесено в обязанности классного руководителя, психолога, социального педагога, заместителя директора, педагога дополнительного образования и некоторых других педагогических работников. Тьюторское сопровождение в процессе предпрофильной подготовки и профильного обучения названным выше работникам приходится осуществлять параллельно с основными должностными функциями:

– заместители директора создают организационно-педагогические условия для реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения;

– психолог осуществляет диагностическую помощь обучающимся;

– классные руководители обеспечивают реализацию предпрофильной подготовки и профильного обучения в своем классе.

Осуществление педагогом тьюторских функций создает атмосферу общей заинтересованности участников образовательного процесса, способствует оказанию помощи ученику в осознанном выборе профиля, в обеспечении реальной индивидуализации процесса обучения. Также тьюторство позволяет весьма успешно осуществлять мониторинг становления выбора школьников во внешнем многообразии форм предпрофильной подготовки и профильного обучения.

В МГГУ тьюторская подготовка будущих учителей осуществляется в процессе прохождения студентами педагогической практики (в лицеях, гимназиях, профильных школах).

Подготовка будущих педагогов для профильной школы заключается не только в освоении учебных программ, введенных на старшей ступени обучения, но и в умении конструировать элективные курсы, вносить коррективы в учебные планы по предметам с учетом профилизации школы, устанавливать межпредметные связи, использовать новые педагогические технологии для оценки учебных достижений школьников, применять современные методы работы и т.д. Все это необходимо учитывать преподавателям вуза, осуществляющим подготовку будущих учителей.

Современная система образования вносит существенные изменения в перечень требований к учителям профильной школы, смещая акцент на результаты их деятельности. Учитель профильной школы должен учить всех, в том числе и слабых, во всех типах школ, как ресурсобеспеченных, так и не обладающих достаточно комфортной и обеспеченной материально-технической базой.

Педагогу профильной школы необходимо иметь хорошую методическую подготовку с учетом особенностей избранного профиля обучения, применять различные методы организации познавательной деятельности обучающихся как на уроке, так и во внеурочное время, проводить вместе с ними поисково-исследовательскую ра-

боту, развивать интерес к учебному предмету. Учитель в профильных классах и группах – это уже не просто человек, «поставляющий информацию», а организатор учебной и поисковой работы, наставник и консультант.

Одной из основных задач учителей общеобразовательной школы является обучение и воспитание детей с максимальным учетом общественно-экономических условий, в которых они будут жить и работать. Учитель призван помочь обучающимся в полной мере проявить свои способности, способствовать развитию инициативы, самостоятельности, творческого потенциала. Также необходимо выработать у учащихся психологическую установку на конкретную профессию, соответствующую выбранному ими профилю, сформировать у выпускника интерес к ней.

Успех профильного обучения на старшей ступени общего образования зависит от готовности педагога к качественным изменениям своей профессиональной деятельности, включая умение применять многообразие видов и форм подготовки учащихся, методов работы с ними, освоение методик организации элективных курсов, новых подходов к оценке знаний, использование комплексного подхода в обучении.

В условиях вуза будущий учитель овладевает умениями проявлять свои способности, инициативу, творческий потенциал, он знакомится с миром профессий, квалификаций, их социально-психологическими характеристиками. Выпускник педагогического вуза, работая в профильной школе, должен обеспечивать:

- вариативность и личную ориентацию образовательного процесса, проектирование индивидуальных образовательных траекторий;
- профильное и профессиональное самоопределение старшеклассников;
- формирование способностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

В новых условиях подготовки будущего учителя увеличивается объем и значимость самостоятельной работы студентов, написания докладов и статей, проведения практических занятий. На первый план выходит обеспечение преемственности учебных курсов по общекультурному, общепрофессиональному и специальному блокам дисциплин, преемственность учебных курсов, практикумов и практик. При этом преподавателям вуза приходится самостоятельно вносить со-

ответствующие изменения в учебно-методическое обеспечение своей деятельности.

В условиях расширения образовательной программы за счет знаний, умений и навыков, которые необходимы для углубленного изучения предметов, введения элективных курсов и иных форм предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся, особое значение в формировании компетентности педагога, приобретает владение им культурой выбора.

Углубленное изучение блока профилирующих предметов биологического и технологического циклов базируется на прочном усвоении знаний русского языка, математики, физики, технологии, химии, краеведения, истории отечества и других общеобразовательных предметов, включая предметы гуманитарного и эстетического циклов. Это убеждает нас в том, что для квалифицированного работника в любой сфере деятельности требуется как широкая общекультурная подготовка, так и глубокие специальные знания и навыки.

Таким образом, включаясь в профессию учителя, человек определяется с направлением своей дальнейшей деятельности, успешность которой зависит от его личных качеств, способности овладевать элементами творческого, системного и аналитического мышления.

Для успешного осуществления своей деятельности учитель овладевает рядом интеллектуальных и практических умений в области экономики, управления, проектирования образовательного процесса, направленных на максимальную индивидуализацию обучения, усиление самостоятельного творческого начала личности учеников, развитие исследовательской деятельности и социальной практики.

Каждому педагогу предстоит преодолеть своеобразную лестницу становления личности, проходя по нарастающим ступеням трудности в вопросах образования: 1) ступень достижения элементарной профессиональной грамотности (в том числе и общее образование); 2) ступень профессиональной компетентности; 3) ступень широко понимаемой культуры; 4) ступень формирования индивидуального менталитета личности, придающая человеку неповторимость и уникальность. Формирование менталитета личности требует своеобразной базы, которую и создают предыдущие ступени.

Таким образом, качественное образование и место человека в мире взаимосвязаны. В связи

с этим представляется важным создать модель выпускника вуза, обозначить основные требования к его подготовке:

- способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;
- осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся;
- систематически повышать свою профессиональную квалификацию;
- участвовать в деятельности методических объединений;
- осуществлять связь с родителями по вопросам выбора профессии;
- выполнять нормы и правила охраны труда;
- обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном учреждении.

Основные требования к выпускнику педагогического вуза – учителю профильной школы – отражены в Государственном образовательном стандарте профессионального высшего образования.

Как отмечается в документах и материалах по модернизации российского образования, модернизация нужна:

- государству (в связи с тем, что она обеспечивает высококачественное, конкурентоспособное образование);
- обществу (так как приближает образование к реальным потребностям);
- родителям и обучающимся (потому что она должна обеспечить устранение перегрузки учащихся путем освобождения школьных программ от материала, не востребованного в жизни и т.д.).

Выпускник вуза, получивший квалификацию учителя, должен быть готов к осуществлению обучения и воспитания школьников с учетом специфики преподаваемого предмета, не забывая при этом об основной задаче общеобразовательной школы – обучать и воспитывать молодое поколение с максимальным учетом современных общественно-экономических условий. Также ему необходимо хорошо ориентироваться в мире профессий, квалификаций и их характеристик.

В качестве главного результата в стратегии модернизации образования рассматривается готовность и способность молодых людей нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Библиографический список

1. *Афанасьева Т.П., Немова Н.В.* Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 2. Управление профильным обучением старшеклассников: Методическое пособие / под ред. Н.В. Немовой. – М.: АПКППРО, 2005. – 84 с.
2. *Воронина Е.В.* Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. – М.: «5 за знание», 2006. – 256 с.
3. *Воронина Г.А.* Элективные курсы: алгоритм создания, примеры программ: практическое руководство для учителя. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 128 с.
4. *Гера Р.* Предпрофильная подготовка – составляющая успешной социализации // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 216–221.
5. *Ефимова Л.А.* Предпрофильная подготовка учащихся в ГУ – ВШЭ на основе модели «школа-вуз» // Профильная школа. – 2003. – № 3. – С. 42–45.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–16.
7. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Приложение к приказу Минобразования России от 18 июля 2002 г. № 2783 // Вестник образования: Сборник приказов и инструкций Министерства образования Российской Федерации. – Тематический выпуск «Профильное обучение» / под ред. А.А. Кузнецова, А.А. Пинского, М.В. Рыжакова. – 2002. – № 4 (декабрь). – М.: Просвещение. – 96 с.
8. *Кузнецов А.А., Пинский А.А., Рыжаков М.В.* Структура и принципы формирования содержания обучения на старшей ступени. – М.: Минобразования РФ, РАО, 2003. – 224 с.
9. *Мирошниченко А.А., Штыкова Л.А.* Организатор школьных инноваций: Учебное пособие. – Глазов: ГТПИ, 2001. – 61 с.
10. *Пайвина Е.Ю.* Конструирование профильно-интегрированных структур учебных элементов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2002. – 19 с.
11. *Пинский А.А.* Предпрофильная подготовка в 9-х классах: на пороге эксперимента // Профильная школа. – 2003. – № 1. – С. 41–48.
12. *Пинский А.А.* Предпрофильная подготовка учащихся выпускных классов основной школы: результаты первого эксперимента // Профильная школа. – 2004. – № 6. – С. 17–24.

13. Серебренников Л.Н. Предпрофильная практика-ориентированная подготовка школьников // Школа и производство. – 2006. – № 5. – С. 6–10.

14. Советова Е.В. Предпрофильная подготовка в школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 284 с.

УДК 378

Стурикова Марина Владимировна

*Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)
sturikova_marina@mail.ru*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Развитие речевой компетенции (РК) можно определить как необходимое условие любой деятельности человека, поэтому ее необходимо развивать в вузе целенаправленно. РК заключается в свободном владении видами речевой деятельности на уровне содержания и построения высказывания. В структуре РК выделяем два компонента: соответствие нормативности (правильности, точности, чистоты, уместности) и выразительности (ясности, богатству языка, логичности, эмоциональности, индивидуальности). Развитие РК происходит через специально подобранные задания и тесты.

Ключевые слова: развитие, студенты, речевая компетенция, нормативность, выразительность, задания.

Изменения общественной жизни в последнее десятилетие стали основанием для переориентации системы высшего образования. Возросла потребность общества в квалифицированных специалистах в области «человек – человек», владеющих речевой компетенцией на высоком уровне, способных эффективно решать профессиональные задачи, поэтому актуальным становится поиск средств, методов, форм работы для развития этой компетенции. Смена парадигмы образования, многоуровневая структура высшего образования, новые образовательные стандарты, эффективные методики и технологии обучения – все это отражает практическую потребность в совершенствовании речевой компетенции студентов профессионально-педагогического вуза. В аналитическом обзоре «Реформы образования» отмечается, что «в условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений», таким образом, изменяется подход к образованию, в качестве основной категории которого выступает компетенция. В настоящее время особенно остро стоит вопрос об адаптации выпускника вуза к профессиональной деятельности, владение им речевой компетенцией, с нашей точки зрения, во многом облегчит эту задачу. Речевая компетенция (РК) является одной из ключевых компетенций, которые должны быть развиты у студентов профессионально-педагогического вуза. Именно поэтому присталь-

ное внимание ученых (И. Зимняя, Э. Зеер, В. Сластенин, С. Шишов, А. Хуторской) привлекают проблемы становления будущего специалиста, формирования у него интереса к профессиональной деятельности через развитие РК, основы которой закладываются в школе, а затем получают развитие в вузе. РК «позволяет выработать ценностные отношения к получаемым студентом знаниям, положительно изменить характер учебной деятельности» [2, с. 3].

Развитие РК можно определить как необходимое условие профессиональной деятельности человека, поэтому РК необходимо развивать в вузе целенаправленно, при этом задача преподавателя сводится к необходимости научить студентов создавать эффективное речевое произведение. РК заключается в свободном владении видами речевой деятельности на уровне содержания и построения высказывания, способами формулирования мыслей посредством языка и умениями пользоваться такими способами в процессе восприятия и создания речевого произведения. Основные дидактические установки требуют акцентировать внимание на содержании РК: умения строить устные и письменные высказывания, формулировать тезис и подбирать аргументы с ориентацией на определенную цель. Устная речь должна быть индивидуальна и не ограничиваться только языковыми средствами, в ее состав входят и невербальные средства общения (мимика, жесты, позы). В нашем представлении развитие РК – это процесс овладения речевым (вер-

бальным) общением в единстве всех функций: информационной, регулятивной и эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной).

РК студентов развивается на всех дисциплинах, но целенаправленно только на речеведческих (русский язык и культура речи, риторика, стилистика научного текста, деловое общение и др.), количество которых ограничено спецификой выбранной специальности, «содержание развития представляет совокупность всех учебных дисциплин: речеведческих, гуманитарных, социальных, естественнонаучных, технических и профессиональных» [3]. Развитие РК у студента «определяет эффективность ее информационного обмена и, в результате, степень включения в общественные отношения» [4, с. 10]. Цель речеведческих дисциплин состоит в развитии студента, обладающего умением эффективного использования речи в учебных и профессиональных ситуациях общения.

Указанная цель сложна, ее реализация делится на этапы в зависимости от изучаемого курса. В рамках курса «Русский язык и культура речи» ставится цель повысить общий уровень РК студентов, т.к. этот курс является базой для всех последующих речеведческих дисциплин. После его завершения студент должен освоить компоненты РК: соответствие нормативности (правильности, точности, чистоты, уместности) и выразительности (ясности, богатству языка, логичности, эмоциональности, индивидуальности речи), а также научиться ориентироваться в различных речевых ситуациях, владеть голосом и невербальными средствами общения, иметь готовность к созданию связных текстов в конкретных ситуациях. Нарушение выделенных компонентов РК может испортить все впечатление от речевого произведения, а также исказить или сделать труднодоступным для понимания его смысл.

Развитие навыков владения речевой компетенцией происходит через освоение специально отобранного теоретического материала, заданий.

Наибольшие трудности в развитии РК у студентов первого курса вызывает создание текстов публицистического стиля типа рассуждения для публичного выступления. Чтобы преодолеть эту трудность, мы рекомендуем студентам использовать топиковую модель, состоящую из вступления (определения, обстоятельства цели); основной части (причины, противопоставления, сопоставления, примеров); заключения (следствия).

«Топиковая модель дает студентам первое представление о структуре и содержании речи-рассуждения, служит схемой-образцом, следуя которому можно освоить способы компоновки фрагментов содержания и способы установления логической связи между ними» [6, с. 19]. Топиковая модель состоит из топов и связана с тезисом и аргументами, топы являются разновидностями содержания. Составление текстов для публичного выступления по данной модели дает навыки применения топов в речи. С нашей точки зрения, эта модель позволяет систематизировать навыки, которые должны приобрести студенты, и сделать их наглядными, а также позволяет индивидуализировать приобретение этих навыков в зависимости от уровня развития обучаемых. Если студент испытывает трудности с речью, топиковая модель будет служить основой для составления содержания выступления. Для тех, кто свободно владеет языком, топиковая модель будет основанием, от которого можно оттолкнуться в собственном речевом творчестве. Для студентов, которые быстро забывают усвоенное, модель поможет восстановить в памяти услышанное.

При разработке топиковой модели мы опираемся на традиции риторического канона с учетом того, что в современной риторике не является актуальным четвертый этап (запоминание), поэтому мы используем топиковую модель для создания письменной основы речи. Во вступление включаем топ определение, которым «оформляется тема будущей речи, определяется объект речи, и топ обстоятельство цели, дающий оратору возможность точно сформулировать для себя, в чем он собирается убедить аудиторию и какой тезис предполагает отстаивать» [6, с. 20]. Модель универсальная, по ней может быть построено высказывание на любую тему. В модели разделены парные топы: причина и следствие, (противопоставление и сопоставление, пример и свидетельство). За счет использования топов усиливается аргументация, потому что происходит рассмотрение предмета речи с разных сторон. Топ следствие соответствует выводу и является заключением, в формулировке этого топа студент должен следить за тем, чтобы следствие соотносилось с тезисом, который был сформулирован во вступлении.

Обращаем внимание студентов на то, что во время произнесения речевого произведения необходимо «строго следовать речевой норме, т.е.

установленному выбору единиц и композиционных моделей определенного жанра и стиля... Когда в ораторской речи мы встречаемся с отсутствием необходимого элемента, или с подменой требуемого, или с наличием того, что недопустимо, то это – пример нарушения нормы» [4, с. 108]. Развитие ораторской речи является необходимой составляющей РК. Для эффективного развития ораторской речи студента мы на занятиях, во-первых, обучаем студентов правильно произношению слов, т.е. работаем над развитием компонента РК «правильность речи»: подбираем слова, произношение которых следует запомнить. Частотными у студентов являются орфоэпические ошибки в следующих словах: *газопровод* (вместо *газопровод*), *вероисповедание* (вместо *вероисповедание*), *включить* (вместо *включить*), *генезис* (вместо *генезис*), *новорожденный* (вместо *новорожденный*), *обеспечение* (вместо *обеспечение*), *облегчить* (вместо *облегчить*), *феномен* (вместо *феномен*) и др. Работа над произношением очень важна, т.к. неправильно произнесенное слово сразу привлекает внимание слушателей и оставляет негативное впечатление об ораторе. На каждом занятии проводим программированный контроль в форме теста, чтобы выяснить, как студенты усвоили орфоэпический, грамматический, лексический минимум. Программированный контроль состоит из трех блоков, в каждом из которых по десять слов, часть слов написана правильно, часть – с ошибками. Студентам необходимо выбрать слова, которые написаны правильно и записать их. В первом блоке проверяются знания студентов в области орфоэпии (выделена гласная, на которую падает ударение), во втором блоке – орфографии или грамматики, в третьем – лексики. Количество правильных ответов может быть разным.

Во-вторых, студенты получают теоретические знания об использовании стилистически значимой лексики в речевом произведении, наличии богатого словаря у выступающего, затем отрабатывают умения в использовании лексики. Таким образом, расширяется словарный запас студентов через систему специальных заданий. Как показывает практика, словарный запас студентов чрезвычайно беден, а пополнять его самостоятельно студенты не всегда могут или не хотят, поэтому определяем слова и выражения, которыми должен овладеть обучаемый, и поэтапно, на каждом занятии вводим их в активный словар-

ный запас обучаемых. Слова и выражения берем из образцовых речей известных ораторов, а также из других источников: *бесценный, особый, очарование, волеизъявление, великолепие, величественный, духовность, легендарный, масштабный, человечество, грозное предзнаменование, обреченный на провал, стимулировать развитие, недостижимая высота и др.* Обучаем студентов употреблению заимствованных слов, даем лексическое значение этих слов или предлагаем студентам самим найти значения слов в лингвистических словарях: *протезе, инкогнито, визави, милитаристский, индифферентный, толерантный, табу, эмбарго и др.*, фразеологических выражений: *между Сциллой и Харибдой, нить Ариадны, развесистая клюква, крокодильи слезы, на всю Ивановскую, при царе Горохе, куда Макар телят не гонял и др.* Предлагаем студентам найти примеры к использованию фразеологизмов в газетах и журналах, художественной литературе.

Важной составляющей РК является точность речи, представляющая собой коммуникативное качество, которое предполагает соответствие плана содержания отражаемой действительности и проявляется в умении находить адекватное словесное выражение. Нарушения точности речи могут быть связаны с употреблением слова без учета его значения, неправильной лексической сочетаемостью, речевой избыточностью (плеоназмом, тавтологией) или речевой недостаточностью. Точность речи предполагает однозначность понимания, отсутствие расхождения между означаемым и его определением.

Приведем примеры нарушения точности речи в текстах студентов: *Реальную угрозу достижения целей, связанных с ростом предприятия, составляют ограничения ресурсов и проблемы загрязнения окружающей экологии (вместо среды) (ошибка в употреблении слова без учета его значения). В зависимости от того, какого рода признаки используются в классификации, различают классификации натуральные (вместо естественные) и искусственные (ошибка в употреблении синонима). В каждой социально-экономической системе устанавливаются уникальные системные функции менеджмента, играющие (вместо имеющие) не последнее значение в достижении целей общественного производства (ошибка в нарушении лексической сочетаемости).*

Через специально подобранные задания учим студентов находить лексические, грамматические (речевые) ошибки и определять их вид, чтобы в дальнейшем избежать подобных нарушений в речи. Например, выберите из слов, указанных в скобках, нужный пароним: *Мы можем, например, назвать фундаментальными такие исследования, которые ведутся независимо от того, будут ли результаты иметь (практичное, практическое) значение или не будут.*

Выберите из слов, указанных в скобках, слово с учетом его лексического значения: *В последние несколько лет человечество столкнулось с важными проблемами: изменение климата, резкое увеличение (энергосбережения, энергопотребления), энергобезопасность – все это и многое другое стало следствием глобализации.*

Определите вид речевой ошибки в предложении: *Проблемная лекция опирается на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций путем постановки проблемных вопросов или предьявления проблемных задач.*

Найдите грамматические ошибки в предложении и исправьте их: *Можно утверждать, что руководители, имеющие гуманитарное образование, более увереннее чувствуют себя в управлении (более уверенно). В данном разделе исследуется деятельность негосударственных вузов по повышению качества образовательных услуг, обучаемых программ, используемых инноваций на примере конкретных учебных заведений (обучающих программ). Уже сегодня можно представить о некоторых промежуточных результатах (некоторые промежуточные результаты). По мнению пятьдесят девять целых восемь десятых процентов студентов, при рейтинговой системе основным стимулом становится возможность быть освобожденными от зачета или экзамена (пятидесяти девяти целых восьми десятых).*

В-третьих, при составлении текста типа рассуждения для публичного выступления учим студентов подбору аргументов, что соответствует классической риторике – инвенции, целью которой является рассмотрение приемов убеждения. Обращаем внимание студентов на то, что в риторике аргументы могут быть как логические, так и эмоциональные, напрямую связанные с эстетическим компонентом ораторской речи, который связан с элокуцией. На этом этапе учим студентов подбирать тропы (метафору, синекдоху, олицетворе-

ние и др.) и использовать риторические фигуры речи (антитезу, инверсию, эллипсис, синтаксический параллелизм и др.). В-четвертых, вырабатываем у студентов способность структурировать монологическую речь и, в-пятых, ее произносить, что соответствует «памяти» и «произнесению» в риторике. Спецификой этой части работы является «знание приемов риторического этоса и активное владение ими: квалифицированное умение выражать отношение к аудитории в речи в целом и в отдельных ее частях – моменты доброжелательности, уважительности, честности, согласия с оппонентом, тактичности по отношению к нему и др.; умение адекватно контактировать с аудиторией и правильно откликаться на ее реакцию (особенно отрицательную), умение учитывать интересы слушателей, уровень их эрудиции и т.д.» [4, с. 109].

Обращаем внимание студентов на причины возможных неудач, в частности, во время произнесения речи негативное влияние могут оказывать навыки диалогической речи, которая для студентов более привычна, употребление слов и выражений разных стилей: разговорного (использование жаргонных и других нелитературных синонимов), научного (употребление собственно научных терминов, длинных научных изречений и др.), официально-делового (включение в речь клише официально-делового стиля). Обращаем внимание также на выразительность речи: произнесение должно быть осуществлено с подъемом, но без излишнего пафоса.

С учетом всего вышеизложенного студенты создают речевое произведение для выступления, на практических занятиях разбираем, какие стилистические ошибки были допущены в ораторской речи и исправляем их, подбирая адекватную замену. Работа над созданием текста для устного монологического выступления требует от студента и преподавателя терпения и желания достичь поставленной цели, что в итоге существенно влияет на развитие РК студентов. Работа по созданию текста, начатая на первом курсе на дисциплине «Русский язык и культура речи», продолжается на третьем курсе, на дисциплине «Стилистика научного текста», где студенты постигают все особенности научно-исследовательской работы, выражающейся в создании таких речевых произведений, как тезисы, реферат, курсовая работа, устный доклад, дипломная работа (проект) и владении соответствующими навыками языкового оформления научных текстов [3].

Работу по созданию научного текста мы сопровождаем выполнением на практических занятиях заданий, которые классифицируем в соответствии с тематикой занятий: 1. *Определите основной тезис текста; содержит ли данный абзац текста существенную информацию?* 2. *Составьте текстуальный конспект одной из статей по Вашей специальности.* 3. *Какие из заголовков учебника отражают тему научного текста, какие – нет; на сколько абзацев делится текст; выделите из абзацев необходимую и избыточную информацию; найдите ключевые слова текста.* 4. *Сколько тезисов содержится в преобразованном Вами тексте; составьте тезисный план текста; выделите ключевые слова каждого абзаца; составьте назывной, вопросный план текста; составьте подробный и краткий планы текста и др.*

На дисциплине «Стилистика научного текста» студенты продолжают развивать речевую компетенцию через анализ текстов научного стиля и создания собственных речевых произведений: конспекта, плана, аннотации, рецензии, монографического и обзорного рефератов, научной статьи и др. Специфика стиля заключается в логической последовательности изложения, упорядоченной системе связей между частями высказывания, стремлением автора к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания, это убеждает студентов в том, что коммуникативное качество речи — важнейшее требование к созданию любого речевого произведения.

Для облегчения работы по созданию речевого произведения студентам предлагаем клише, которыми они могут воспользоваться при создании текста научного стиля, например: *анализировать проблему, рассматривать вопрос, излагать сущность, обобщать материал, освещать вопросы, останавливаться на характеристике, отмечать сложность, подчеркивать значимость, посвящать работу, заострять внимание, обращать внимание, уделять внимание, указывать на необходимость, приводить данные (о), касаться вопроса, делать вывод, показывать значение, давать оценку, раскрывать сущность,*

характеризовать способ, в основе исследования лежит мысль о...; гипотеза (чья) состоит в...; (кто) рассматривает проблему (какую) с точки зрения (какой); работа состоит из (скольких) частей и др. С опорой на предложенные речевые клише студенты создают научные тексты. Клише помогают студентам структурировать материал, выстраивать его в логической последовательности.

Таким образом, развитие речевой компетенции студентов профессионально-педагогического вуза представляет собой целенаправленный процесс, осуществляющийся прежде всего на речеведческих дисциплинах, где студенты усваивают теоретический материал по созданию речевого произведения, отрабатывают технологию написания текстов разных жанров, делают разбор ошибок. Развитие РК представляет собой сложный процесс, т.к. на учебных занятиях студенты приобретают умения, формируют навыки и вырабатывают готовность создания и произнесения речевого произведения в соответствии с ситуацией для достижения коммуникативной цели.

Библиографический список

1. Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М. Филиппова. — М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. — 303 с.
2. Решетова О.В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2006. — 23 с.
3. Евтюгина А.А. Формирование профессионально-речевой образованности студентов педагогических вузов: Дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2007. — 371 с.
4. Романова Н.Н. Обучение монологической (ораторской) речи в вузе // Русский язык в школе. — 2006. — № 3. — С. 106–110.
5. Максимова Е.Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007. — 23 с.
6. Садикова В.А. Обучение публичной речи: топиковая модель // Русский язык в школе. — 2008. — № 7. — С. 19–21.

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматривается моделирование профессионального общения моряков в процессе обучения иностранному языку посредством ролевых и деловых игр на факультетах по подготовке специалистов водного транспорта. Применение игрового моделирования способствует интегрированию профессиональной деятельности специалиста и его языковой подготовки.

Ключевые слова: профессиональное общение, игровое моделирование, ситуации общения, профессиональная деятельность.

Профессиональное общение на английском языке является существенным компонентом будущей профессиональной деятельности инженеров морского профиля. Английский язык стал языком международного морского общения, а параметры его функционирования определены международными нормативными документами: Конвенция SOLAS-74, Конвенция STCW – 78/95 (ПДМНВ – 1978/95), MERSAR Manual (1993), SEASPEAK Training Manual (1988) и другими. Конвенция ПДНВ, в частности, требует достаточных знаний английского языка, позволяющих «лицу командного состава пользоваться картами и другими навигационными пособиями, понимать метеорологическую информацию и сообщения относительно безопасности и эксплуатации судна, поддерживать связь с другими судами и береговыми станциями, <...> выполнять обязанности лица командного состава в многоязычном экипаже, включая способность использовать и понимать «Стандартный навигационный словарь-разговорник»...» [5].

Иноязычная подготовка специалистов водного транспорта в вузе требует особого внимания. Достижение необходимого уровня владения иностранным языком предполагает постоянное повышение качества обучения, заставляет искать новые формы и приемы, внедрять в учебный процесс инновационные образовательные технологии. Учебный предмет «Иностранный язык» следует выстраивать так, чтобы способствовать активному соучастию студентов в творческом воспроизведении его содержания.

Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка, предусматривающий формирование у студентов способности иноязычно-

го общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах, ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Необходимо учитывать, что любое общение – это не только процесс передачи, приема и интерпретации информации, но и взаимодействие. Такое взаимодействие всегда органично вплетено в другую деятельность, в которой участвуют люди. Для эффективного обучения профессионально-ориентированному общению как важной составляющей профессиональной деятельности моряков необходимо применение интерактивных методов. Они должны быть основаны на профессиональном моделировании, в которых обучаемые вместо объекта учебного процесса становятся субъектом взаимодействия. Информация становится в этой ситуации не целью, а средством освоения действий профессионального иноязычного общения. Под интерактивными методами обучения, вслед за И.А. Мироновой, понимается «такой способ организации учебного процесса, в котором организующим звеном деятельности студентов является их взаимодействие с учебным окружением, направленное на овладение новым опытом» [4]. Студенты учатся на занятиях обмениваться профессионально значимой информацией. Между ними происходит взаимодействие в процессе совместной деятельности. Они учатся воспринимать и понимать друг друга.

Учебный процесс, основанный на интерактивных методах обучения, способствует формированию структуры профессиональных способностей инженеров морских специальностей. К ним относятся и коммуникативные способности. В процессе обучения языку воссоздаются предметный, социальный и психологический аспект будущего труда.

Основу коммуникативных способностей, регулирующих профессиональную деятельность в ситуациях иноязычного общения, согласно А.А. Вербицкому, составляют:

1) предметно-речевые способности, которые представляют собой возможности специалиста извлекать профессионально значимую информацию об объекте из иноязычного текста, соотносить ее с предметными характеристиками, формировать командную информацию средствами изучаемого языка;

2) социально-речевые способности, определяемые навыками межличностного взаимодействия; они характеризуются владением коммуникативными стратегиями для достижения цели общения, сформированностью способов приема и передачи информации на иностранном языке;

3) способность к отражению ситуации иноязычного общения в контексте профессиональной деятельности, она выражается: а) в восприятии специалистом происходящих событий как целостной ситуации; б) в выделении элементов новизны в иноязычной информации; в) в соотношении их с предметными характеристиками объекта и ситуации общения; г) в оперативном принятии решения и выборе способа его осуществления средствами языка.

Одной из эффективных форм моделирования специфических условий профессиональной деятельности морских инженеров является игровое моделирование. Для его реализации используются: а) ролевые игры, способствующие становлению социально-речевых способностей и отражающие не только предметное, но и социальное содержание будущего труда; б) деловые игры, обеспечивающие комплексное развитие предметно-речевых и социально-речевых способностей, предполагающие формирование способности к отражению ситуации иноязычного общения в контексте профессиональной деятельности.

Ролевая игра определяется в «Словаре методических терминов» как «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке иностранного языка, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [1]. Исследованию этого методического феномена посвящены труды Р.С. Аппатовой, М.А. Ариян, Н.В. Барышникова, М.Л. Вайсбурд, Р.П. Мильруда, В.М. Филатова, J. Sheils, G. Sturtridge и др. Результаты и выводы

исследований говорят о целесообразности широкого применения ролевой игры в целях обучения языку. Данная форма работы не только способствует достижению цели диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, но и активизирует речемыслительную деятельность обучаемых, способствует формированию у них навыков и умений самостоятельного выражения мысли, их образованию и воспитанию средствами иностранного языка [3].

Ролевая игра – более простой, чем деловая игра, прием. Ее основным содержанием становятся отношения между людьми в процессе осуществления различного рода деятельности. В нашем случае – профессиональной деятельности инженеров морских специальностей. Это позволяет сформировать навык и модель поведения в реальной ситуации профессионального общения. Ролевая игра способствует осуществлению межличностных контактов. Ее сущность состоит в тренировке различных аспектов ролевого поведения и имитации социальных отношений в ситуациях, максимально приближенных к реальным. Ролевая игра носит эмоциональный характер, предполагает творческое применение языка.

В ролевой игре, отражающей профессиональное взаимодействие моряков, обучаемые проигрывают предложенные (выбранные) роли, проигрывают свое потенциальное вербальное и невербальное поведение.

В научной и методической литературе нет однозначной точки зрения по поводу определения структуры ролевой игры. Мы придерживаемся точки зрения следующих исследователей (Аппатовой, 1987; Пассова, 1988; Мироновой, 2009; Sheils, 1993; Sturtridge, 1981). В качестве ведущего структурного компонента они выделяют ситуацию профессионального общения. Примером ситуаций профессионального общения инженера-радиотехника, обслуживающего судовое радиооборудование, могут служить ситуации, возникшие в условиях выхода из строя радиостанции, радионавигационного оборудования, радиолокационной станции во время рейса. Специалисту необходимо в кратчайшие сроки в условиях изоляции от береговых служб устранить неполадки, возникшие на судне. Он должен выбрать оптимальные решения проблемы, обсудив их с береговым центром, с капитаном.

Игры могут быть обучающими. В них формируются коммуникативные навыки и умения.

Контрольные игры имеют цель – оценить степень владения коммуникативными умениями.

Проведение деловой игры представляет собой развертывание игровой деятельности участников на имитационной модели. Имитационная модель воссоздает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Деловая игра является модельным замещением двух реальностей: а) процессов производства, и б) процессов деятельности в нем людей. Участвуя в игре, обучаемый выполняет квазипрофессиональную деятельность. Она несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. При этом усвоение знаний, формирование навыков и умений осуществляется в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации [2].

В деловой игре происходит интегрирование профессионального аспекта специалиста-моряка и его языковой подготовки. Данный вид работы позволяет охватить все аспекты профессиональной деятельности: а) профессиональное общение (непосредственное и радиообмен); б) работу с реальными приборами, схемами, картами.

Создание ролевых и деловых игр для обучения профессионально-ориентированному общению студентов морских специальностей требует тщательной подготовки, которая заключается в: а) определении цели игры; б) формулировке проблемы; в) разработке сюжета; г) описании ролей с конкретизацией задач каждого участника; д) описании условий, в которых происходит профессиональное общение (судно, судно-берег, берег); е) определении объема информации, необходимой для принятия решения.

Тематика деловых игр соответствует, как правило, профессиональной направленности обучения.

Выбор преподавателем типа игры зависит от этапа обучения и степени готовности студентов к практическому применению знаний, которые они получили за конкретный промежуток времени. Очевидно, что значительная помощь студентам в иноязычном обеспечении ролей, управление процессом подготовки игры преподавателем при минимальном уровне самостоятельности обучаемых на начальном этапе обучения. Дальше меняется доминирующая роль студентов

в процессе подготовки и в процессе проигрывания на заключительном этапе обучения профессионально-ориентированному общению. Функция преподавателя становится скорее консультативной, чем управленческой.

От этапа обучения зависит и профессионально-содержательный аспект ролевой игры. Обще-профессиональная проблематика на начальном этапе сменяется узкопрофессиональной на последующих этапах. Умения, сформированные на общинженерном этапе, становятся основой развития специальных предметных умений.

Примером может послужить деловая игра «Поисково-спасательная операция» (Search and Rescue (SAR) Operation). Она проводится на завершающем этапе изучения темы «Связь в ситуациях бедствия» (Distress Communications) по специальности «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» (5 курс, X семестр). В соответствии с вышеизложенными положениями определяется профессиональная проблема – поиск затерявшегося катера, осуществление поисково-спасательной операции (performing SAR-operation). Тема игры выбрана согласно учебной программе. Ее содержание определено конкретными учебными целями, заключающимися в формировании и развитии навыков и умений профессионально-ориентированного общения на материале лексики пройденной темы. Тема игры, в свою очередь, определила условия деятельности, содержание учебного материала, роли и функции участников. Студентам, исполнявшим роль судовых радиооператоров, предстояло осуществить радиопереговоры с целью поиска катера, оказания помощи в условиях мореплавания (судно V1 потеряло связь со своим катером и просит судно V2 о помощи).

Сценарий игры предполагал наличие трех радиооператоров (R1, R2, R3), находящихся на двух судах (V1, V2) и искомом катере (B). Участникам были выданы карточки с указанием местоположения и скорости движения их судов, проблемы, возникшей на катере (выход из строя двигателя и навигационной аппаратуры), а также пошаговость действий.

V1: ask for assistance;

V2: acknowledge the message;

V1: explain the problem and the distress position;

V2: message the initial course, search speed and the time of arriving at distress position;

V1: ask for channel 16 to open (the boat has VSH radio station);

и т.д.

Игра проводится с помощью реального радиооборудования – морской радиостанции ПВ/КВ диапазона IC708.

Игра носит обучающий характер. Участникам предоставляются опоры в виде карточек с пошаговыми действиями. Без предоставления опор игра приобретает контрольный характер.

В конце занятия подводятся итоги, анализируются результаты проведенной работы. Совместное подведение итогов под руководством преподавателя способствует созданию благоприятного микроклимата и сплочению группы.

Для усложнения задачи в игру вводятся «непредвиденные обстоятельства» в виде помех в эфире, которые существенно затрудняют понимание слышимой речи и вполне возможные в реальной ситуации радиотелефонного обмена на море.

При моделировании и проигрывании деловой игры соблюдается баланс между производственными, учебными и игровыми действиями. В случае преобладания той или иной стороны теряются ее обучающие возможности.

Отличие деловой учебной игры от традиционных методов обучения заключается в том, что в игре «воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебных ситуаций» [2].

В зависимости от содержания и целей игры целесообразно использовать: а) технические средства обучения, мультимедийные средства, реальные приборы, симуляторы; б) проводить игры в специально оборудованных лабораториях, имеющих в распоряжении профилирующих кафедр. Например, для студентов специальности «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» проведение игр по темам «Связь в УКВ диапазоне», «Связь в ситуациях бедствия», «Материально-техническое снабжение», «Медицинская консультация» можно орга-

низовать в лаборатории «Системы связи». В лаборатории «Радиотехнические средства безопасности морских судов» целесообразно проводить игры по темам «Эксплуатация радиоэлектронного оборудования», «Приемы работы с радиоэлектронным оборудованием», «Ремонт радиоэлектронного оборудования». Лаборатория радионавигации подходит для обыгрывания тем «GPS» и «GLONASS». Тематические лаборатории, являясь моделью рабочего места инженера, способствуют созданию профессиональной атмосферы, погружению студентов в среду будущей профессиональной деятельности.

Применение приема игрового моделирования в обучении профессионально-ориентированному общению специалистов водного транспорта создает дидактические условия, при которых обучаемые могут реализовать умения, приобретенные на предшествующих играх этапах обучения. Ролевые и деловые игры являются не только средством подготовки студентов к профессиональному общению, но и способами, расширяющими возможности познавательной деятельности. Игровой аспект учебной деятельности способствует: а) формированию умений межличностного взаимодействия в ходе игры; б) выработке навыков сотрудничества и принятия коллективных решений.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: «Златоуст», 1999. – С. 306.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая шк., 1991. – 207 с.
3. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры на уроке // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3. – С. 8–13.
4. Миронова И.А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – С. 85.
5. ПДМНВ-95. Конвенция ПДМНВ. Кодекс ПДМНВ. – Лондон, 1988. – С. 36.

Куров Николай Леонидович

кандидат педагогических наук
Тверской государственный университет
common@tversu.ru

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЯ-ДУХОВИКА

Приведен анализ недостатков, имеющих место при обучении игре на духовых инструментах, предложены основные музыкальные принципы, направленные на их устранение и совершенствование процесса обучения.

Ключевые слова: духовые инструменты, художественно-творческий потенциал, музыкальное производство, личностно-ориентированный метод обучения.

Анализ замечаний известных педагогов и исполнителей выявил недостатки, имеющие место при обучении игре на духовых инструментах [1, 3, 8]: обучаемые игре на духовых инструментах имеют дело с ограниченным количеством произведений и осваивают минимальный по объему учебно-педагогический репертуар; уроки в классе духовых инструментов в большинстве случаев используются для совершенствования профессиональных игровых качеств, что не способствует расширению знаний, умений и навыков обучаемых; неэффективно происходит накопление у большинства учащихся теоретических и обобщающих знаний; многие преподаватели используют авторитарный метод преподавания, при котором учащиеся обучаются по заданному образцу, что не способствует развитию у них музыкального мышления, творческой инициативы и самостоятельности; ввиду ограниченного количества музыкальных произведений, осваиваемых духовиками в процессе учебы, формирующиеся в процессе обучения умения и навыки не удовлетворяют тем требованиям, которые необходимы для исполнения современной музыки.

Исходя из перечисленных недостатков, а также, учитывая передовой опыт музыкальной педагогики и развития художественно-творческого потенциала, мы считаем, что указанные недостатки могут быть устранены при использовании следующих основных музыкальных мероприятий:

увеличение объема материала, используемого в учебном процессе, и расширение репертуара музыкальных произведений с различными стилями с целью общего музыкального развития и повышения художественно-творческого потенциала обучаемого; работа ускоренными темпами над музыкальными произведениями и фор-

мированием необходимых умений и навыков в результате постоянного притока данной информации в учебно-педагогический процесс, направленной на общемузыкальное развитие и расширение профессионального кругозора; на уроках в исполнительских классах духовых инструментов при работе над музыкальным произведением должны использоваться, связанные с этим производством музыкально-теоретические разработки, что способствует развитию художественно-творческого потенциала и музыкального мышления у обучаемого; преподаватель в своей деятельности должен использовать не авторитарный, а личностно-ориентированный подход, предоставляющий учащемуся право самостоятельного выбора и собственной интерпретации музыкального произведения, что является необходимым для развития музыкально-исполнительских умений и навыков [8; 9].

Предлагаемые принципы обучения могут быть использованы при подготовке учащегося к самостоятельной работе над эмоциональным художественным образом музыкального произведения.

Психология творчества духовика-исполнителя при работе над созданием художественного образа недостаточно изучена. В связи с этим нами было проведено исследование психологии творчества духовика-исполнителя при работе над художественным образом с позиций теории установки, разработанной академиком Д.Н. Узнадзе. Используя основные принципы теории установки, мы исходили из предположения, что в основе профессиональной деятельности духовика-исполнителя лежит установка, которая вырабатывается как целостное состояние духовика, и она уже без сознательного вмешательства предопределяет работу духовика над созданием художе-

ственного образа. Формирование установки является творческим процессом, для которого необходимы знания, на базе которых развивается художественно-творческий потенциал, музыкальное мышление и музыкальное воображение.

Базой для расширения художественно-творческого потенциала являются следующие составляющие: специальные музыкальные способности (музыкальный слух, музыкальный ритм, музыкальная память); эмоциональная отзывчивость на музыку, эстетическое отношение к окружающему миру; обобщенные знания в области философии музыки, психофизиологии, психологии творчества, музыкальной акустики; владение техническими приемами для воплощения музыкального образа; межвидовое познание искусств; разнообразие музыкальной интонации и динамики звучания инструмента.

Для развития музыкального мышления необходимы: ощущение музыкальной интонации; осмысление логики организации звуковых структур; развитый музыкальный интеллект; владение чтением музыки с листа. В результате психологической мобилизованности в сознании духовика возникают переживаемые им психологические проблемы, которые помогают ему ориентироваться в создании художественного образа. Наличие активной установки, т.е. предварительной настроенности, позволяет понимать указание композитора и создавать выразительный образ музыкального произведения [4; 7].

Для совершенствования музыкально-исполнительской деятельности студента-духовика необходим высокий уровень художественного образования, в котором в настоящее время используется личностно-ориентированный подход, разработанный в современной концепции психолого-педагогического образования, позволяющий формировать у студентов-духовиков высокий уровень музыкально-исполнительского мастерства.

Высокий уровень мастерства, включающий в себе профессионально важные качества музыкально-исполнительской деятельности достигается в результате соединения интегрированных знаний, умений и навыков, направленных на создание эмоционально-смысловой художественной интерпретации эмоционального художественного образа музыкального произведения [9; 10]. Для оценки музыкально-исполнительского мастерства студента-духовика используются следующие показатели: 1) качество исполнения музыкально-

го произведения; 2) уровень художественной интерпретации музыкального произведения; 3) самостоятельность в отборе выразительной интонации и в работе над художественным образом музыкального произведения; 4) техническое освоение произведения; 5) музыкально-ритмическая способность; 6) надежность в концертном выступлении; 7) интерес и желание овладеть профессией музыканта-исполнителя.

Исполнению произведения предшествует художественная интерпретация музыкального текста исполнителем. При работе над художественной интерпретацией музыкального произведения необходимо определить жанровое содержание, характер музыки; приемы и штрихи, позволяющие выявить темп, соответствующий характеру музыки; динамические оттенки и нюансы, которыми исполнитель «расцветивает» музыку [1].

В процессе художественной интерпретации музыкальных произведений происходит развитие музыкальных способностей, творческого мышления, воображения, музыкального и художественного вкуса ученика.

Роль преподавателя в обучении художественной интерпретации музыки повышается, так как всей своей деятельностью он должен способствовать развитию духовной культуры музыканта. Большое внимание в музыкальной педагогике уделяется воспитанию у студента творческой активности.

В процессе учебы студент должен получить обобщающие знания, опираясь на которые, он сможет подойти к раскрытию художественного образа произведения, найти интересные способы интерпретации музыки. Чем полнее в процессе обучения будут раскрыты творческие способности студента, тем больше будет у него возможностей самостоятельно принимать решение при работе над музыкальным произведением, и тем больших успехов он сможет достичь в исполнительской и педагогической деятельности [2; 5].

Один из наших ведущих ученых в области музыкальной педагогики Г.М. Цыпин пришел к выводу: «Оптимальные условия для деятельного, подлинно творческого мышления учащихся создается в том случае, если этот учащийся встает на путь, которым идет в своей работе художник-интерпретатор» [10]. Личностное отношение к интерпретируемому произведению, а также умение создавать собственное представление о его образно-интонационном содержании на ос-

нове опыта эстетической деятельности и всего богатства жизненных и музыкальных отношений, способствует развитию мышления.

Высокий уровень в раскрытии музыкального произведения может быть достигнут при использовании метода эмоциональной интерпретации и комплексного воздействия различных видов искусств. Комплексное воздействие различных видов искусств способствует появлению у исполнителя новых музыкально-исполнительских идей и открывает новые возможности в творчестве исполнителя. Различные виды искусств гармонично добавляют друг друга. На необходимость синтеза искусств указывал великий русский философ Н.А. Флоренский. Он считал, что высшая задача каждого искусства – это синтез с другими видами искусств.

Использование комплексного воздействия различных видов искусств при работе над художественным образом музыкального произведения связывает музыку с историей, литературой, поэзией, живописью, архитектурой.

В процессе исполнения духовик внутренним голосом напевает основную мелодию произведения и одновременно исполняет и воспринимает слышимое, что оказывает на него эмоциональное воздействие из-за переживаний исполняемого. В музыкальном исполнении духовика соединяются художественная интерпретация, исполнение и восприятие музыкального текста.

Во время репетиции духовиком уточняется исполнительский образ, являющийся результатом его творчества. Музыкальный образ создается интонацией. В нем раскрывается не только авторский текст композитора, но и внутренний мир духовика-исполнителя. Звучание музыкального образа достигается в результате единства художественной интерпретации и выработки технических приемов. Важнейшей задачей в совершенствовании музыкально-исполнительской деятельности исполнителя-духовика является подготовка его к самостоятельной работе над созданием художественного образа музыкального произведения. Поэтому в процессе учебы проводится работа, направленная на развитие у студента духовика всех составляющих, участвующих в создании художественного образа музыкального произведения. Анализ уровня подготовки музыкантов-духовиков при работе над созданием эмоционального художественного образа музыкального произведения показал, что недостаточно эф-

фективно используются существующие методики, такие как: принцип поливариантного художественно-исполнительского замысла; принцип блочно-интегративного обучения; принцип интериоризации внутрислуховых представлений и образов воображения. В основном студенты-духовики музыкальных вузов используют один вариант подготовки художественного образа. Это объясняется в значительной степени недостаточностью у студента художественно-творческого уровня, обеспечивающего самостоятельную работу над созданием эмоционального художественного образа.

Дальнейшее совершенствование музыкально-исполнительской деятельности студента-духовика над созданием эмоционального художественного образа и развитие художественно-творческого потенциала обучаемого зависит от того насколько интенсивно используется интегративный принцип обучения. В настоящее время в большинстве музыкальных вузов отсутствует связь между историко-теоретическими и музыкально-исполнительскими дисциплинами, что отрицательно сказывается на общем уровне подготовки студентов-духовиков. Необходима разработка методики обучения, основанная на интегрированном принципе, связующим в единую систему отдельные составляющие музыкального учебного процесса. Знания, умения и навыки в каждой из дисциплин дополняют друг друга и оказывают синергическое воздействие на обучаемого духовика.

Опыт работы выдающегося трубача и педагога профессора, народного артиста России В.М. Прокопова, который воспитал более 20 лауреатов международных и российских конкурсов, показал, что плодотворная работа студента над художественным образом музыкального произведения в значительной степени зависит от уровня подготовки преподавателя, а также от высококачественного звучания инструмента и свободного владения духовиком сложными приемами звукоизвлечения. Опираясь на свой внутренний слух и способность к музыкально-слуховому воображению, духовик с помощью своего исполнительского аппарата производит звукоизвлечение предварительно услышанных звуков.

Высококачественное звучание духовик может достигнуть в том случае, если он играет на хорошем инструменте и мундштуке, имеет правильную постановку губ, правильно поставленное дыхание, обладает хорошим слухом и высокой

исполнительской техникой, включающую в себя технику исполнительского дыхания, губ, языка и пальцев.

Для исполнения сложных оркестровых и сольных партий духовик должен обладать способностью творчески решать возросшие требования к художественной интерпретации и свободно владеть такими приемами звукоизвлечения, как двойным стаккато, сложными ритмическими фигурами, большими интервалами, быстрыми гаммообразующими и арпеджированными пассажами, мелизмами, трелью, всеми видами штрихов, а также портаментами, фрулято, глissандо, тенуто. Успех В.М. Прокопова обеспечен также и тем, что он использует личностно-ориентированный подход при преподавании, в основе которого лежит диалог между преподавателем и обучаемым, творческая дискуссия между ними, наличие различных точек зрения на интерпретацию музыкального произведения и признание самостоятельного мнения ученика по поводу трактовки музыкального произведения. Личностно-ориентированный подход учитывает также индивидуальный уровень подготовки обучаемого, его эмоционально-личностные особенности [6].

Для совершенствования музыкально-исполнительской деятельности духовика-исполнителя необходимо воспитание у него личностного и самостоятельного отношения к музыкальному произведению. При решении этой задачи духовик-исполнитель передает собственную трактовку образно-эмоционального содержания произведения, что говорит о том, что его работа является творчеством. Проведенные исследования показали, что совершенствование музыкально-исполнительской деятельности исполнителя-духовика является творческим процессом, направленным на развитие у духовика способностей активно участвовать в музыкально-исполнительской деятельности.

Выполненная работа не раскрывает полностью решение рассматриваемой проблемы. Необходимо продолжение исследований для более глубокого подхода при изучении психологии му-

зыкально-исполнительской деятельности духовика и разработки путей и средств подготовки духовика к концертному выступлению и к самостоятельной работе.

Библиографический список

1. Докишицер Т.А. Путь к творчеству. – М., 1999.
2. Кириллов С.В. Особенности формирования художественного произведения в аспекте интерпретации музыкального произведения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4.
3. Кричевский В.Б. Комплексная методика профессиональной подготовки преподавателя музыки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2003. – 24 с.
4. Куров Н.Л. Исследование психологии творчества духовика-исполнителя с позиций теории установки, разработанной академиком Д.Н. Узнадзе и его учениками // Традиции и новации в профессиональной подготовке к деятельности педагога: Вып. 8. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Тверь, 2009.
5. Куров Н.Л. О художественной интерпретации музыкального произведения исполнителем-духовиком // Искусство в школе. – 2009. – № 4.
6. Куров Н.Л. О переходе на личностно-ориентированное преподавание при обучении игре на духовых инструментах // Россия в музыке: Междунар. науч. конф. (30–31 октября 2009 г., Великотырновский университет (Болгария)). – Великотырновск, 2009.
7. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961.
8. Усов Ю.А. Научно-теоретические основы постановки при игре на медных инструментах // Вопросы музыкальной педагогики. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 10. – С. 8–28.
9. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Композитор, 2008.
10. Цытин Г.М. Исполнитель и техника: Учебное пособие. – М.: Академия, 1999.

**ПОТЕНЦИАЛЫ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ЦЕЛЯМ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ –
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП**

Статья посвящена характеристике потенциалов воспитывающей среды военного вуза. В ней обосновывается необходимость постановки целей межнационального воспитания в военном вузе, дается историческая ретроспектива изучения средовой проблематики в педагогике, приводится определение воспитывающей среды и варианты ее структуры. На этой основе выявляются ее потенциалы применительно к изучаемому процессу, дается характеристика каждого из них.

Ключевые слова: педагогика среды, воспитывающая среда, военный вуз, национальное сознание, потенциалы.

Российская Федерация – государство, в котором соседствует множество национальностей. Вопросы межнациональных отношений были и остаются в центре внимания внутренней политики России. Выступая на заседании президиума Государственного совета 11 февраля 2011 года президент Д.А. Медведев подчеркнул, что работу по вопросам межнационального мира, межнационального общения «необходимо начинать со школы, университета». «Именно там закладываются основы мировоззрения человека, и именно от того, какой образ мыслей приобретает человек во время получения образования, зависит и его мироощущение, зависит то, каким образом он относится к окружающему миру, насколько его взгляды совместимы со взглядами других людей, умеет ли он слушать других людей, умеет ли он уважительно относиться к привычкам других людей, способен ли он соблюдать правила современной жизни».

История и традиции российских Вооруженных сил насыщены примерами единства военнослужащих различных национальностей, как в мирное время, так и в моменты угрозы независимости и суверенитету нашего государства. Товарищество, доверие и надежность – приоритетные ценности взаимоотношений между офицерами и рядовыми Российской армии. Задачи, стоящие перед ними, особенно перед военнослужащими, охраняющими границы Российской Федерации, часто связаны с повышенным уровнем сложности и опасности. В этих ситуациях особенно важна сплоченность и взаимопонимание, открытое, свободное от межнациональных стереотипов и предрассудков отношение к товарищу.

В связи с этим можно утверждать, что формирование культуры межнациональных взаимоотношений является одной из значимых воспитательных целей военных вузов. Однако необходимо заметить, что в практике воспитательной работы военных вузов эта цель довольно часто формализуется и решается путем включения в план воспитательной работы бесед по проблемам межнациональных отношений, просмотра фильмов и использования других схожих методов, общим для которых является их знаниевая ориентированность и пассивность курсантов. Другой проблемой в этой сфере является недостаточная реализация превентивного подхода и нацеленность командиров скорее на устранение возникающих среди курсантов межнациональных проблем, нежели на их предотвращение.

Мы считаем, что задачи, связанные с построением здоровых межнациональных отношений в военном вузе, необходимо решать исходя из позиций компетентностно-деятельностного подхода, формируя у курсантов готовность к межличностному взаимодействию с представителями различных национально-этнических групп и создавая пространство для приобретения опыта такого взаимодействия. Таким пространством является воспитывающая среда, которая становится своеобразным педагогическим феноменом, способным воздействовать на личность опосредованно, косвенно, через повседневную жизнь, постоянное общение с сообществом вуза.

В рамках нашего исследования поднимается вопрос формирования опыта взаимодействия между представителями различных национально-этнических групп. Это поставило перед нами задачу охарактеризовать особенности этого взаи-

модействия, выявить возможные проблемы, возникающие в нем. Анализ исследований, проведенных в этой области, позволяет заключить, что особенности национально-этнического сознания и характера на межличностном уровне могут выступать барьерами в национально-этнических взаимоотношениях.

Особый интерес в этом контексте представляют следующие аспекты сознания:

- наблюдаемая тенденция к этноцентризму – склонность негативно оценивать представителей другой культуры сквозь призму стандартов собственной;

- стереотипизация этнического сознания, проявляющаяся в формировании упрощенных образов представителей своей и других культур;

- предрассудки как результат селективных (избранных) включений в процесс межкультурных контактов, в том числе чувственного восприятия, негативного прошлого опыта и тому подобное.

Осознание себя членом отдельной национально-этнической группы часто приводит к противопоставлению с представителями других групп. Основу антитезы «мы» – «они» обычно составляют один или несколько наиболее ярко выраженных внешних признаков, характерных для «них» в отличие от «нас». Это может быть физический облик или социокультурные признаки. Кроме того, в основе противопоставления могут быть религиозные верования, социально-экономический уклад, политическое устройство, иные системы ценностей и так далее.

Противопоставление собственной общности иным группам способствует фиксации и активному закреплению своих этнических отличий, их осмыслению и созданию на этой основе самых разных (от экономических – к духовным, идеологическим и политическим) способов укрепления своей общности. Эти явления особенно важны как потенциальные барьеры национально-этнических взаимодействий на первых стадиях отношений в ситуации неполной информации о личности партнеров. Ожидание большей степени различий между представителями разных культур по сравнению с членами собственной группы приводит к стремлению ограничения взаимодействия с представителями других групп. Ограждая себя от новой информации, человек только усиливает предрассудки и теряет возможность осознания ложности некоторых стереотипов.

Преодоление этих негативных тенденций и построение конструктивных, взаимообогащающих отношений между курсантами разных национальностей и являлось основной задачей нашей экспериментальной работы. Особым содержанием наполняется процесс формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов – представителей различных национально-этнических групп, если в качестве доминирующего педагогического метода выступает использование средовых потенциалов образовательного учреждения.

Идеи необходимости создания благоприятной учебно-воспитательной среды, обеспечения сотрудничества школы и общественности для решения соответствующих педагогических задач, находим еще в трудах французских просветителей (Ф. Вольтер, Э. Кондильяк, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, П. Гольбах, К. Гельвеций). В педагогике XIX столетия также существует ряд примеров успешных попыток создания специальной среды, направленной на воспитание личности ребенка (например, опыт приюта, созданного И.Г. Песталотци). Идеи создания специальной педагогической среды развиваются позже в научных трудах и практике представителей социальной педагогики (Э. Дюркгейм, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер, Б. Рассел, М. Макмиллан, С. Айзекс, Р. Зейдель).

В рамках педагогики прагматизма Д. Дьюи предлагал сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования: экономических, научных, культурных, этических и пр. Для этого необходимо создание специальной среды, в качестве которой автор рассматривает школьную среду, которая способна упрощать среду социальную, сокращать ее негативные факторы, защищать личность ребенка.

В отечественной педагогике идеи создания специальной среды для воспитания юношества возникают под влиянием французского просвещения еще в XVIII веке (И.И. Бецкой) и развиваются в более поздние периоды (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и другие). В 20–30 годах XX века был предпринят ряд успешных попыток создания воспитывающей среды (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский). Идеи развития педагогизированной среды обстоятельно разрабатываются как в современных исследованиях отечественных психологов и педагогов (Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, И.М. Улановская, Б.Д. Эльконин,

В.А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.).

Основные теоретические положения концепции «воспитывающей среды» объединяют ее с другими новаторскими концепциями воспитания, такими как «педагогика сотрудничества», «педагогика успеха», «демократическая педагогика», «согласованная педагогика», «педагогическая анимация» и другими. Важнейшие принципы этих концепций – педагогическое сотрудничество, педагогический диалог, межличностное общение – являются основными и в концепциях «внешкольной воспитательной среды».

Были предприняты попытки рассматривать воспитывающую среду как принцип воспитательного процесса (М.И. Рожков), который предполагает создание в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребенка. Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру», и подразделяет ее на предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение.

Л.И. Новикова выделяет две группы компонентов воспитывающей среды. Первая группа – статичные компоненты: вещи, здание, предметы быта и т.п. Вторая группа – динамичные компоненты. Это, прежде всего, те сформированные нормы, которые регулируют отношения между людьми.

На основании вышеназванных положений мы предприняли попытку охарактеризовать воспитывающую среду военного вуза и определить ее потенциалы применительно к цели формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов – представителей различных национально-этнических групп. Среди них мы выделили:

– ценностно-нормативные потенциалы – состоят в целостности аксиологического содержания воспитывающей среды военного вуза, которая основана на исторически-сложившихся, ясных и устойчивых ценностях, исключающих дискриминацию по национально-этническому принципу, и интенсивности ее влияния на каждого отдельного курсанта через субъектов среды, его предметно-пространственное окружение, содержание образовательного процесса;

– информационные потенциалы – состоят в возможностях информирования курсантов об особенностях менталитета, традициях, обычаях, ценностно-нормативной системе представителей других национальностей, об истории дружбы между народами, их совместном труде, и единстве в военное время;

– деятельностные потенциалы – заключаются в возможности организации совместной деятельности курсантов-представителей различных национально-этнических групп, положительные результаты которой могут быть достигнуты только общими усилиями, каждый участник которой несет ответственность за групповую работу;

– эмоциогенные потенциалы – заключаются в возможностях включения курсантов в эмоционально-насыщенные ритуализированные ситуации, порождающие чувство единства и общности, принадлежности к традициям и сообществу российского офицерства;

– потенциалы повседневности – выражаются в возможностях педагогического сопровождения и контроля совместного проживания и самообслуживания курсантов-представителей различных национально-этнических групп, создании за счет этого здоровой атмосферы взаимопомощи в коллективе курсантов, пресечении любых дискриминационных взаимоотношений между ними.

Актуализация названных потенциалов воспитывающей среды осуществлялась нами в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной в Голицынском пограничном институте ФСБ России в период с 2006 по 2010 годы.

Библиографический список

1. *Ольшанский Д.В.* Основы политической психологии. – М.: Деловая книга, 2001.
2. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании // *Руссо Ж.-Ж.* Избранные сочинения: В 3 т. Т. 1. – М., 1961.
3. *Дистирвег А.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. *Дюркгейм Э.* Социология и социальные науки. – М.: Канон, 1993. – 352 с.
5. *Дильтей В.* Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации / отв. ред. Л.Т. Мильская. – М.: Университетская книга, 2000. – 464 с.
6. *Наморн П.* Социальная педагогика. – СПб.: Книгоиздательство О. Богдановой, 1911. – 412 с.
7. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1974. – С. 229–547.
9. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения: В 5 т. Т. 1. – М.: Госполитиздат, 1956. – 847 с.
10. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1958. – 431 с.
11. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н.Л. Селивановой. – Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
13. Макаренко А.С. Из опыта работы // Педагогические сочинения в 8 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 52–67.
14. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
15. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 116 с.
16. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

УДК 377.4. 355:37

Митрахович Вячеслав Александрович

кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский военный инженерно-технический институт
Военной Академии тыла и транспорта
V_mitrakhovich@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОИНСКОГО СОЦИУМА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КОНТРАКТНОЙ СЛУЖБЫ

В статье описывается концепция развития педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы.

Ключевые слова: педагогический потенциал воинского социума, профессионализм военнослужащего контрактной службы, концепция развития педагогического потенциала воинского социума.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в условиях приведения Вооружённых Сил Российской Федерации к новому облику – реформирования и профессионализации – требуется разработка принципиально новых, научно обоснованных способов профессионализации военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов (далее военнослужащие-контрактники и военнослужащие контрактной службы), поиск новых средств профессионального образования защитника Отечества в условиях современного воинского социума. Одним из путей выполнения данных требований является создание концепции развития педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы.

Воинский социум – это исторически сложившаяся, устойчивая социальная общность, объединение людей с высоким общественно значимым характером социальных функций, имеющее корпоративные интересы, своеобразную суб-

культуру отношений и поведения, специфику нравственных и патриотических императивов и духовных ценностей, обусловленных профессиональной ролью защитника Отечества. Данная общность объединена социальным пространством жизнедеятельности всех её членов, местом и условиями жизнедеятельности, обусловленных спецификой воинского труда и быта.

Сущностными характеристиками воинского социума являются: историческая преемственность, социокультурность, системность и социоструктурность, полисферность, институциональность, организационность, стратификационность, ментальность, нормативно-правовая обусловленность, традиционность, ритуальность. Указанные характеристики взаимосвязаны между собой, находятся в постоянном взаимодействии, являются не иерархически соподчинёнными, а рядоположными, так как одновременно, в своей совокупности обеспечивают социально-педагогическую деятельность всех его элементов и устремлены к личности военнослужащего и её развитию в социальной военной среде.

Педагогический потенциал воинского социума есть атрибут бытия и присущая воинскому социуму совокупность параметров, система сил, действие которых актуально или может быть направленно на профессиональное образование военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума полка при определённых педагогических средствах и условиях. При этом основной целью выступает профессионализм военнослужащих указанной категории.

Педагогический потенциал воинского социума характеризуется нами как сложно и системно организованный социальный феномен, в структуре которого выделяются три составляющие: *обучающая* (обеспечивает военнослужащим контрактной службы овладение системой военных, социальных, технических, профессиональных знаний, навыков, умений и личностно-деятельностных качеств, необходимых им для выполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с полученной военно-учётной специальностью, существующими требованиями и обеспечивающих эффективные практические действия в любой обстановке), *воспитывающая* (обеспечивает военнослужащим-контрактникам боевые, волевые, нравственные и другие качества, отношения, взгляды, убеждения, способы поведения защитника Отечества, военного профессионала и высоконравственной личности) и *развивающая* (обеспечивает военнослужащим-контрактникам накопление количественно-качественных изменений, функциональное совершенствование психической, интеллектуальной, физической, военно-профессиональной деятельности и личностные качества).

Основное содержательное наполнение указанных составляющих происходит за счёт существенных характеристик воинского социума, которые проявляются в функциях педагогического потенциала воинского социума: *нормативной самореализации*, *ценностного самоутверждения* и *смыслового самоопределения*. Так, *обучающая составляющая* реализует функцию *нормативной самореализации* личности и соответствует таким существенным характеристикам как: историческая преемственность, традиционность, ритуальность, нормативно-правовая обусловленность. *Воспитывающая составляющая* реализует функцию *ценностного самоутверждения* в военно-профессиональной деятельности и соответствует таким существенным характеристикам как: социо-

культурность, полисферность, институциональность, ментальность. *Развивающая составляющая* реализует функцию *смыслового самоопределения* в военной профессии и соответствует таким существенным характеристикам как: системность и социоструктурность, организационность, стратификационность.

Все три функции педагогического потенциала воинского социума находятся в сложно переплетающихся связях, интегрируясь и взаимно проникая друг в друга в своей совокупности отражают процесс профессионально-личностного роста военнослужащих-контрактников.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами была разработана концепция развития педагогического потенциала воинского социума полка в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы. При этом под **концепцией** в междисциплинарной научной литературе [1] (лат. *Conceptio* – понимание, единый замысел, ведущая мысль) понимается система, совокупность взглядов, выражающая определённый способ видения («точку зрения»), понимания, трактовки каких-либо предметов, явлений, процессов и презентующая ведущую идею или (и) конструктивный принцип, реализующие определённый замысел в той или иной теоретической знаниевой практике. Концепция представляется совокупностью её концептов (от лат. *Conceptus* – содержание понятия, его смысловая наполненность) – элементов избранной концептуальной схемы, которые являются средством организации, конструирования реальности. В нашем исследовании такой совокупностью является наличие: целевого (цель) концепта, нормативно-педагогического (принципы) концепта, модельного (модель) концепта, критериального (критерии) и технологического (технологии) концептов.

Целевым ориентиром в развитии педагогического потенциала воинского социума полка является формирование *профессионализма военнослужащего контрактной службы* – интегративного качества, свойства личности, социального явления, определяющего продвижение военнослужащего-контрактника к собственной вершине в воинском труде, формирующегося в процессе его военно-профессиональной деятельности в условиях воинского социума, и как результат, имеющего целостное развитие личности военнослужащего-контрактника, воина-профессионала, постоянно самосовершенствующегося в своей

военно-профессиональной деятельности, высокоэффективно, творчески и на высоком уровне осуществляющего свой воинский труд в любых условиях и ситуациях. Основными функциями профессионализма в структуре личности военнослужащего-контрактника являются: *преобразовательная*, характеризующая процессуальную сторону внешнего проявления профессионализма военнослужащих-контрактников в данной системе отношений и отвечающая за процесс преобразования субъекта воинского труда; *результативная*, характеризующая результативную сторону внешнего проявления профессионализма военнослужащих-контрактников в данной системе отношений; *нормативная*, ориентированная на обеспечение решения военно-профессиональной задачи по производству, сохранению и развитию нормативно одобряемого способа военно-профессиональной деятельности, её развития за счёт индивидуального обогащения; *ценностно-смысловая*, определяющая роль ценностей и смыслов военного профессионализма военнослужащего-контрактника; *коммуникативная*, обеспечивающая реализацию действий, связанных с осуществлением повседневных отношений военного профессионала в воинском коллективе и вне его, создание необходимых информационных потоков в процессе выполнения военно-профессиональной деятельности.

В структуре профессионализма указанной категории военнослужащих выделяются структурные компоненты: *деятельностный* – владение собственно военно-профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие; *личностный* – определяющий его сущность и соответствие высокому призванию быть системообразующим приоритетом во взаимосвязях всех компонентов профессионализма военнослужащего-контрактника; *коммуникативный* – основанное на принятом в воинском социуме нормативном взаимодействии военнослужащего-контрактника с другими военнослужащими, в процессе выполнения служебно-боевых задач военно-профессиональной деятельности и обеспечивающими ему взаимосвязи в воинском коллективе, познание, обмен информацией или удовлетворение своих профессионально-жизненных потребностей.

Реализация педагогического потенциала воинского социума в формировании профессио-

нализма у военнослужащих контрактной службы обеспечивается соблюдением принципов: *обучения* (реализация офицерами и командирами всех уровней *обучающей составляющей* педагогического потенциала воинского социума и, определяющий взаимосвязь всех сторон учебно-воспитательного процесса как системы: содержание, организацию, методику и общую направленность процесса обучения военнослужащих-контрактников); *воспитания* (реализация *воспитывающей составляющей* педагогического потенциала воинского социума и, определяющий направленность, содержание, организацию и методику воспитательного процесса в воинском подразделении); *развития* (реализация *развивающей составляющей* педагогического потенциала воинского социума и, определяющий процесс всестороннего и гармоничного развития личности военнослужащих-контрактников в условиях воинской службы). Ведущим в данной структуре принципов является принцип воспитания, так как он в большей степени влияет на другие принципы – обучения и развития. Действуя в единой структуре, они определяют методологию и организационно-прикладную основу формирования профессионализма у военнослужащих-контрактников и воинского коллектива в целом.

Модель реализации педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы в условиях повседневной военно-профессиональной деятельности складывается из закономерного прохождения определённой последовательности взаимообусловленных этапов: *эмоционально-мотивационного* (развитие у военнослужащих-контрактников мотивов, интересов, определяющих формирование профессионализма, их продвижение к собственной вершине в воинском труде); *когнитивного* (накопление военнослужащими-контрактниками положительного опыта военно-профессиональной деятельности по боевому слаживанию воинских подразделений); *действенно-практического* (высокоэффективное и творческое осуществление военнослужащими-контрактниками своего воинского труда по предназначению в любых условиях и ситуациях, по боевому слаживанию воинских подразделений, приобретение прочных привычек поступать в соответствии с требованиями профессионализма, умения поддерживать своё доброе имя и преодоление недостатков по воинской службе);

самосовершенствования (стимулирование сил саморазвития, опыта самоорганизации и самосовершенствования военнослужащих-контрактников в своей военно-профессиональной деятельности) и единства их внутренней структуры: цели, задачи, основные средства их достижения.

Основным критерием эффективности педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы является уровень сформированности профессионализма: *низкий, допустимый, стабильный, высокий*, на каждом из которых происходит изменение функционирования профессионализма в структуре личности военнослужащего указанной категории: *ценностно-смысловой функции* – от безразличного отношения к профессиональному совершенствованию в целях личностного развития и укрепления обороноспособности страны на *низком уровне*, до осознания и принятия его значимости как необходимости на *высоком уровне*; *преобразовательной функции* – от неумения ставить перед собой целей в профессиональном саморазвитии и прогнозировать результаты своего профессионально-личностного роста на *низком уровне*, до способности проведения самоанализа и корректировки организации своей деятельности по профессиональному самосовершенствованию на *высоком уровне*; *результативной функции* – от несформированности военно-профессиональных качеств, знаний, умений и навыков на *низком уровне*, до полной их реализации в воинском труде, причём не только по занимаемой должности но, и, на ступень выше занимаемой должности на *высоком уровне*; *нормативной функции* – от нежелания знать нормативные требования руководящих документов, определяющих различные стороны служебной деятельности, межличностные отношения, положение, права и обязанности в воинском коллективе на *низком уровне*, до осознанного выполнения норм военного профессионала на *высоком уровне*; *коммуникативной функции* – от несформированности коммуникативных качеств, профессиональной позиции и нежелания их формировать на *низком уровне*, до полной их реализации в процессе служебного и неформального взаимодействия при выполнении задач по предназначению на *высоком уровне*.

Единый технологический цикл развития педагогического потенциала воинского социума полка в формировании профессионализма у воен-

нослужащих контрактной службы составляют следующие технологии: *диагностирования* – выявление совокупности составляющих педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих-контрактников; *оценивания* – качественная и количественная оценка уровней сформированности профессионализма у военнослужащих контрактной службы; *прогнозирования* – составление прогноза – определение возможных перспектив в формировании профессионализма у военнослужащих-контрактников, с количественными оценками и с указанием определённых сроков его изменения; *моделирования* – разработка в свёрнутом и ограниченном виде модели педагогической деятельности командиров и начальников, занимающихся профессионализацией военнослужащих контрактной службы; *проектирования* – создание проекта – образа педагогического процесса по формированию профессионализма у военнослужащих контрактной службы; *программирования* – создание программы – подробного, детального описания целей и содержания деятельности командиров и начальников воинских подразделений и воинских частей, мероприятий по реализации педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы; *планирования* – составление плана реализации вышеуказанной программы, *реализация* – практическое осуществление плана развития педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих-контрактников; *обратной связи* – сопоставление полученных результатов с заранее намеченными целями; *информационного обеспечения* – получение командирами и начальниками воинских подразделений и воинских частей информации о «новом» состоянии педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих-контрактников.

Таким образом, в своём содержании концепция представляет совокупность непротиворечивых идей, реализация которых обеспечивает развитие педагогического потенциала воинского социума в интересах конкретного военнослужащего-контрактника и всего воинского коллектива в целом в ситуации своевременного и перспективного удовлетворения их социальных и социально-педагогических потребностей в профессионально-личностном росте.

Библиографический список

1. Рабинович О.Т. Социально-профессиональное развитие личности: учебный словарь-справочник (ключевые понятия, термины, актуальная лексика). – Муром: Изд.-полиграфический центр МИ ВлГУ, 2006. – С. 77.

2. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – С. 215–216.

3. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – М.: Ридерз Дайджест, 2004. – С. 288.

4. Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 461, 463.

5. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – С. 279.

УДК 354.31 (470)

Коблов Феликс Черменович

*Центр профессиональной подготовки Министерства внутренних дел
по Республике Северная Осетия – Алания (г. Владикавказ)
avtoroc@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ЦЕНТРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ

В результате проведенного эксперимента автор пришёл к ряду выводов, имеющих практическую значимость для совершенствования условий подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высокопрофессиональный кадровый состав, коммуникативные способности, академические способности, речевые способности, дидактические способности, организаторские способности и умения; инновационные, активные формы обучения, основные цели адаптации.

В современных социально-экономических преобразованиях в стране остро вырисовывается проблема профессиональной подготовки личного состава правоохранительных органов, их адаптации к новым экономическим и политическим условиям жизни общества.

Органы внутренних дел сегодня как никогда нуждаются в высокопрофессиональном кадровом составе, обладающим надежными теоретическими знаниями и практическими навыками исполнения своих обязанностей в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах, что достигается посредством профессиональной подготовки личного состава на всех его этапах, включающих:

– раннюю профессиональную ориентацию молодежи на службу в органы внутренних дел (суворовские военные училища МВД РФ, лицеи, колледжи, классы с углубленной правовой и физической подготовкой);

– специальное профессиональное обучение впервые принятых на службу сотрудников органов внутренних дел (центры профессиональной подготовки);

– подготовку специалистов с высшим и средним специальным профессиональным образованием;

– повышение квалификации, профессиональную переподготовку, учебные сборы и стажировку;

– послевузовское профессиональное образование (адъюнктуры, докторантуры);

– обучение в процессе оперативно-служебной деятельности (служебно-боевая и морально-психологическая подготовка).

Профессиональная подготовка, грамотно осуществляемое обучение сотрудников милиции является одной из важнейших проблем и одним из приоритетных направлений деятельности полиции на сегодняшний день. Изменения, произошедшие во всех сферах жизни общества, требуют новых профессиональных знаний и умений, что диктует разработку новых подходов содержательной части учебного процесса, организации форм и методов обучения. От того насколько преподаватель обладает профессионально-значимыми качествами напрямую зависит успеваемость слушателей, умение донести до аудитории учебный материал.

На базе центра профессиональной подготовки (ЦПП) МВД по РСО – Алания был проведен следующий эксперимент.

После проведения очередного набора рядового и младшего начальствующего состава в августе 2009 года из числа прибывших на обучение, были сформированы 5 учебных групп. Комплектование учебных групп проходило без учета образования, возраста, мотивации поступления на службу в ОВД, мотивации к обучению. Тестирование, проведенное в первые дни обучения показало, что вышеуказанные параметры во всех 5-ти учебных группах в среднем одинаковы.

Среди преподавателей до начала учебного периода также методом тестирования были определены специалисты, обладающие наиболее богатым практическим опытом, высокой профессиональной мотивацией к ведению преподавательской деятельности, профессионально-значимыми качествами и способностями, необходимыми для преподавателя. Исходя из результатов тестирования за двумя группами (экспериментальные) были закреплены преподаватели, набравшие наибольшее количество баллов. За другими учебными группами были закреплены преподаватели с менее выраженными профессионально-значимыми качествами. Для проведения занятий с экспериментальными группами также методом тестирования были определены и приглашены из городских отделов внутренних дел практические работники различных направлений служебной деятельности (участковые уполномоченные, следователи, оперуполномоченные уголовного розыска и др.), обладающие многолетним опытом работы (не менее 10 лет) и наделенные профессионально-важными качествами, необходимыми для преподавателя.

По окончании обучения при сдаче итоговых экзаменов знания слушателей экспериментальных групп значительно отличались от знаний остальных 3-х учебных групп. Составом экзаменационной комиссии отмечалось, что знания, навыки и умения, демонстрируемые слушателями экспериментальных групп значительно выше слушателей остальных 3-х групп. Необходимо также отметить, что на протяжении всего периода обучения пропусков занятий по неуважительным причинам в экспериментальной группе в среднем на 80% меньше, чем в других. Что касается дисциплинарной практики, ни один из слушателей из числа экспериментальной группы не до-

пустил нарушений служебной дисциплины в отличие от слушателей других учебных групп.

Согласно нормативной базы, регламентирующей деятельность ЦПП, на сегодняшний день к лицам, осуществляющим обучение слушателей предъявляются следующие требования:

1) наличие высшего профессионального образования;

2) опыт практической работы в органах внутренних дел, иных правоохранительных органах, на должностях среднего и старшего начальствующего состава не менее 3-х лет.

Проведенный нами анализ на наличие высшего профессионального образования у преподавателей ЦПП по Южному федеральному и Северо-Кавказскому федеральному округам со всей очевидностью свидетельствует о его наличии у 95% преподавателей. 81% из их числа обучались по заочной форме. Исходя из нашей действительности уместно заметить, что знания специалистов, оканчивающих высшие учебные заведения по заочной форме зачастую существенно отличны от знаний специалистов, оканчивающих высшие учебные заведения по очной форме.

Что касается второго пункта, как показало наше исследование, 3-х лет практической работы в органах внутренних дел, иных правоохранительных органах на должностях среднего и старшего начальствующего состава недостаточно для приобретения нужного практического опыта в объеме, необходимом для обучения сотрудников самых различных служб тонкостям полицейской службы.

Анализ психолого-педагогической литературы и наш собственный опыт подготовки высококвалифицированных ОВД в ЦПП МВД России свидетельствует, что составу специалистов по профессиональной подготовке, осуществляющим обучение, недостаточно отвечать лишь вышеуказанным требованиям.

Как показало наше исследование, необходимо учитывать в обязательном порядке наличие у сотрудника, назначаемого на должность преподавателя таких профессионально-значимых качеств и способностей, как:

- коммуникативные способности;
- академические способности;
- дидактические способности;
- речевые способности;
- организаторские способности и умения;
- умение зародить интерес и сформировать мотив к обучению;

– умение создать благоприятную психологическую и творческую атмосферу;

– уровень владения современными образовательными и адаптационными технологиями.

Однако, к сожалению, как свидетельствует практика, при назначении на должность преподавателей не учитываются профессиональные качества, неоспоримо являющиеся необходимыми и важными в преподавательской деятельности.

Коммуникативные способности и способности общения, считают ученые, составляют одну из важнейших сторон социального бытия человека, его способа жизни. Вне общения с другими людьми невозможно усвоение знаний, овладение практическим опытом, нравственными и эстетическими ценностями. Любые формы взаимодействия, совместной деятельности невозможны без общения. На основе общения возникает взаимопонимание. Следовательно, коммуникативные способности в педагогической деятельности должны быть направлены на установление взаимопонимания и создание благоприятной атмосферы совместной деятельности. Слабое развитие коммуникативных способностей или их отсутствие приводит человека, занимающегося педагогической деятельностью, к ошибкам, конфликтам, к профессиональным поражениям и несостоятельности.

Не менее важное значение имеют и академические способности, развитые и приобретенные в процессе собственного профессионального образования, овладения специальностью в университете, институте, академии. Чтобы учить чему-либо, учитель сам должен хорошо знать соответствующие науки, области знания, владеть теми видами деятельности, которым он обучает учеников. Академические способности и знания являются обязательным компонентом и условием педагогической деятельности, без них невозможно профессионально осуществлять педагогическую деятельность.

Умение избирать способ сообщения новых знаний, преодолевать трудность изложения является также важным и необходимым качеством преподавателя. Неумение объяснять – причина многих педагогических неудач: непонимание слушателями учебного материала, отсутствие интереса к учебному предмету, формализма знаний (слушатели заучивают сказанное преподавателем, не понимая смысла). Происходит это от того, что педагог не владеет дидактическими умениями. Итог

обычно бывает удручающим – не любят преподавателя и предмет.

С дидактическими способностями неразрывно связаны речевые способности и умения педагога. Равнодушная, безадресная речь никогда не вызовет интереса, она порождает безразличие, нагоняет тоску.

Звучащее слово способно доносить до слушателя не только нужную информацию, оно удерживает внимание, умеет вызвать самые разные чувства у слушателей при объяснении: удивить, вызвать восхищение, пробудить сомнение.

Выше мы рассмотрели ряд способностей без обладания которыми, как показывает практика и результаты проведенного эксперимента невозможно профессионально грамотно осуществлять обучение слушателей в ЦПП МВД России. Именно они определяют умение создавать благоприятную коммуникативную среду для обучения и воспитания, способность в преподавании любого предмета раскрыть объемно, доступно для слушателей содержание данного предмета.

Однако, для того, чтобы профессионально осуществлять педагогическую деятельность недостаточно преподавателю иметь в своем арсенале лишь выше перечисленные способности. Важно обладать организаторскими способностями и умениями, что является обязательным условием установления порядка и дисциплины на занятиях.

Ученые обосновывают необходимость для педагога еще целого ряда способностей – у разных авторов их «набор» различен. Некоторые исследователи выделяют авторитарные способности, на основе которых развивается умение завоевывать авторитет, уважение у учащихся.

Другие выделяют конструктивные способности, на основе которых формируются умения конструировать (создавать) урок, занятие, конструировать особым образом учебный материал.

Неоспоримо подтверждается практикой организации учебного процесса последних лет, что внедрение и использование при проведении занятий со слушателями современных образовательных технологий, инновационных, активных форм обучения коренным образом меняет уровень профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Обучаемые при этом, как показывает практика, из пассивных наблюдателей становятся активными участниками проводимых занятий, что способствует более прочному усвоению изуча-

Таблица

№ этапа	Этапы ТРТМ	Этапы адаптации
1.	Вызов	Адаптация на входе обучения
2.	Осмысление	Адаптация в процессе обучения
3.	Рефлексия	Рееадаптация

емого материала. При этом происходит формирование и закрепление интереса к избранной профессии, повышение познавательной активности обучаемых, что создает более эффективные возможности для достижения учебных и воспитательных целей. Использование в процессе обучения инноваций является перспективным направлением совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Однако, как показывает практика, для более эффективного достижения учебных и воспитательных целей внедрение и использование различных активных форм обучения является крайне недостаточным. Решающим фактором является наличие у преподавателя профессионально-значимых качеств рассмотренных нами выше.

Важную роль в процессе обучения мы отводим также адаптации. Адаптация необходима на всех этапах процесса обучения: на входе в систему обучения, в процессе обучения и на выходе из системы обучения. Эти этапы могут быть применимы как к процессу обучения в целом, так и к отдельным курсам, модулям и конкретному занятию. При этом в процессе обучения все три этапа соотносятся с этапами технологии развития творческого мышления (ТРТМ) (см. табл.).

Основными целями 1-го этапа обучения – адаптации на входе в систему обучения является:

- создание благоприятных условий для эффективной работы;
- адаптация слушателей друг к другу, к преподавателю, к процессу обучения в целом;
- снятие психологических барьеров, создание предпосылок для самораскрытия;
- вызов интереса к обучению.

Основными целями адаптации в процессе обучения являются:

- адаптация к содержанию обучения;
- адаптация к различным видам учебной деятельности (игровой, тренинговой и т.п.);
- эмоциональная адаптация.

Адаптация в процессе обучения характеризуется постоянным отслеживанием уровня усво-

ения учебного материала слушателями при помощи диагностических и контрольных процедур. Большое значение для адаптации в процессе обучения имеет подбор методов и средств, адекватных содержанию.

Целью третьего этапа обучения является систематизация изученного материала и адаптации его к будущей профессиональной деятельности. Систематизация изученного материала на предмет его использования в профессиональной деятельности можно проводить с помощью различных форм контроля. Это могут быть итоговые работы слушателей, экзаменационные задания, устные доклады и т.п.

Адаптированность процесса обучения приводит в конечном итоге к удовлетворенности обучающихся качеством образования.

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает, что совершенствование системы образования в центрах профессиональной подготовки сотрудников МВД России зависит от уровня профессионализма педагогического состава. Важность наличия у преподавателей ЦПП рассмотренных нами выше профессионально-значимых качеств и способностей, умение профессионально грамотно осуществлять адаптацию слушателей к обучению является залогом успешного достижения учебных и воспитательных целей в организации учебного процесса в ЦПП МВД России.

Библиографический список:

1. Бородюк Н.Р. Адаптация. Новое в приспособлении к окружающей среде. – М.: Глобус, 1998.
2. Борисова Н.В., Добрынина В.Н., Кузов В.Б. Современные образовательные технологии: Программа спецсеминара. – Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. Горлинский И.В. Технология педагогического процесса в образовательных учреждениях МВД России: Учебно-методическое пособие. – М., 2001.

5. Груненок Ю.П., Ратова И.В., Трофимов А.В. Подготовка и проведение учебных занятий в системе дополнительного профессионального образования МВД России при блочно-модульном (инновационном) обучении. Опыт ВИПК МВД России: Учебно-методическое пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2007. – 125 с.

6. Добрынина В.Н., Ратова И.В. Адаптация в обучении: Учебно-методическое пособие. – М., 2002.

7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.

9. Постоев В.И. Психолого-педагогические основы обучения личного состава органов внут-

ренних дел: Методическое пособие. – Домодедово: РИПК МВД РФ, 1995.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 2000.

11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.

12. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Академия, 2003.

13. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Научно-методическое пособие. – М., 1991.

14. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.

15. Приказ МВД РФ № 490 от 29.06.08 г. «Об утверждении наставления по профессиональной подготовке сотрудников ОВД».

УДК. 377

Ронжин Илья Владимирович

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)
llia-work_ne@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье дается анализ современного состояния научного образования в России. Особый акцент делается на многоаспектности понятия научного образования: как принципа и метода обучения. Выявляется роль научного образования как способа формирования творческого мышления личности.

Ключевые слова: образование, наука, научное образование, творческое мышление.

Основной задачей, обеспечивающей успешность жизнедеятельности человека, является освоение окружающего мира посредством когнитивной деятельности как совокупности познавательного и преобразовательного компонентов. В этой связи актуализируется потребность общества в становлении человека, обладающего навыками нестандартного, гибкого, творческого мышления, которое позволит ему активизировать свою деятельность и максимально реализовать потенциальные возможности. Одним из таких способов формирования творческого научного мышления является научное образование.

Актуальность данного вопроса определяется противоречиями между:

– общими тенденциями к необходимости развития творческого мышления личности и частой не востребованностью такой личности в обществе;

– социальным заказом, предъявляемым образовательным институтам, который выражается в развитии творческой, самостоятельной, гиб-

кой личности, и далеко не полной реализованностью этого заказа на практике;

– требованиями стандарта в подготовке выпускника и стереотипностью мышления и порой слабой методической подготовкой преподавательского состава.

Проблема научного образования интересна с двух точек зрения: во-первых, с точки зрения определения понятия научного образования и принципа научности в обучении, во-вторых, раскрытия содержания и определения его форм. У многих ученых, преподавателей сам оборот «научное образование» вызывает недоумение, а иногда и возмущение. Зачем вводить новое понятие, когда уже есть понятие «естественно-научное образование»? И второе возражение: а разве может быть образование не-научным?

Что касается первого замечания, то следует заметить, современное образование строится на принципе научности независимо от того, какое образование получает обучающийся: техническое или гуманитарное. Следует признать, что содержание и общего, и профессионального обра-

зования в России должно быть научным; а вот с точки зрения применения форм и методов обучения, то пока научное образования присутствует не везде и не всегда.

Недостаточно знать, что есть наука, недостаточно ознакомиться с научными методами познания, необходимо также понимать, что представляет собой мир с точки зрения науки, необходимо иметь представление о научной картине мира. «Требуется найти подходы к преподаванию, которые позволили бы обучающимся почувствовать гуманистический смысл научных знаний и научной картины мир» [1, с. 174], – пишет С.В. Власова. Она считает, что необходимо «способствовать образовательными усилиями формированию адекватного образа науки индивида» [1, с. 173]. В процессе получения образования любой человек должен получить представление о научной картине мира и ее содержательном наполнении на данном этапе развития науки. Отбор материала, посвященного научной картине мира, способы и варианты его изложения могут быть различными в зависимости от уровня подготовленности аудитории (старшеклассники, студенты технических или гуманитарных вузов). Эту тему невозможно игнорировать в научном образовании, которое ставит перед собой цель – способствовать формированию научного мировоззрения обучаемых.

Следует обратить внимание на то, что у противников введения данного понятия, в первую очередь (а нередко и единственную), подразумевается содержательное наполнение учебных дисциплин. Это важная составляющая научного образования, но не единственная. Понятие «научное образование» с необходимостью включает в себя как содержание, так и форму.

Если предположить, что научное образование присутствует только как содержательная компонента образования, то можно ли говорить о том, что преподавание всегда строится на принципе научности?

Обучение строится, как правило, в рамках двух основных методов: репродуктивного и продуктивного (научного). Несмотря на то, что в настоящее время очень много и часто говорится с самых высоких трибун о применении новейших методик в образовательных учреждениях, о проблемном и личностно-ориентированном обучении, на деле оказывается далеко не все так хорошо, как хотелось бы. По-прежнему обучение осу-

ществляется в чисто информационном ключе (особенно, в школах) – научить читать, считать, доказывать теоремы путем заучивания и зазубривания правил.

Кроме того, «научное образование» может быть представлено в пространственно-временном аспекте в учебном и внеучебном процессе. В учебном процессе, это – научное содержание материала согласно научной картине мира определенного исторического этапа развития общества и научная форма (т.е. методика преподавания) продуктивного обучения. Особенность научного образования в учебной деятельности состоит в выработке научного творческого мышления. В частности, в России сегодня широко распространены методики преподавания развивающего обучения в начальной школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, Л.В. Занкова. Научное образование может быть представлено и во внеучебной деятельности образовательного учреждения. Его смысл: организация в образовательном учреждении исследовательских программ, проектов. В системе профессионального образования – это целенаправленная, спланированная научно-исследовательская работа студентов. Собственно научное образование (в узком и сугубо специфическом смысле) – это вузовское и послевузовское образование в известных формах – магистратура, аспирантура, соискательство, докторантура и иные формы.

Проблему научного образования в сер. XIX – нач. XX вв. активно развивали такие российские ученые, как К.Д. Ушинский, К.А. Фортунатов, С.И. Гессен и В.И. Вернадский.

К.Д. Ушинский одним из первых в России заговорил о научном подходе в образовании, об антропологическом принципе в образовании. Антропологический принцип образования ставит во главу угла человека, его творческие способности, и поэтому можно говорить о теории образования К.Д. Ушинского как теории научного образования. Отсюда можно предположить, что принцип научности должен становиться принципом не только естественного, но и гуманитарного образования.

Труды К.А. Фортунатова малоизвестны современным педагогам, хотя его идеи актуальны и сегодня. В 1909 г. К.А. Фортунатов писал, что высшие школы должны служить, прежде всего, для научных и образовательных целей. Эти две цели нераздельны, ибо высоко поставленное образо-

вание неизбежно влечет за собой развитие научных работ, и, с другой стороны, только в самостоятельных научных занятиях, в творческих научных работах студент может получить настоящее высшее – научное образование.

«...Главной задачей образования в научной школе представляется нам, – писал А.Ф. Фортунатов, – упражнение в методах отыскивания истины» [12, с. 15]. Именно в отыскивании нового, а не в усвоении готовых результатов научных работ должна заключаться цель высшего образования. В современных научных исследованиях спустя сто лет вновь поднимаются вопросы реформы образования в стране с целью формирования научного мышления и научного творчества подрастающего поколения.

С.И. Гессен представил целую систему организации научного образования. Термину «научное образование» С.И. Гессен обозначил тот вид образования, цель которого есть наука, или знание. Но приобщиться к науке должен всякий. С.И. Гессен считал, что нет двух знаний – научного и «обыкновенного», а всякое знание, если оно только истинно, есть уже научное знание.

«Научное мышление», «научное образование» есть только высшая ступень того процесса, начальными этапами которого являются обыденные рассуждения и жизненные познания ребенка. В научном образовании речь идет о воспитании человека в целом, а не одной только его умственной способности. Задача обучения – овладение методом науки [2, с. 209].

Для С.И. Гессена научное образование выступает основным и главным методом обучения, поскольку только наука дает истинное знание о мире и человеке. Научный метод в обучении имеет огромное значение для теории и практики образовательного процесса и в настоящий период. Но анализ научного образования только как метода обучения недостаточен. Современное знание представляется более сложным и многомерным явлением. Научное образование требует комплексного анализа как целостной системы образования.

Требование научности в обучении приобрело статус дидактического принципа в 1950 г., когда оно было сформулировано и обосновано М.Н. Скаткиным [3]. В дальнейшем Л.Я. Зорина раскрыла его содержательные признаки: соответствие содержания образования уровню современной науки; создание у учащихся верных пред-

ставлений об общих методах научного познания и показ важнейших закономерностей процесса познания [5, с. 73].

А.О. Карпов в 90-х гг. XX в. участвовал в разработке основ научно-ориентированной педагогики в системе среднего образования. Все изменилось, говорил он, когда в познавательной практике старшеклассников стали использоваться исследовательские и разработческие методы, свойственные научному поиску и инженерному делу [7, с. 37]. С.А. Шапоринский анализирует роль научного познания в практике школьного обучения. Одна из основных задач обучения – сделать достоянием подрастающего поколения результаты научного познания [13]. Но это достигается, как известно, не путем «вручения» соответствующих знаний, а путем их познания учащимися.

А.В. Новицкая [9] определяет место и выявляет роль научного образования в системе многоуровневой подготовки специалистов. Автор раскрывает содержание, функции и этапы научного образования. В.С. Леднев [8] делает вывод о том, что аспирантура является формой особого «научного образования», что делает её отдельной базовой отраслью образования наряду с общим и профессиональным.

Основными особенностями научного образования являются: обязательная продуктивность, получение нового научного знания, индивидуальное обучение.

Фундаментальные принципы, на которых стоят всякая наука и образование – это принципы бескорыстной приверженности истине, свободному исследованию и открытости человеческих коммуникаций. В образовании – это забота о будущих поколениях, это научный характер образования и гуманизм как общечеловеческая ценностная основа образования и воспитания учащихся. Научное образование сегодня выступает и как метод образования, цель которого – формирование научного стиля мышления, научного творческого мышления личности; и как дидактический принцип научности обучения, который имеет официальный статус в соответствующих документах, регламентирующих педагогический процесс в образовательных учреждениях Российской Федерации. Но, учитывая сложность и актуальность нынешней ситуации в системе образования, следовало бы внести данный принцип в законодательные акты по образованию, и «повысить» статус принципа обучения до принципа

образования в России. Подведем итог вышесказанному.

1. В современном мире существуют специальные методики исследовательской деятельности: методики развивающего, проблемного обучения, метод проектов, способствующие формированию научного исследовательского мышления обучающегося. Данные методы необходимо внедрять в образовательный процесс на уровне, как общего, так и профессионального образования, учитывая вид учебного образовательного учреждения, а также возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

2. Научная исследовательская деятельность должна реализовываться на всех уровнях образовательного процесса, должна быть «сквозным» видом образовательной деятельности. Основным видом образования научно-исследовательская деятельность может быть при подготовке научных работ (проектов), выпускных квалификационных работ, и, конечно же, при написании кандидатских и докторских диссертаций. Но начинать данный вид работы следует в школе, организуя различные научные конкурсы проектов, работ, моделей (и в материальном воплощении в том числе).

3. Научное образование – сквозное комплексное общенаучное понятие в типологии образования. Оно является родовым по отношению к естественно-научному и гуманитарному (научному). Научность понимается нами как способ и качество современного образования, критерий креативности и цивилизованности личности. Принцип научного образования – формирование способностей обучающегося самостоятельно анализировать и систематизировать знания, явления и события окружающего мира, чтобы компетентно ориентироваться в жизни, самостоятельно и плодотворно применять получаемые знания, умения и навыки.

4. Перспективы и методические прогнозы в образовательном процессе России. Процесс

обучения и воспитания необходимо строить на основе современных достижений науки и техники, технологий с целью получения знаний и формирования умений, а также формирования общекультурных и профессиональных компетенций человека постиндустриального и информационного общества, личностной самореализации в развитии общества в целом. Научное образование является средством и целью, формой и содержанием современной системы образования, в которой формируется творческое мышление обучающихся граждан России XXI века.

Библиографический список

1. *Власова С.В.* Наука и научное образование: (в свете философии науки). – Мурманск: Изд-во МГТУ, 2006. – 295 с.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 380 с.
3. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
4. *Зорина Л.Я.* Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.
5. *Карпов А.О.* О развитии программы «Шаг в будущее», научного и профессионального творчества молодежи в России // Дополнительное образование. – М., 2000. – Вып. 2 (6).
6. *Леднев В.С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству: Монография. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
7. *Новицкая А.В.* Научное образование в системе многоуровневой подготовки // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – № 7. – С-К ГТУ. <http://www.ncst>
8. *Фортуатов К.А.* Пассивное обучение и научное образование в высших школах. – М.: Типография Н-въ А. Гатцукъ, 1909. – 32 с.
9. *Шапоринский С.А.* Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 373

Ненахова Елена Николаевна

Заслуженный учитель Российской Федерации,
гимназия № 528 Невского района (г. Санкт-Петербург)
elen-nenahova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Автор раскрывает в данной статье механизм формирования социокультурного пространства инновационного образовательного учреждения. Анализируются различные подходы к проблеме формирования образовательного пространства образовательного учреждения. Рассматриваются проблемы совершенствования деятельности педагогического коллектива современного общеобразовательного учреждения в условиях формирования социокультурного образовательного пространства.

Ключевые слова: образование, образовательное пространство, образовательная среда, социокультурное пространство, интеграция основного и дополнительного образования детей, образовательный результат.

Образование – это не только процесс и результат накопления знаний, но и освоение индивидуальной культуры. Каждое поколение выстраивает собственный жизненный мир – социокультурное пространство, в котором происходит идентификация индивида как личности и как социального субъекта. Поэтому для современного развития образовательного учреждения наряду с реализацией Государственного стандарта РФ важным является формирование социокультурного пространства, способствующего повышению качества образования.

Понятие «социокультурное пространство» возникло с появлением концепций мировой истории человечества. Его исследованием занимались этнографы, антропологи, социологи, историки, филологи, искусствоведы, философы. Впервые дать определение данному термину попытались антропологи и этнографы, но в этой научной сфере не предлагается рассмотрение социокультурного пространства как специфической категории или как формы бытия культуры.

Анализируя исследования последних лет (Н.Б. Крылова, Е.В. Листвина, Ю.С. Мануйлов, Н.Л. Селиванова, Е.В. Титова и др.) можно говорить о том, что пока нет единого подхода к пониманию социокультурного пространства.

Н.Л. Селиванова, например, приводит три варианта определения социокультурного пространства, существующих в настоящее время.

Согласно первому под социокультурным пространством понимается педагогически целесообразно организованная среда, окружающая от-

дельного ребенка или множество детей. При таком понимании структурной единицей рассматриваемого пространства является профессиональный коллектив образовательного, культурного или другого учреждения, а основным механизмом создания этого пространства становится взаимодействие коллективов, руководствующихся едиными педагогическими задачами, принципами и подходами к воспитанию.

Второй вариант рассматривает социокультурное пространство как часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни. В этом случае взаимодействие всех участников определяется чаще всего моделью идеального образа жизни, недооценивая, при этом, субъектную роль самого ребенка.

Третий подход трактует образовательное пространство как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных). В этом случае механизмом создания социокультурного пространства становится «со-бытие» детей и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом служит их совместная деятельность [3, с. 38].

Многие исследователи вводят понятие «образовательной социокультурной среды», под которой понимают систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая

культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события. Например, Н.И. Евсикова социокультурную среду рассматривает как совокупность внешних условий функционирования образовательных учреждений, включающую особенности конкретно-исторической ситуации, характер протекания процессов в основных сферах общества, систему нормативных требований к организации образовательного процесса и ее изменения [1, с. 11].

Ю. Кулюткин и С. Тарасов дают понятие «социокультурная среда» как сложную структуру общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Образовательная среда, с точки зрения учебного, есть прежде всего подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности [2, с. 6].

Становится очевидным, что происходит некоторое смешение понятий «среда» и «пространство».

Как нам кажется, понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда», исследованию которых посвящены многие научные труды, используется для осмысления только части проблем современного образования и не позволяет реализовать в полной мере принцип единства обучения и воспитания, обеспечить преемственность всех его структур.

В связи с этим понятие «социокультурное пространство» мы считаем более содержательным и перспективным. На наш взгляд, социокультурное пространство – это совокупность сред, позволяющих реализовать содержательные процессы образовательной деятельности гимназии и адаптировать их к запросам интеллектуального, эмоционального и волевого развития личности гимназиста. Под термином «образовательное пространство» мы понимаем комплекс условий, влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу. На наш взгляд, формирование образовательного пространства гимназии, интегрированного в социокультурное пространство, возможно в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования. Данное взаимодействие эффективно, если:

- проведена предварительная диагностика конкретного социокультурного пространства;
- определены в качестве приоритетных задачи, связанные с развитием инновационных обра-

зовательных компонентов социокультурного пространства;

- используются ресурсы Информационно-издательского центра в целях повышения качества образовательной деятельности.

Известно, что значительную часть времени ребенок проводит в школе, поэтому педагоги несут ответственность не только за жизнь ребенка, но и за становление его личности. Приобретая знания, формируя умения и навыки, учащиеся должны получить возможность реализовать свой творческий потенциал.

Дополнительное образование детей – составная (вариативная) часть общего образования. Гимназия, в отличие от других видов образовательных учреждений, реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам гуманитарного профиля.

Когда речь идет об интеграции основного и дополнительного образования, выявляется ряд противоречий:

- потребность в дополнительном образовании зачастую бывает выше, чем возможности школы;

- необходимость осваивать образовательный стандарт и одновременно создавать условия для свободного и гармоничного развития личности, чему способствует именно дополнительное образование.

Мы считаем, что для эффективного взаимодействия основного и дополнительного образования необходимы следующие условия:

- 1) реализация вариативных педагогических программ, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности заказчиков, основными из которых являются дети и их родители;

- 2) наличие педагогических кадров, способных реализовать программы дополнительного образования, моральная и материальная заинтересованность педагогов;

- 3) открытая и гибкая система организации дополнительного образования, способствующая развитию материально-технической базы образовательного учреждения и повышению его имиджа.

В основе социокультурного пространства должна находиться личная деятельность ученика, а вся работа учителя сориентирована на мотиви-

рующую, направляющую, сопровождающую и регулирующую деятельность.

Социокультурное пространство как совокупность отношений между субъектами образовательного процесса мы предлагаем рассматривать как:

- сложную систему, содержащую в себе многообразие форм и способов отношений между субъектами;

- открытую систему, испытывающую на себе влияние социальных отношений более высокого порядка;

- нелинейную систему, т.к. разные субъекты, помещенные в одну и ту же среду, изменяются по-разному.

Механизм функционирования социокультурного пространства гимназии определяет взаимодействие образовательной, культурной, социальной и информационно-коммуникационных сред.

Образовательную среду мы подразделяем на две: среда основного образования и среда дополнительного образования. Основное образование задается государственным стандартами образования и заказом потребителя. Составными элементами данной среды являются оборудованные классы, библиотека и медиатека, стадион и спортивный зал. Сюда же мы отнесли и учебно-исследовательскую деятельность, которая повышает культуру исследовательского труда учащихся и качество профильной подготовки, а также совершенствует механизмы создания условий выявления, поддержки и развития одаренных детей.

Особая роль отводится дополнительному образованию, которое наполнено разнообразными формами жизнедеятельности, включая кружки по интересам (хор, хореография, спортивные секции), предметные кружки, ученическое самоуправление «Школьный Парламент», экскурсионную программу, издательскую деятельность, Клуб международных контактов.

Дополнительное образование строится на следующих принципах:

- принцип вариативности – право выбора и добровольного участия в деятельности детских объединений и в мероприятиях, проводимых системой дополнительного образования;

- принцип непрерывности – право на непрерывный творческий рост в системе различных подразделений дополнительного образования;

- принцип социокультурных связей – право на широкое освоение внешней социокультурной среды;

- принцип успешности – право, гарантирующее возможность каждого на успех;

- принцип компетентности – право приобретения знаний, помогающих ориентироваться в мире культуры, в мире профессий, мире аксиологических проблем и т.д.

- принцип сотрудничества – право ребенка выступать в качестве субъекта целеполагания, т.е. право решать проблему и взрослыми, и детьми;

- принцип коммуникативности – право расширять круг делового и дружеского общения ребенка со сверстниками и взрослыми в свободное время.

В изучаемом нами социокультурном пространстве система дополнительного образования максимально реализует запросы и потребности гимназистов за счет:

- обеспечения психологического комфорта для всех учащихся;

- обеспечения личностной значимости учащихся, дающей шанс каждому открыть себя как индивидуальность, как личность;

- гарантии творческого развития по силам, интересам и в индивидуальном темпе;

- организации взаимоотношений всех субъектов дополнительного образования на принципах реального гуманизма;

- использования возможностей окружающей социокультурной и духовной пищи;

- побуждения учащихся к саморазвитию и самовоспитанию, к самооценке и самоанализу;

- сочетания в процессе вариативной деятельности индивидуальные, групповые и коллективные формы;

- обеспечения оптимального соотношения управления и самоуправления в жизнедеятельности гимназического коллектива, образующегося за счет как моделируемых, так и немоделируемых компонентов, создающих разные условия для личностного развития гимназистов.

Культурная среда направлена на удовлетворение образовательных и иных социально-культурных запросов местного сообщества и увеличение открытости школы, эффективное позиционирование в образовательной и социальной среде района, города, страны. Составляющими компонентами данной среды являются театры, музеи, городские и районные библиотеки, участие гимназистов в конкурсах и олимпиадах различного масштаба, совместное участие педагогов и школьников в разнообразных проектах. Имен-

но освоение культурных ценностей является контекстом социокультурного пространства гимназии и целью образовательной деятельности.

Социальная среда гимназии позволяет личности гимназиста не только адаптироваться в социуме, но и облагораживать, обогащать эту среду. Мы считаем, что она должна более полно учитывать интересы основных субъектов образовательного процесса и увеличивать диапазон социальных ролей участников образовательного процесса. Социальные партнеры гимназии (родители, Попечительский Совет, школы района и города, высшие учебные заведения, зарубежные школы – партнеры) способствуют включению школьников в креативную деятельность; расширению социального опыта и кругозора личности и повышению культуры, обогащению традиций и развитию образовательной среды гимназии.

Для эффективного успешного функционирования всех сред социокультурного пространства необходима поддержка со стороны информационно-коммуникационной среды. Она определяет новые требования к образовательным результатам (структуре, составу, качественным характеристикам).

Информационно-коммуникационная среда – это совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между учащимися, преподавателем и средствами ИКТ.

Информационно-коммуникационная среда включает: классы, оборудованные СИ; компьютерные классы; медиатеку; сайт школы; дистанционные проекты; школьные печатные издания.

Информационно-коммуникационная среда является самой представительной и объемной по информационному наполнению. В функции среды входит непрерывное образование гимназиста. В методическом плане эта среда ориентирована на внедрение активных методов самообуче-

ния. Информационные ресурсы гимназии отвечают за приобретение учащимися профессиональных навыков, необходимых для жизни и работы в информационном обществе. Эта цель достигается за счет совмещения образования с полезным трудом, основанным на использовании новых информационных технологий: электронная библиотека, медиатека, издательская деятельность. Создать действительно комфортное социокультурное пространство представляется возможным в школе, когда на базе ОУ функционирует Информационно-издательский центр. Это позволяет подойти к вопросу формирования социокультурного пространства гимназии по-новому, расширив ИКТ-насыщенное пространство школы, делая его действительно многомерным, открытым, способным к реализации задач, сформулированных в новых документах в сфере образования.

Использование предложенной концепции социокультурного пространства позволяет добиться высокого качества образовательной среды; повышения мотивации к творчеству и инновационной деятельности; создания комплекса благоприятных условий, обеспечивающих социализацию личности гимназиста.

Библиографический список

1. *Евсикова Н.И.* Влияние вариативной образовательной среды на эмоционально-личностное развитие учащегося в полном цикле школьного обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
2. *Кулюткин Ю., Тарасов С.* Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
3. *Селиванова Н.Л.* Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей – Пермь, 2001. – С. 34–47.

ПРЕДМЕТНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Предметно-эстетическая среда как средство социального воспитания рассматривается нами как совокупность предметных, символических, цветовых, световых и прочих характеристик пространства и жизнедеятельности, которые в своей совокупности образуют устойчивый комплекс собственно эстетических, нравственно-эстетических, идейно-эстетических и других ценностей, влияющих на социальное и профессиональное становление студентов в вузе.

Ключевые слова: предметно-эстетическая среда, социальное воспитание, профессиональное становление.

В настоящее время развитие высшего образования во всем мире происходит под воздействием трех ведущих факторов изменений, а именно: становления общества, основанного на знаниях, информационно-коммуникационной революции и глобализации. Происходящие преобразования существенно изменяют роль, задачи, структуру и условия функционирования высшего образования как социального института. Любая образовательная практика должна строиться на нормах и закономерностях психического развития человека в том или ином возрастном периоде. Студенческий возраст характеризуется с одной стороны приобщением к ценностно-значимым формам деятельности, в частности, к профессии, а с другой – фактическим разрывом идеала и реальности, который может быть преодолен в реальном самоопределении. В современных условиях отмечается достаточно высокий научный интерес к этой общественной группе молодежи, который вызван рядом объективных причин. Во-первых, в развитом обществе бурно развивающиеся промышленность, народное хозяйство, наука и культура обуславливают дальнейшее увеличение численности и качества подготовки специалистов с высшим образованием (по отношению к другим группам учащейся молодежи). Во-вторых, возрастает социально-экономическая значимость качества реализации учебно-подготовительных функций студентов вузов. В-третьих, студенчество является важнейшим источником воспроизводства интеллигенции. В-четвертых, той большой ролью, которую играет студенчество в общественно-политической жизни нашей страны. Высшее учебное заведение призвано создать студентам возможность продуктивного развития личности, используя потенциалы предметно-эстетической среды.

Предметно-эстетическая среда как средство социального воспитания рассматривается нами как совокупность предметных, символических, цветовых, световых и прочих характеристик пространства и жизнедеятельности, которые в своей совокупности образуют устойчивый комплекс собственно эстетических, нравственно-эстетических, идейно-эстетических и других ценностей, влияющих на социальное и профессиональное становление студентов в вузе.

На основании проведенного теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы нами выявлены условия, при которых предметно-эстетическая среда вуза становится средством социального воспитания:

- актуализация ценностно-смысловых основ участия студентов в формировании предметно-эстетической среды;
- включение студентов в процесс формирования предметно-эстетической среды и обеспечение развития личности студента вуза как субъекта социальных отношений;
- насыщение предметно-эстетической среды элементами, отражающими сущность воспитательной организации.

Актуализация ценностно-смысловых основ участия студентов в формировании предметно-эстетической среды предполагает создание условий для выявления и осознания студентами аксиологической сущности данного явления, его социальных и нравственно-этических основ. Главной целью стимулирования процесса смыслообразования личности студента является создание условий для интериоризации ценностей, обладающих эмоциональным жизнеутверждающим потенциалом.

Актуализацию ценностно-смысловых основ участия студентов в формировании предметно-

эстетической среды мы понимаем как создание условий для выявления и осознания студентами аксиологической сущности данного явления, его философских и нравственно-этических основ.

Актуализация ценностно-смысловых основ организуется через использование методов воздействия на интеллектуальную (убеждение), эмоциональную (внушение), волевую (требования), предметно-практическую (воспитывающие ситуации) сферы личности и заключается в трансляции информации о ценностях, эмоционального отношения к ценностям, предъявлении образцов, а также педагогических требований к поведению и деятельности каждого студента основанных на ценностях предметно-эстетической среды. Следуя логике Н.Е. Щурковой, актуализация ценностного содержания невозможна сразу на высоком уровне абстрагирования, уровне обобщенных этико-философских понятий, она должна развиваться от частного к общему, и проходить этапы факта, явления, принципа и ценности. Она реализуется через трансляцию знаний о ценностях олимпийских традиций, эмоционального отношения к объектам, включенным в сферу олимпийского движения, а также поведенческих образцов, основанных на деятельности реализации интегрированных ценностей присутствующих в предметно-эстетической среде.

Актуализация ценностно-смысловых основ для студента осуществляется через различные учебные и внеучебные формы. Учебные формы подразумевают организацию изучения предметно-эстетической среды в рамках учебного процесса – освоения учебных дисциплин общепрофессиональных и специальных блоков, прохождения практики; внеучебные формы предполагают специально-организованную деятельность по воспитанию студентов на ценностях предметно-эстетической среды вуза вне учебного процесса (например, работа творческих объединений: театральная студия «Угол зрения», оформление холлов и рекреаций, создание настенных газет, стендовых докладов, буклетов о специальностях ИПП и видах деятельности, в которых могут реализовать себя студенты, проспектов, информационного журнала «Remarka»).

В качестве носителей и трансляторов ценностно-смысловых основ в формировании предметно-эстетической среды могут выступать преподаватели, специалисты-практики, специалисты социально-педагогической службы Института пе-

дагогики и психологии, старшекурсники, выполняющие функции организаторов и методистов конкретных дел в рамках фестивалей. Актуализация ценностного контекста профессиональной деятельности реализуется как через специально-организованное педагогическое воздействие – реализацию комплексной программы социального воспитания студентов ИПП «Палитра Фестивалей», так и через повседневное, будничное воздействие воспитывающей среды вуза, так называемый «эффект мелочей».

Педагогическое условие *включение студентов в процесс формирования предметно-эстетической среды и обеспечение развития личности студента вуза как субъекта социальных отношений* рассматривается нами в следующем контексте. Предметно-эстетическая среда, как показала наша опытно-экспериментальная работа, способствует целенаправленному саморазвитию личности студента как субъекта социальных отношений. Под «субъектностью» мы понимаем способность личности к целенаправленной преобразовательной активности, осознанному выбору в постоянно изменяющейся социокультурной ситуации и ответственности за создание условий своего развития и социального становления.

Участие студентов в формировании предметно-эстетической среды предполагает, прежде всего, необходимость обучения студента умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно общаться. Подобная постановка вопроса требует определить действия, необходимые для успешной деятельности, программу их выполнения на конкретном материале и четкую организацию упражнений по их формированию.

В процессе участия студента в формировании предметно эстетической среды решаются следующие задачи, развивающие субъектность: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природных и социальных сферах; обеспечение возможностей для личностного роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостоятельности, развития духовности, саморазвития индивидуальных качеств, творчества.

На основании анализа исследований психологических особенностей студентов можно вы-

делить ряд специфических черт целенаправленного саморазвития личности студента как субъекта социальных отношений: наличие большего накопленного социального опыта относительно более раннего периода возрастного развития, который может служить основой саморазвития; склонность к эмоциональным переживаниям, которые позволяют использовать педагогические методы и формы обеспечения саморазвития личности студента как субъекта социальных отношений; развитую способность к рефлексии, позволяющую обеспечить осознание актуальных ценностных ориентиров в предметно-эстетической среде и соотнесение их с ценностями других групп и общества в целом.

Исходя из этого, мы определили методы (воспитывающие ситуации, пробы, убеждение, упражнение) и формы (построение индивидуального маршрута, индивидуальные консультации) способствующие целенаправленному саморазвитию личности студента как субъекта социальных отношений. В нашей опытно-экспериментальной работе такими формами и методами являлись: разработка социальных проектов, направленных на создание элементов предметно-эстетической среды, выполнение квалификационных работ по специальности, отражающих в той или иной мере проблематику организации среды, участие в деятельности по подготовки методических материалов для учебных кабинетов и лабораторий, руководство студенческими объединениями, решающими задачи оформления конкретных дел и программ, создание методической продукции, проведение практикумов для студентов младших курсов, организация и проведения областных мероприятий.

Условие насыщение предметно-эстетической среды элементами, отражающими сущность воспитательной организации базируется на том, что воспитательная организация – специально создаваемая государственная или негосударственная организация, основной задачей которой является социальное воспитание определенных социальных групп населения (А.В. Мудрик). А одной из целей социального воспитания исследователь определяет духовно-ценностную ориентацию личности, которая реализуется через социальный опыт, образование, индивидуальную помощь. Предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания личности лишь в том случае, когда оно «одушевле-

но», когда за предметом видится отношение, когда за вещами угадываются интересы, когда материальные средства выступают для всех студентов как условие наилучшего состояния каждого члена коллектива, когда человек активно заботится об этом мире, творчески преобразуя предметное пространство среды.

Предметно-пространственное окружение в опытно-экспериментальной работе насыщалось ценностным содержанием через оформление учебных и рекреационных помещений знаками и символами института (стенды, плакаты, стенные газеты, детали интерьера, несущие смысловую нагрузку, выставки книг, журналов, посвященных событиям институтской жизни), введением элементов одежды, отличающих участников творческих объединений, организаторов фестивалей кураторов I курса, методистов программ (футболки с логотипом института, галстуки).

Поведенческое окружение рождается как некая единая карта поведения, свойственного личности на факультете, за счет доминирования тех или иных поведенческих форм: установившиеся на факультете интонации в обращении, мимика и жесты при беседе, позы при диалоге, характер совместной деятельности студентов и педагогов, отдельные поступки студентов. В институте, как для преподавателей, администрации, так и для студентов свойственен особый стиль общения межличностное взаимодействие строится на характерной для такой системы отношений основе сочетания эмоциональной близости, доступности и статусной субординации, существуют принятые способы особого приветствия победителей, выказывания знаков особого уважения и расположения к ним, в отношениях между студентами негласно присутствуют «командные» правила, ставящие интересы каждого в зависимость от интересов товарища и др.

Событийное окружение – это совокупность событий, попадающих в поле восприятия воспитанника, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов: если личность видит отношения там, где на поверхности лежат случай, действия, обстоятельство, то данное событие становится фактором его личностного развития, потому что событие стало для него событием его самого, он был с происходящим и сопереживал случившемуся, переживая отношение. Событийная сеть института состоит из регулярно-повторяющихся (различные виды фестива-

лей, чаще всего ежегодные, в которых студенты принимают участие), циклических (например, участие в городских или областных форумах).

Насыщение предметно-эстетической среды различными элементами позволяет нам говорить о реализации ею контекстной функции, которая придает существованию каждого объекта внутри себя неразрывность и процессуальность и создает феномен смыслового фона, который в целом «оттеняет» смысловое содержание каждой своей единицы.

Библиографический список

1. Максименко А.А. Организационная культура: системно-психологические описания: Учеб. пособие. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003.
2. Мануйлов Ю.С., Новиков Е.А. Методология системных исследований. – М., 2008.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М., 1999.

УДК 37.062.2 + 377.5

Плетминцев Владимир Владимирович
Пензенская государственная технологическая академия
pl_vov@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОЛЛЕДЖА

В статье раскрывается сущность профессиональной социализации студентов учреждений среднего профессионального образования. Анализируются социализирующие возможности образовательного пространства колледжа как совокупности развивающих сред.

Ключевые слова: профессиональная социализация, образовательное пространство, целостное образовательное пространство колледжа, развивающая среда.

В современных психолого-педагогических исследованиях профессиональное образование определяется как процесс и результат профессионального становления и развития личности человека. Студенческий возраст благоприятен для овладения целым комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессиональных, семейных и др. Специфический аспект этого процесса выражается в формировании тех свойств личности, которые характеризуют человека как профессионала.

Современные требования к конкурентоспособному специалисту – выпускнику колледжа связаны не только с необходимостью совершенствования профессиональных знаний и умений, развитием личностных качеств, но и с психологической готовностью личности к смене видов профессиональной деятельности, изменению социально-профессионального статуса. Самоопределение, а не приспособление становится ведущим механизмом социализации в современных условиях, поэтому профессиональное образование призвано помочь молодому человеку самоопределиваться в окружающем мире (А.В. Мудрик), в том числе и в профессиональной сфере. В связи с этим модернизация системы среднего про-

фессионального образования предполагает формирование у студентов новой культуры отношений, ценностями которой являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединенные с ответственностью за общественное благосостояние и устойчивое развитие социума.

Учреждения среднего профессионального образования относятся к микрофакторам социализации, непосредственно влияющим на формирование личности будущих специалистов. Социальные ожидания, связанные с профессиональным образованием, характеризуются более высокими показателями качества образования вследствие, обусловленными построением его на компетентностной основе, индивидуализацией профессионального обучения, взаимодействием образовательных учреждений с социальной средой. При этом формирование базовых профессиональных компетенций выступает в качестве приоритетной миссии среднего профессионального образования. Компетентностный подход (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) предполагает овладение целостным опытом решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций в различных

сферах профессиональной и общественной жизни.

Сущность профессиональной социализации состоит в том, что в ее процессе индивид приобщается к определенной профессиональной роли и становится носителем связанного с этой ролью социального статуса (А.Г. Пашков). Профессиональная социализация предполагает нахождение человеком личностного смысла в профессии, своего места в профессиональной стратификации, формирование профессионального менталитета, профессиональной идентичности. Успешность профессиональной социализации проявляется в интеграции человека в профессиональное сообщество и посредством этого – в обществе в целом. Социализирующим результатом профессионального образования выступает устойчивая система социально-ценностных отношений студента к окружающему миру, к осваиваемой профессии, к самому себе.

Студенты учреждений среднего профессионального образования по своим возрастным особенностям относятся к периоду ранней юности (И.С. Кон). Социальная ситуация развития данной категории учащихся определяется переходом из школы в новое учебное заведение (техникум, колледж). По своей жизненной позиции – это люди, прошедшие первую ступень профессионального самоопределения, поскольку ими сделан выбор профессионального учебного заведения. Социальную ситуацию развития характеризуют не только новые коллективы, но и направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп в социуме. Рефлексия настоящего осуществляется сквозь призму желаемого будущего.

Основные потребности раннего юношеского возраста выражаются в личностном, социальном и профессиональном самоопределении, которое является ведущим психолого-педагогическим механизмом профессиональной социализации. В ранней юности актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки. С учетом этого ведущей деятельностью студентов учреждений СПО должна стать учебно-профессиональная. Но, поскольку выбор специальностей профессиональной школы для многих из них был ситуативно-вынужденным, учебно-профессиональная деятельность не всегда выполняет в пол-

ном объеме свою личностно-образующую функцию. Тем не менее, к основным психологическим новообразованиям личности студента колледжа исследователи относят обобщенную самооценку, самоуважение, профессиональную направленность, социально-профессиональную рефлексия [2].

В целом обучающиеся в системе среднего профессионального образования обладают более коротким по сравнению со студентами вузов периодом профессионального самоопределения. Вместе с тем психологическая напряженность их жизни является самой высокой. Они относятся к наиболее незащищенной в социальном отношении части учащейся молодежи в условиях рыночных отношений.

Руководствуясь научным представлением Э.Ф. Зеера о профессионально обусловленной структуре личности специалиста [2], мы определяем профессиональную социализацию студентов колледжа как процесс профессионального становления личности в определенных социальных условиях, включающий в себя формирование профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально значимых личностных качеств выпускника колледжа, способствующий успешному выполнению им определенных социальных ролей и профессиональных функций. В более широком плане профессиональная социализация студентов колледжа нацелена на становление готовности человека к профессионально-личностной самореализации на протяжении всей жизни.

Успешность профессиональной социализации студентов колледжа определяется взаимодействием целого ряда условий, одним из которых является создание целостного образовательного пространства среднего специального учебного заведения.

Как известно, пространство – одна из форм (наряду со временем) существования бесконечно развивающейся материи, характеризующейся протяженностью и объемом. Понятие пространства в последнее время вошло во многие сферы социальной жизни людей. Категория социального пространства рассматривается в работах современных ученых как предметная действительность, в которой, по словам А.Г. Асмолова, на данном интервале исторического времени существуют различные «институты социализации» (семья, школа, трудовые коллективы и др.),

действуют большие и малые социальные группы, приобщая личность через совместную деятельность к общественно-историческому опыту [1].

В педагогических исследованиях категория «пространство» используется достаточно широко, но очень вариативно и многоаспектно. Выделяются следующие виды пространства: образовательное, воспитательное, социальное, пространство школы, микрорайона, города, различных видов деятельности (например, игровое пространство), жизненное, персональное, пространство возможностей, развивающее и т.д.

Понятие образовательного пространства на данном этапе не может быть определено однозначно. В некоторой степени это обусловлено его многомерностью (С.К. Бондырева, В.И. Гинецинский, В.М. Полонский, В.И. Слободчиков и др.). Многомерность связана с тем, что в качестве подпространств оно содержит в себе природное, социальное, информационное, культурное, воспитательное пространство. Необходимо отметить, что наличие педагогически организованной среды (Л.И. Новикова) является показателем развития и эффективности педагогической системы образовательного учреждения. Подобное видение проблемы подводит к необходимости максимального использования всего того, что может расширить и обогатить внутренний мир молодого человека, а также заставляет искать пути расширения внешнего пространства колледжа через сотрудничество с семьей, общественными объединениями, религиозными, благотворительными фондами, предприятиями и организациями различных форм собственности и т.д.

Именно образовательное пространство колледжа создает ориентировочную основу поведения и деятельности личности студента в процессе его профессиональной социализации (Н.М. Таланчук). Иными словами, образовательное пространство является своеобразным жизненным полем, где происходит освоение личностью объективной системы социальных ролей, приобретает опыт эффективного решения стоящих перед студентом проблем, преодоления исходной заданности ситуации в той или иной роли, что, в конечном счете, позволяет студенту быть и чувствовать себя социально защищенным.

С учетом выводов, сделанных в исследованиях А.Ф. Казеева [3], В.Б. Черноиванова [5], мы рассматриваем образовательное пространство колледжа как интегрированную совокупность

развивающих сред, каждая из которых оказывает влияние на процесс формирования и развития личности студентов. К таким развивающим средам в колледже мы относим дидактическую, информационную, научно-исследовательскую, профессиональную, предметно-эстетическую.

Образовательная, или дидактическая, среда, включая содержание, формы и методы организации процесса профессионального обучения, является важнейшим элементом образовательного пространства колледжа, поскольку обучение направлено не только на освоение студентами профессиональных знаний, умений и навыков, но и на формирование социально значимых качеств личности будущего специалиста, его способности к саморазвитию.

В основу реализации образовательных программ СПО положен принцип приоритета качества подготовки выпускника, понимаемого как соответствие его профессиональных и личностных качеств требованиям динамичного развития социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни. В теоретическом обучении усиливаются ценностно-ориентировочные, коммуникативные, преобразовательные компоненты учебно-воспитательного процесса, а в практическом – самостоятельное выполнение студентами проектов, имеющих социальную, профессиональную и личностную значимость. Важное место занимает развитие индивидуального культурно-психологического потенциала, социальных (управленческих и организаторских) качеств и способностей личности.

Внедрение современных образовательных технологий тесным образом связано с созданием информационно-коммуникационной среды как органической составляющей развивающего воспитательного пространства колледжа. Данная среда включает в себя совокупность программных средств и систем, информационных сетей и каналов связи, организационно-методических элементов и прикладной информации, обеспечивающих студентов эффективными средствами социальной и профессиональной коммуникации.

Специфической развивающей средой колледжа является научное студенческое общество, в котором реализуется стремление студентов совершенствовать знания в области современной науки и техники, осваивать компетенции в сфере научно-исследовательской и экспериментальной работы. Деятельность научного студенческого

общества способствует формированию установок на самообразование, развитию интеллектуальной инициативы студентов, приобретению опыта выступления перед большой аудиторией, участия в научной дискуссии; становлению сферы предметно-профессионального общения внутри студенческого коллектива, расширению социальных контактов студентов, созданию условий для персонификации образовательного процесса.

Важную роль в профессионально-личностном становлении студентов играет профессиональная развивающая среда. Для демонстрации социальной значимости и престижности избранной профессии особенно велико значение производственной практики. Непосредственное погружение студентов в соответствующую социально-профессиональную среду, безусловно, оказывает на них серьезное нравственно-психологическое воздействие. Происходит освоение широкого спектра профессиональных ролей, создающее ориентировочную основу поведения и деятельности личности студента в производственной сфере.

Предметно-эстетическая среда представлена свето-, цвето- и формообразующими элементами, в своей совокупности создающими особый климат в колледже, который влияет на образ жизни студентов, на восприятие ими окружающей действительности. Символическая насыщенность предметно-эстетической среды обеспечивает возможность повышения осознанности этой сре-

ды всеми представителями сообщества колледжа. Она становится выражением культурной преемственности разных поколений студентов, их духовного родства, способом сохранения традиций колледжа.

Таким образом, успешная профессиональная социализация будущего специалиста является одной из важнейших задач современного профессионального образования. Создаваемое в колледже творческое пространство развития личности, представляет собой целостное социальное образование, формирующее позитивную, психологически благоприятную среду жизнедеятельности, способствующую эффективной профессиональной социализации студентов.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. — М.: ИЦ «Академия», 2002. — 416 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития — М.: ИЦ «Академия», 2006. — 240 с.
3. Казеев А.Ф. Социально-профессиональное становление студентов многопрофильного колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2005. — 24 с.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. — М.: ИЦ «Академия», 2004. — 304 с.
5. Черноиванов В.Б. Моделирование развивающего воспитательного пространства социально-педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2002. — 225 с.

УДК 378

Никитин Юрий Григорьевич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
krab95@yandex.ru

СОБЫТИЙНЫЙ КОНТЕКСТ ВОЕННОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

В данной статье рассматривается ряд событий военного вуза как основа формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции. Также, рассматривается динамика позиции курсанта, связанная с развитием процесса самоидентификации курсанта с ролью офицера Вооруженных Сил Российской Федерации.

Ключевые слова: военный вуз, воспитательная система военного вуза, воспитательное пространство военного вуза, гражданская позиция, педагогические события, позиция курсанта, потенциалы военного вуза.

Концептуальный уровень воспитательной системы военного вуза реализуется посредством организации воспитательной работы с курсантами, осуществляемой в повседневных и событийных формах (Н.А. Гри-

горьева, А.Е. Подобин) [1; 3]. Сеть педагогических событий военного вуза включает в себя многообразные по форме и содержанию мероприятия, оказывающие влияние на формирование личности курсанта вуза. Процесс обучения в во-

енном вузе хронологически заключен между рамками двух событий, носящих сущностный характер. Первое событие – Военная присяга. Присяга является своего рода устойчивым символом, ритуалом признания личностью сопричастности к коллективной системе ценностей воинской профессии.

Проживание личностью курсанта педагогического события носит протяженный во времени характер и заключается в изменяющихся состояниях ожидания, проживания и воспоминания события. Переживание состояния ожидания такого события, как присяга, обеспечивается через прохождение полевой практики в Учебном центре военного вуза. Курсант проходит полевую практику в качестве рядового Вооруженных Сил. Изменение условий быта, новизна системы отношений, перманентное воздействие статичных и динамичных знаково-символьных компонентов пространства вызывает личностно-переживаемое противоречие между погруженностью личности в событийную общность воинского коллектива и непричастностью к ней на уровне признания ее сообществом как своей части.

Учебный центр представляет собой модель воинской части, которая характеризуется относительной изолированностью и автономностью, а также приближенными к реальной воинской части особенностями быта и взаимоотношений. В этот период остро чувствуется резкий отрыв от дома, от родных и близких. Курсант, попадая в Учебный центр, вынужден активно приспосабливаться к изменившимся условиям жизни, что влечет за собой ограничения в комфорте и удобствах, в свободе выбора рода занятий, режима и индивидуального распорядка дня, круга общения.

Проживание присяги позволяет преодолеть это противоречие и испытать чувство сопричастности как к сообществу воинского коллектива в лице его членов, так и к системе ценностей воинства в ее историческом и современном контекстах. Степень значимости данного события во многом обусловит дальнейшее становление профессиональной направленности личности курсанта, регулируя повседневный поведенческий выбор ценностными ориентирами через эмоционально-окрашенное воспоминание о событии.

Событийную сеть продолжают воинские праздники, Дни мужества, Дни исторической памяти и воинской славы, ежегодные парады в честь Дня победы, события, связанные с презентацией кур-

сантами индивидуальных и коллективных достижений в различных открытых соревнованиях, конкурсах.

Анализ событий военного вуза позволяет нам прийти к выводу о динамике позиции курсанта как субъекта педагогического события.

Условно мы назвали различные по сущности позиции курсанта позициями в хронологическом порядке «инициируемого», «носителя», «транслятора». Позиция иницируемого приобретает в процессе ожидания, проживания и воспоминания присяги, позиция носителя, на наш взгляд, связана с таким событием, как практика в войсках. Сущность позиции носителя заключается в пошаговой регуляции курсантом собственных действий, поведения и деятельности системой ценностей, норм, традиционных для представителей военных профессий.

Подготовка, становление данной позиции происходит в повседневной событийной общности военного вуза, насыщенной ситуациями-образцами и одновременно, несмотря на высокую степень регламентации жизнедеятельности курсанта, ситуациями этического выбора.

Наиболее полно позиция носителя проявляется в процессе прохождения курсантом практики в войсках, так как именно здесь предметные условия деятельности приближены к практической профессиональной деятельности будущего специалиста. Курсант выступает в качестве командира подразделения и в реальных взаимоотношениях с подчиненными должен выстроить собственную траекторию поведения на основе интериоризированных ценностей, норм, сложившихся убеждений.

Прохождение практики в войсках, в отличие от повседневной жизни в вузе, обуславливает большую степень неопределенности, пространства для поведенческих выборов. Необходимость совершить выбор в этически-сложной ситуации, результаты этого выбора являются источником эмоционально-насыщенных воспоминаний.

Позиция транслятора связывается нами с необходимостью передачи другому собственных ценностей, норм, убеждений. Позиция транслятора стимулируется через такое событие, как уроки мужества в школах, когда курсанты рассказывают учащимся о традициях, истории и боевой славе российского воинства.

Подготовка к данной позиции в контексте событийной общности осуществляется через инсти-

тут кураторства, деятельную реализацию ответственности курсантов старших курсов за младших. Будучи субъектом специфической педагогической деятельности, курсант-старшекурсник интерпретирует собственные цели, убеждения, ценности, нормы в деятельности подопечного. Необходимость транслировать убеждения, ценности будущей профессиональной деятельности активизирует рефлекссию собственного поведения и деятельности по отношению к ним, вербальная интерпретация собственного опыта, полученного в период обучения в военном вузе, увеличивает степень осознанности целевых и ценностных приоритетов и ориентиров курсанта.

Завершает временную протяженность событий воспитательного пространства военного вуза присвоение курсанту офицерского звания. Это событие открывает курсанту возможности для начала практической профессиональной деятельности. Данное событие, на наш взгляд, схоже с принятием курсантом присяги, так как, если в первом случае, обеспечивается сопричастность к традициям, истории, ценностям воинства и сообществу военного вуза, то во втором – сопричастность к более узкой составляющей вооруженных сил – офицерскому корпусу. А это, в свою очередь, демонстрирует цикличность динамики занимаемых позиций курсантом военного вуза, и мы можем предположить, что процесс профессионального становления будут связан так же с позициями носителя, а за тем и транслятора профессиональных норм и ценностей.

Наличие в военном вузе такой традиционной событийной сети и возможности ее использования в целях формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции позволяет нам выявлять группу событийных потенциалов.

Военный вуз относительно любого другого образовательного учреждения характеризуется высокой степенью идентичности образа жизни курсантов, который обеспечивается жесткой регламентацией режима жизнедеятельности, стиля взаимоотношений, быта и т.д. Одной из особенностей отношений в воспитательной системе военного вуза является специфика его гетерогенности, которая нивелируется в группах с одинаковой статусностью (например, курсанты одного курса) и усиливается между разностатусными группами (например, курсанты первого и пятого годов обучения). На наш взгляд, специфика

такой «вертикальной» картины усиления гетерогенности обусловлена воспитательными задачами военного вуза, одной из которых является формирование у будущего офицера способности включаться в систему с жесткой субординацией. Именно в военном вузе более интенсивно, чем в гражданских учреждениях высшего профессионального образования, наблюдается динамика позиции курсанта, связанная с развитием процесса самоидентификации курсанта с ролью офицера Вооруженных Сил Российской Федерации. Такая позиционная динамика позволяет курсанту осваивать опыт полиролевого поведения, оставаясь в доминирующей роли подчиненного, готовиться к роли командира, несущего ответственность за подчиненных.

Это обуславливает эффективность использования в воспитательной системе военного вуза института кураторства, а также стажировок курсантов выпускных курсов в качестве командиров учебных подразделений первого-второго годов обучения. Будучи субъектом специфической педагогической деятельности, курсант-старшекурсник приобретает опыт патерналистских отношений, наполняющихся содержанием взаимопомощи, опеки и защиты младших, что становится основой формирования опыта реализации гражданской позиции в рамках вуза, поэтому нами выделяется потенциал позиционной динамики курсанта военного вуза применительно к процессу формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции.

Таким образом, процесс формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции и достижение соответствия будущего офицера названным требованиям осуществляется в процессе обучения и воспитания курсанта в военном вузе.

Военный вуз – специфический тип образовательного учреждения, который выполняет триединую функцию образования, воспитания и социальной защиты курсантов. Основной целью военного вуза является профессиональная подготовка высококвалифицированных командных кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации.

Воспитательная система – это упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса, дающая общий эффект. В структуру воспитательной системы входят следующие компоненты: цели; деятельность; субъекты деятельнос-

ти; отношения между субъектами воспитательной системы; среда системы; ее управление и развитие.

Традиционно существующая воспитательная система военного вуза содержит ряд потенциалов, которые могут быть использованы в процессе формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции:

– целевой потенциал, выражающийся в соответствии декларируемых и закреплённых в ряде нормативных документов целей воспитания будущего офицера и задачи процесса формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции;

– образовательный потенциал, заключающийся в возможностях организации освоения курсантами знаний по вопросам гражданского воспитания в контексте инвариантной и вариативной частей основных образовательных программ высшего военного образования;

– событийный потенциал, определяющийся возможностью организации процесса формиро-

вания готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции, используя традиционную событийную сеть военного вуза и модернизируя ее в соответствии с задачами каждого этапа исследуемого процесса;

– потенциал позиционной динамики, связанный с характером взаимоотношений в социальной структуре военного вуза и возможностями его использования для формирования у курсанта опыта полиролевого поведения, патерналистских отношений и отношений ответственной зависимости.

Библиографический список

1. Григорьева Н.А. Формирование у старшекласников ценностной ориентации на Отечество: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 196 с.

2. Подобин А.Е. Вариативно-ситуационный подход к формированию профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя во внеаудиторной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999. – 190 с.

УДК 378

Сердюкова Майя Вадимовна

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова
maya.serdyukova@mail.ru

СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

В статье рассматривается феномен социально-психологического климата учебной группы вуза и педагогические способы его регуляции во время учебного занятия: выстраивание безопасного диалога в связке «педагог-группа», использование тактики взаимодействия и других приемов, способствующих гуманизации общего СПК группы.

Ключевые слова: социально-психологический климат, студенческая группа, гуманизация социально-психологического климата, регуляция социально-психологического климата, параметры социально-психологического климата, способы педагогической регуляции социально-педагогического климата.

В современной социально-экономической и социокультурной обстановке перед системой образования России ставятся новые цели. Все более востребованным становится не просто человек, компетентный в своей специальности, но человек, обладающий общими, ключевыми компетентностями, такими как коммуникативные, рефлексивные, и др. Для формирования данных компетентностей в системе вузовской подготовки нужно, на наш взгляд, не просто усилить социально-педагогическую и социально-психологическую работу со студентами, но и уделять особое внимание складывающимся

в студенческой группе межличностным отношениям. В связи с этим становится актуальным исследование группового социально-психологического климата (СПК) – интегральной характеристики коллектива, играющей одну из главных ролей в его жизнедеятельности.

Социально-психологический климат является, в первую очередь, объектом социальной психологии. Изучению различных его аспектов посвящены труды таких отечественных психологов, как В.В. Бойко, О.И. Зотова, А.Г. Ковалев, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, А.Л. Свенцицкий, А.С. Чернышев и др. В числе педагогов-ис-

следователей СПК воспитательных коллективов можно назвать Н.П. Аникееву, Н.М. Дьячкову, Н.Ф. Маслову, Ю.Б. Некрасову, В.Р. Ясницкую и др. Однако подобные работы находятся, в основном, в плоскости школьной педагогики. Тем или иным аспектам социально-психологического климата вуза и студенческой группы посвятили свои исследования такие психологи и социологи, как О.В. Андрианова, Н.В. Белякова, И.С. Шаповалова, И.А. Щедрова, А.Н. Мицкевич, И.Е. Фарбер и др. Вместе с тем исследования данной проблемы занимают в педагогической науке явно недостаточное место.

Исходя из сказанного и основываясь на многолетнем включенном наблюдении, мы определили противоречие между потребностью в благоприятном (гуманистическом) микроклимате (СПК) студенческой группы и недостаточностью теоретической и практической педагогической поддержки процесса его гуманизации. Данное противоречие определило *проблему* нашего исследования, заключающуюся в определении возможных путей и способов педагогической регуляции СПК студенческой группы вуза.

Таким образом, *объектом* нашего исследования явился процесс формирования СПК студенческой группы, а *предметом* — педагогическая поддержка гуманизации СПК студенческой группы вуза. Новизна данной работы заключается в разработке определенных общих подходов к решению указанной проблемы, не зависящих от типа высшего учебного заведения и специализации его учащихся.

Сущность понятия «СПК» раскрывается различными авторами через понятия «групповое коллективное сознание», «эмоционально-психологический настрой» и другие. Однако более конструктивным нам представляется определение А.В. Петровского, трактующего СПК как *качество межличностных отношений, проявляющихся в виде условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и развитию личности в группе* [3].

В качестве структурных параметров СПК мы, в соответствии с концепцией В.Р. Ясницкой [8], выделяем защищенность, сплоченность и интрагрупповую активность (Л.И. Уманский), которые в нашем исследовании выполняют роль *критериев* сформированности его гуманистического качества. Соответственно этим критериям нами разработана совокупность следующих показателей:

— *защищенность*: информированность членов коллектива о его задачах, проблемах и перспективах; отсутствие автократического давления на членов группы со стороны преподавателей и официальных лидеров, отсутствие страха перед ними со стороны студентов; отсутствие изолированных и пренебрегаемых в социометрической структуре группы; отсутствие затяжных конфликтов;

— *сплоченность*: доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу; ценностно-ориентационное единство по отношению к совместной деятельности; удовлетворенность принадлежностью к данному коллективу; наличие общих традиций и событий в жизнедеятельности группы; насыщенность и разнообразие делового и неформального взаимодействия;

— *интрагрупповая активность*: высокий уровень эмоциональной включенности и взаимопомощи в проблемных ситуациях тех или иных членов группы (действенной групповой эмоциональной идентификации); принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым ее членом; свободное выражение собственного мнения при обсуждении общеколлективных вопросов; преобладание позитивных способов самоутверждения; наличие условий для ситуаций личностного успеха и др.

В соответствии с данными показателями нами разработана (подобрана, адаптирована) система психолого-педагогической диагностики (ППД) микроклимата студенческой группы, включающая модульную экспресс-методику оценки групповых взаимоотношений (А.Я. Анцупов), опросник для изучения стиля руководства (А.Л. Журавлев), адаптированную анкету «Социально-психологические условия вашего труда» (Б.Д. Прыгин), адаптированную диагностику «Полярный профиль группы», адаптированную методику «Микроклимат школьного класса» (В.Р. Ясницкая), авторские методики «Я и группа» и «Микроклимат учебного занятия». Эта система ППД позволила нам отслеживать динамику СПК экспериментальных и контрольных групп, понимаемую нами как продвижение СПК (приближение или удаление) по отношению к гуманистическому уровню.

Регуляция социально-психологического климата по Б.Д. Парыгину — это такой способ целенаправленного воздействия на те или иные его аспекты, который приводит к желательным и предвидимым изменениям содержания и структуры СПК [6, с. 12]. В контексте нашего исследо-

вания *регуляция СПК студенческой группы* предстает как *система путей и способов целенаправленной педагогической поддержки гуманизации группового климата*.

Кратко рассмотрим выявленные нами пути и способы педагогической регуляции СПК студенческой группы вуза. Во-первых, отметим, что СПК как система межличностных отношений обладает свойством синергетичности, т.е. нелинейности развития и способности к саморегуляции. В связи с этим становится понятным, почему в своем исследовании мы не употребляем термин «формирование»: применительно к групповому климату этот термин содержит явную избыточность, которая тем более очевидна, когда речь идет о климате студенческой группы. Реальные возможности вузовского преподавателя, ограниченность его контактов с учебной группой позволяет говорить только о дискретной, «точечной» регуляции ее климата, но не о целостном процессе его формирования, протекающем под влиянием внутренних социально-психологических потенциалов группы. В связи с этим целесообразно употребление понятий «горизонтальный СПК» (взаимоотношения членов группы) и «вертикальный СПК» (взаимоотношения группы с преподавателем, выполняющим на учебных занятиях роль руководителя): эти термины используются, например, А.Н. Мицкявичем при изучении СПК первичного курсантского коллектива и Ю.В. Куценко, исследующей СПК спортивной команды. Считая горизонтальный СПК в большей степени автономизированным феноменом, мы выделяем в качестве основного пути регуляции климата студенческой группы максимальное использование социально-педагогического потенциала вертикального СПК. Иначе говоря, в условиях вуза регуляция климата студенческой группы наиболее реальна и вероятна во время учебного взаимодействия преподавателя со студентами — иные виды их взаимодействия являются, скорее, исключениями из правила. Отсюда следует важный вывод: не зависимо от специфики преподаваемого предмета вузовский педагог должен выстраивать «вертикальный климат» каждого своего занятия таким образом, чтобы он максимально способствовал гуманизации общего СПК группы, укреплению каждого его параметра. К ведущим условиям реализации этого пути мы относим:

- специальную социально-педагогическую и социально-психологическую подготовку, пере-

подготовку вузовских преподавателей: главные проблемы здесь мы видим не в материальном обеспечении, а в сложности коррекции профессиональных установок и центральных педагога;

- определение оптимального для конкретной группы и конкретной ситуации стиля руководства, являющегося одним из важнейших факторов группового микроклимата;

- оснащение преподавателей технологиями психолого-педагогической диагностики СПК учебных коллективов, систематическую реализацию данной диагностики;

- организацию научно-практических конференций и семинаров преподавательского состава вуза по социально-педагогическим и социально-психологическим проблемам студенческих групп.

Вместе с тем нельзя недооценивать и другие пути регуляции СПК первичных коллективов вуза: включение их в организационную культуру вуза, организацию отдельной социально-психологической службы, в которую мог бы обратиться со своими проблемами любой субъект — студент или группа, и т.д. Однако эти направления в большей степени зависят от административно-организационной политики вуза, чем от деятельности конкретного педагога.

Способы этой деятельности мы классифицируем на основе структуры воспитательной методики (Е.В. Титова) [7], включающей блоки стратегии, тактики, логики и техники.

I. Стратегия. Концептуальным базисом своего исследования мы считаем диалогово-деятельностную концепцию воспитания (С.Д. Поляков), предлагающую развитие взаимобезопасного диалога в связке «педагог-группа» как основы их сотрудничества [5]. Отсюда определяется первая группа способов регуляции группового СПК: это способы выстраивания безопасного диалога на основе субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов.

II. Тактика. При определении тактики регуляции группового СПК мы опирались на концепцию педагогической поддержки Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина. Из выделенных авторами тактики педагогической поддержки мы отдали предпочтение тактике взаимодействия как наиболее сообразной социально-педагогическим и возрастным особенностям студенческой группы. Данная тактика требует использования способов установления договора в связке «преподаватель-

группа» как основы их субъект-субъектного взаимодействия.

III. Логика. Рассматривая логику учебного взаимодействия в широком смысле (как логику общего процесса обучения), мы выделяем способы установления первичного контакта преподавателя с группой, развития делового взаимодействия, расширения взаимодействия за рамки делового, совместной рефлексии учебного процесса. Логика учебного взаимодействия в узком смысле (как логика учебного занятия) требует использования таких способов регуляции СПК, как приемы эмоционального включения студентов в деловое взаимодействие, организации командной работы в микрогруппах и в коллективе, создания ситуаций коллективного творчества и коллективной ответственности, индивидуально и группового успеха, групповой поддержки самореализации студента и совместной рефлексии учебного занятия – не только с точки зрения его интеллектуального продукта и дидактических принципов, но и с точки зрения параметров его микроклимата.

VI. Техника. Трактую технику регуляции СПК студенческой группы как общую совокупность соответствующих приемов, мы выделяем три основные группы, интегрирующие предыдущие способы следующим образом: приемы, усиливающие защищенность студента на учебном занятии; приемы группового сплочения в процессе совместной учебной деятельности и совместного проживания значимых событий; приемы стимулирования индивидуальной и групповой активности.

Описанные способы регуляции СПК студенческой группы разрабатывались, адаптировались и апробировались автором только в процессе преподавания собственного предмета – физической культуры на различных факультетах педагогического университета. Рамки статьи не позволяют привести конкретные примеры результативного применения данных способов, но в этом и нет насущной необходимости. Нашей задачей было предложение определенных универсальных путей и способов педагогической поддержки гуманизации СПК студенческой группы в процессе преподавания любой учебной дисциплины в вузе. Изложенные выше предложения имеют самую общую форму, которая может быть заполнена содержанием, соответствующим специфике преподаваемой дисциплины.

Результаты проведенной автором опытно-экспериментальной работы (2009–2010 гг.) позволяют сделать вывод о том, что реализуемые автором описанные выше пути и способы гуманизации групповых взаимоотношений в экспериментальных группах привели к следующим результатам:

– С помощью критерия «хи – квадрат» определены достоверные позитивные изменения микроклимата учебного занятия в группах с различным состоянием «горизонтального СПК». Это говорит об относительной автономности МК учебного занятия и возможности его гуманизации в рамках конкретного занятия.

– Достоверная положительная корреляция гуманизации МК учебного занятия («вертикального СПК») и общего СПК группы («горизонтального СПК») выявлена только в одной из двух экспериментальных групп. Во второй группе, перенесшей за период эксперимента несколько бифуркационных точек («возмущений») организационного характера, уровень СПК даже несколько снизился. Это говорит о том, что гуманизирующие возможности «вертикального СПК» только одного или нескольких учебных предметов весьма ограничены описанными выше условиями: нередко благоприятный МК одного занятия «перекрывается» деструктивным микроклиматом другого занятия, что может повлечь необратимые изменения в общей системе внутригрупповых отношений. Тем не менее, общий вывод нашего исследования заключается в следующем: для того, чтобы микроклимат учебного занятия стал реальным фактором гуманизации общего СПК студенческой группы, необходимо усиление воспитательной и социально-психологической функций всего процесса обучения в вузе.

Библиографический список

1. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. – М.: Просвещение, 1983. – 93 с.
2. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. СПК коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
3. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Платонов К.К. О формировании психологического климата в учебном коллективе // Среднее специальное образование. – 1977. – № 1. – С. 45–47.
5. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. – М.: Новая школа, 2004. – 304 с.

6. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / под ред. Б.Д. Парыгина. – Л.: Наука, 1986. – 240 с.

7. Титова Е.В. Если знать, как действовать. –

М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

8. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика. – М.: Академия, 2004. – С. 100–122.

УДК 37

Шишленин Дмитрий Александрович

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
D-Lenin@yandex.ru

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В свете отсутствия в научном сообществе единого подхода к пониманию сущности социальной компетентности в статье приводится анализ взглядов на этот феномен отечественных и зарубежных учёных.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура социальной компетентности, коммуникативная компетентность.

Социальная компетентность является сложным многоаспектным феноменом, и, на сегодняшний день в отечественных и зарубежных источниках существуют различные подходы к пониманию его сущности.

Впервые понятие «социальная компетентность» в отечественной науке появилось в совместной публикации А.П. Ветошкина и С.В. Гончарова. В ходе дальнейшего исследования учёными этой проблемы появились точки зрения, которые более глубоко описывают феномен социальной компетентности.

Многие исследователи понимают социальную компетентность, как комплексное качество, позволяющее индивиду эффективно взаимодействовать с обществом, благодаря освоению различных социальных знаний, умений и навыков (Н.В. Калинина, В.Н. Куницына). Другие учёные считают, что социальная компетентность заключается в умении эффективно выполнять различные социальные роли (Е.В. Андриенко, В.В. Цветков).

В русле психологии понятие социальной компетентности рассматривается в качестве интегральной характеристики личности (А.Г. Асмолов, Г.В. Солдатова). Такой подход подразумевает видение социальной компетентности не через внешние результаты деятельности человека, а через его внутренние, личностные свойства и установки, определяющие конечный результат.

Исходя из экзистенциального подхода, социальная компетентность рассматривается как интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определённой системе социальных отношений и обеспечивающий человеку

возможности для самореализации в этой системе (М.И. Рожков, В.М. Басова).

Иногда социальная компетентность рассматривается, как часть социального интеллекта, а именно, как умение обращаться с собственными знаниями. Сами же знания в этом случае относятся к социальному интеллекту.

В целом отечественное научное сообщество понимает социальную компетентность как комплексное качество личности, базирующееся на приобретённых социальных знаниях и социальном опыте и позволяющее ей успешно функционировать в социуме. Комплексность подразумевает не только многообразие возможных проявлений этого качества на практике во всех областях функционирования индивида, т.е. «социальное качество на выходе», но и абсолютно индивидуальное сплетение личностных черт характера, образа мышления личности и в результате интегративное, сугубо личное понимание происходящего вокруг и жизнь только в своей собственной системе ценностей, т.е. «социальное качество на входе».

Поскольку в процессе социального взаимодействия происходит бесчисленное множество ситуаций, требующих проявления социальной компетентности, тесную связь с этим феноменом имеет ситуативная доминанта – актуализированное внутреннее состояние человека, созданное посредством взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира в конкретный момент (Т.В. Машарова) [1].

Анализируя точки зрения отечественных исследователей на структуру социальной компетентности можно сделать следующие выводы:

1. Социальная компетентность наряду с профессиональной компетентностью является частью общей компетентности специалиста. Эти компетентности дополняют друг друга. Соответственно, в структуру социальной компетентности, как комплексного качества входят все известные компетенции, исключая профессиональные.

2. В структуре социальной компетентности можно выделить ключевые компетентности, которые включают в себя группы родственных компетенций и в наибольшей степени характеризуют социальную составляющую личности. К ним можно отнести компетентность здоровья, бережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения и информационных технологий.

3. Рассматривая социальную компетентность, как интегративную характеристику личности, в её структуре можно выделить как минимум две группы компонентов или по-другому – сферы. Одна сфера (личностная) объединяет собственно интегративные, внутриличностные компоненты и отражает внутреннее, абсолютно субъектное понимание индивидом социальных процессов. Другая сфера (операциональная) объединяет компоненты, обуславливающие внешнее проявление социальных качеств и навыков, взаимодействие с социумом. Парадоксально, но эти сферы зачастую могут конфликтовать между собой.

К личностной сфере можно отнести аксиологический, эмоционально-ценностный, мотивационный, субъектный компоненты. В целом эти компоненты можно назвать субъектными. Кроме того, когнитивный или гносеологический компонент может быть отнесён как к одной, так и к другой сфере. Также он может быть выделен как связующее звено между ними.

К операциональной сфере можно отнести прагматический (праксиологический), технологический, поведенческий, креативный и коммуникативный компоненты. В целом эти компоненты можно назвать коммуникативными.

Наряду со структурной характеристикой социальной компетентности исследуется также содержательная, дескрипторная характеристика этого феномена. Обобщая взгляды отечественных исследователей, можно выделить следующие блоки знаний или компетенций, обладание которыми характеризует социально-компетентную личность: знания в социально-бытовой сфере; знания в социально-трудовой сфере; знания в соци-

ально-гражданской сфере; знания в сфере самосовершенствования.

Анализируя взгляды на феномен социальной компетентности зарубежных учёных, в частности, публикующих свои труды в англо-американской языковой среде, мы обнаружили лингвистическое несоответствие ключевых понятий.

Так, термин «social competence» (дословно – «социальная компетентность») употребляется в подавляющем большинстве публикаций применительно лишь к дошкольному и школьному образованию, а также к родительскому воспитанию детей дошкольного и школьного возраста. По отношению к профессиональному или высшему образованию этот термин практически не употребляется.

Сущность этого понятия в англо-американской языковой среде хорошо раскрыта на электронном ресурсе (сайте www.answers.com), где отражается общепринятая точка зрения на интересующую тему. Авторы считают, что социальная компетентность подразумевает социальные, эмоциональные и когнитивные навыки и умения, которые необходимы детям для успешной социальной адаптации [3]. Схожую точку зрения выражают М. Илвисэйкер, М. Хиббард и Т. Фиини [11].

Б. Гилмур и В. Демотт, раскрывая сущность понятия «социальная компетентность», выделяют следующие её основные аспекты: наличие собственной точки зрения, уверенность в себе; способность оказать первое впечатление; имеющиеся ценностные установки; взаимность; милосердие; уважение; спокойствие (сдержанность); используемые методы, социальные навыки и ценностные установки должны быть направлены во благо как личности, так и общества; доброта и обходительность; уважительное отношение к руководству и имеющимся правилам; жизнь, игра и работа сообща; сострадание, сочувствие и способность понимать точку зрения другого [4].

Изучив данный феномен, мы сделали вывод, что термин «social competence» в англо-американской языковой среде не тождествен термину «социальная компетентность» в понимании отечественных учёных. Он более отражает психологическую сторону межличностных отношений, и применим, в основном, к детскому дошкольному и школьному возрасту. Этот термин употребляется, в основном, в психологической и медицинской литературе и в некоторых источ-

никах используется как антипод понятию «аутизм» [8]. В нашем языке этому термину наиболее соответствует термин «коммуникативная компетентность» или частично – «компетентность социального взаимодействия».

Очевидно, что в русском языке термины «социальный интеллект» и «социальная компетентность» чрезвычайно близки, если не являются синонимами. В английском языке термины «social competence» и «social intellect» не применимы для описания этих понятий. Правильным для описания в русском языке конструкта «социальная компетентность» будет использование термина «social intelligence».

Итак, «social competence» = «коммуникативная компетентность», «social intelligence» = «социальная компетентность» или «социальный интеллект». Для более точного понимания терминов, в дальнейшем при анализе англо-американских источников и переводе термина «social intelligence» для описания русскоязычного конструкта «социальная компетентность» мы будем использовать термин «социальный интеллект».

Социальный интеллект подразумевает индивидуальную способность человека широко использовать разум с целью эффективного существования и взаимодействия в социальном окружении [5].

Термин «социальный интеллект» был введён в науку Е. Торндайком (1920) и обозначал способность личности понимать других людей, обращаться с ними и быть заинтересованным в социальном взаимодействии.

Ф. Мосс и Т. Хант (1927) описали социальный интеллект как способность уживаться с остальными. Вернон (1933) трактовал социальный интеллект в целом, как способность уживаться с людьми, используя социальные и другие приёмы или лёгкость существования в обществе, знание необходимых социальных действий, восприимчивость к воздействию, исходящему от других членов группы в комплексе с пониманием настроения и личностных особенностей другого человека. Д. Векслер (1939, 1958) считал, что социальный интеллект – это всего лишь общий интеллект, применённый в социальных ситуациях [6].

Гринспан (1979) предложил иерархическую модель социального интеллекта. Эта модель состоит из трёх компонентов: социальной восприимчивости, основанной на социальном мышлении и принятии на себя обязательств (ролей); со-

циальной проницательности, включающей социальное понимание, психологическую проницательность и моральную оценку; социальной коммуникации, объединяющей способность к межличностному общению и решению социальных проблем [6].

В 1981 г. Р. Стернберг, Б. Конвэй, Дж. Кэтрон и М. Вернштейн выделили навыки, отражающие социальные способности: уметь принимать других такими, какие они есть; прощать ошибки; интересоваться происходящим в мире; никуда не опаздывать; иметь совесть; думать, прежде, чем говорить и делать; проявлять любознательность; не делать преждевременных выводов; давать справедливые оценки; уметь находить нужную информацию для решения возникающих проблем; быть чутким к проблемам и потребностям других людей; быть откровенным и честным с собой и остальными; нуждаться в непосредственном окружении [9].

Р. Стернберг впоследствии выделял также тройственную структуру интеллекта, включающую анатомические, творческие и практические способности. Практические способности однозначно включали социальный интеллект (Стернберг и Вагнер, 1986) [10].

Н. Кэнтон и Дж. Кихлстром (1987) стали применять термин «социальный интеллект» для описания «багажа знаний» личности о социальном мире.

Они выделили в структуре социального интеллекта две категории: теоретическое знание (состоящее из умозрительных понятий и специальных знаний); процессуальное знание (включающее правила, навыки и алгоритмы, с помощью которых личность использует теоретические знания и трансформирует знания в действия) [6].

Свою модель социального интеллекта представили К. Космитски и О. Джон (1993). Они выделили 18 основных навыков, характеризующих социально-компетентную личность. Среди них были: хорошо понимать мысли, чувства и намерения людей; хорошо выстраивать отношения с людьми; иметь обширные познания о правилах и нормах в человеческих отношениях; уметь принимать точку зрения других людей; хорошо адаптироваться в социальных ситуациях; быть добрым и внимательным; быть готовым к новым испытаниям, идеям ценностям. В дальнейшем все эти качества были объединены в два фактора: социальное влияние и социальную память [7].

К. Олбрехт свёл основные виды интеллекта предложенные Х. Гарднером в 6 основных категорий: *абстрактный (понятийный) интеллект* (операции с понятиями); *социальный интеллект* (отношения с людьми); *практический интеллект* (выполнение действий); *эмоциональный интеллект* (самоанализ и самоконтроль); *эстетический интеллект* (уметь воспринимать и понимать формы, дизайн, музыку, изобразительное искусство и литературу); *кинестетический интеллект* (умения всего тела, такие, как достижения в спорте, танцах или способность летать на реактивном истребителе). Эти категории объединены аббревиатурой (по начальным буквам в английском написании) A.S.P.E.A.K.

Социальный интеллект он определяет как способность индивида уживаться с окружающими и обеспечивать окружающим возможность сотрудничать с ним [2].

Д. Гоулмэн предположил, что в структуре социального интеллекта можно выделить социальную осведомлённость (включающую эмпатию, способность к приспособлению, социальные знания) и социальные возможности (включающие самопрезентацию, способность к подражанию, воздействию и отношениям) [5].

Анализ К. Олбрехтом исследований социального интеллекта от Х. Гарднера и Д. Гоулмэна до Д. Карнеги позволил выделить в её структуре 5 ключевых составляющих: *ситуационный радар* (осведомлённость) – способность чувствовать ситуацию, понимать социальные факторы, обуславливающие поведение людей и выбирать наиболее успешные поведенческие стратегии; *самопрезентация* или «манера держать себя» – это внешнее проявление внутренних качеств, которое воспринимают окружающие, уверенность в себе, самоуважение и самооценность; *аутентичность* (подлинность) – противоположность притворству, двуличию; *понятность* – способность ясно преподносить себя, эффективно использовать язык, объяснять сущности и убеждать; *эмпатия*. Эти категории объединены аббревиатурой (по начальным буквам в английском написании) S.P.A.C.E. [2].

Изучив зарубежные источники, мы пришли к выводу, что социальная компетентность в понимании зарубежных учёных (social intelligence) в целом – понятие более узкое и специализированное, нежели в российском научном сообществе.

Так, в общей структуре интеллекта человека зарубежные исследователи выделяют несколько ви-

дов интеллектов (компетентностей), таких, как абстрактный (понятийный), эмоциональный, эстетический интеллект и др. И социальный интеллект является одной из таких структурных составляющих.

Понятие «social intelligence» (социальная компетентность) более широко, чем «social competence» (коммуникативная компетентность), которое описывает, в основном, психологическую сторону и начальные навыки межличностного общения детей и подростков. В то же время область применения понятия «social intelligence» (социальная компетентность) также ограничивается межличностным общением по типу «человек-человек», «человек-группа» и не затрагивает взаимодействия личности с социальными институтами, не рассматривает социальный опыт, развитие личности «на перспективу», динамику развития социальных отношений и характер развития личности в этих условиях.

Анализ изученных источников, показал, что на сегодняшний момент учёные не пришли к единому мнению, которое позволило бы зафиксировать чёткое определение феномену социальной компетентности и однозначно вычленили его структуру. Кроме того, налицо существенные расхождения в понимании его сущности между отечественными и зарубежными исследователями.

Мы понимаем социальную компетентность как комплексное качество личности, позволяющее ей эффективно решать социальные проблемы и соответствовать основным ожиданиям общества. Используя словосочетание «основные ожидания общества», мы подчёркиваем необходимость сохранения у личности свободы выбора и индивидуальности и не подразумеваем абсолютного соответствия требованиям общества в ущерб собственным интересам.

Библиографический список

1. *Машарова Т.В.* Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999. – 392 с.
2. *Albrecht K.* Social Intelligence. The New Science of Success [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.karlalbrecht.com/articles/socialintelligence.shtml> (25.05.11 г.).
3. *Davidson T., Welsh J., Bierman K.* Social competence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.answers.com/topic/social-competence> (25.05.11 г.).

4. Gilmour B., McDermott W. Avoiding the "Pinball Machine Approach" to Promoting Social Competence: Hitting the Target by Chance or by Design? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acacamps.org/campmag/0805social-competence> (25.05.11 г.).
5. Social intelligence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_IQ (25.05.11 г.).
6. Kihlstrom J., Cantor N. Social intelligence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/social_intelligence.htm (25.05.11 г.).
7. Kosmitzki C., John O. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence // *Personality & Individual Differences*. – 1993. – 15. – С. 11–23.
8. Social Competence and Autism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vcu.edu/ttac/autism/social_competence.shtml (25.05.11 г.).
9. Sternberg R., Conway B., Ketron J., Bernstein M. People's conceptions of intelligence // *Journal of Personality & Social Psychology*. – 1981. – 41. – С. 37–55.
10. Sternberg R., Wagner R. Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world // Cambridge University Press. – Cambridge, U.K., 1986.
11. Ylvisaker M., Hibbard M., Feeney T. What is "Social competence" (social skills)? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.projectlearnnet.org/tutorials/social_competence.html (25.05.11 г.).

УДК 378

Глушкова Екатерина Олеговна

*Шарьинский филиал Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова
tyfelka_@rambler.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируется проблема формирования и развития социальной компетентности студентов вузов. Характеризуются понятия «компетенция», «компетентность», «социальная компетентность».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевая компетентность, ключевая компетенция, социальная компетентность.

Перемены, происходящие в экономической, политической и культурной жизни страны делают важным повышение эффективности образования, качества подготовки специалистов, чья мобильность, профессиональная компетентность становятся важным ресурсом развития российского общества, так же определяя успешность в основных видах деятельности.

Решение проблем качественного профессионального обучения и воспитания в учреждениях высшего образования связывается с реализацией компетентностного подхода, с формированием у обучающихся ключевых компетентностей, среди которых одно из ведущих мест занимает социальная.

Анализ научной литературы свидетельствует, что термин «компетентность» встречается во многих педагогических публикациях, начиная со второй половины двадцатого века. Однако, как

показывает анализ специальной литературы, трактуется он по-разному.

Одни ученые связывают компетентность с латинским *competens* (*competentis*) – определяется как соответствующий, способный, правомочный, знающий, сведущий в определенной области, что указывает на объем, широту и глубину информации.

Другие авторы исходят от латинского *competere* и под компетенцией понимают круг полномочий кого-либо или круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. Другими словами, она рассматривается как основательность знаний, специальные способности человека, его хорошая предметная ориентированность, высший уровень грамотности, готовность к правильным действиям. Смысл понятия «компетентностный» в этом случае означает – тот, который имеет право на конкретные действия. В результате, говоря о компетентности, подчеркивается, что

человек обладает знаниями, позволяющими ему судить о чем-либо.

Когда же авторы за основу берут competence, то подчеркивают, что данное понятие указывает на действие и его действенность, сознательное принятие решений, опирающееся на глубокое и всестороннее знание фактов [1, с. 219].

В некоторых работах понятия «компетенция» и «компетентность» отождествляются и определяются как способность, самостоятельность, правомочность, предназначенность для выполнения человеком конкретных функций и решения задач [6, с. 12].

Как вытекает из работ В.М. Басовой, Д.Б. Воронцова, И.В. Ледневой, Н.Н. Кормягиной, А.В. Спирина, компетентность – это выраженная способность применять знания и умения, уровень достижений индивидуума в области определенной компетенции. Компетенция же рассматривается ими как область деятельности, в которой индивидуум должен проявлять собственную осведомленность [4, с. 12].

А.Б. Белинская, определяя сходства и различия этих понятий, к сходствам относит следующее: соотносимость с ценностно-смысловыми характеристиками личности; и то, и другое является приобретенным качеством; без знаний нет компетентности и компетенции, но не всякое знание и не всякой ситуации проявляет себя как компетенция. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике; общим для этих понятий выступает деятельность; будучи динамичной, компетентность и компетенция проявляются и могут быть оценены только в ходе практической деятельности, их уровень может повышаться непрерывно на протяжении всей жизнедеятельности; ключевая компетентность и ключевые компетенции – это способность личности решать задачи, которые возникают перед ней и не зависят от профессии или специальности (инварианты по отношению к ним); оба понятия системные, многокомпонентные. Различия – понятие компетентность более широкое, чем компетенция, с точки зрения автора именно компетентность складывается из различных видов компетенций; компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности [3, с. 78].

Различные подходы к трактовке понятий «компетентность» и «компетенция», раскрытию их сущности породили разное видение их структуры.

Значительная часть исследователей (В.В. Гущева, В.В. Краевский, В.Г. Максимов, А.К. Маркова, Д. Равен, В.А. Сластенин, А.В. Хуторский и другие) рассматривают разные уровни компетентности: метакомпетентность (наиболее общее понятие), конкретная компетентность (методическая, управленческая, когнитивная) и компетенция индивида (у некоторых ученых самокомпетенция), характеризующая круг вопросов, в которых человек обладает знаниями, необходимыми для осуществления своей деятельности, включающими блок специальных знаний (теорий, проблематики, понятий, исторических традиций экономических данных и т.д.), общие способности (владение языком и т.д., практическое владение логикой, имманентной определенному полю, ценностям, свойственным данному полю и необходимым для достижения конкретных целей).

Важно отметить, что в структуру метакомпетенции авторы включают: социальную компетентность – способность действовать в социуме с учетом позиции других людей; коммуникативную компетентность – способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым; предметную компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры [5, с. 16].

Говоря о выпускниках образовательных школ, качестве их подготовки, ряд ученых (В.А. Болотов, О.Л. Жук, В.В. Краевский, А.В. Хуторский и др.) предлагают использовать словосочетание «ключевые компетенции», которые, в свою очередь, они подразделяют на образовательные (предметные), информационные, коммуникативные. Ведя речь о выпускниках профессиональных школ, они выделяют: специальную, которая предусматривает определенный объем знаний в конкретной области действительности и умений их творчески применять в разнообразных ситуациях, связанных с решением теоретических и практических задач; коммуникативную, которая демонстрирует способность индивида воспринимать, выражать, достоверно отражать, соединять отдельные элементы ситуации; данная разновидность компетентности является необходимой предпосылкой для межличностного контакта, диалога, взаимодействия так как указывает на владение человеком правилами и операциями общения; социальную как способность и готовность личности устанавливать контакты с другими людьми и поддерживать их в меняющихся условиях

жизни (И.А. Зимняя, А.К. Макарова, В.А. Сластенин и др.).

Многие зарубежные исследователи (F. Ackermann, B. Badura, W. Brezinka, H. Schrader и др.) устанавливают тесную связь социальной компетентности с Я-концепцией, самоуважением, эмпатией, развитостью чувства юмора, признанием границ допустимого поведения, способностью регулирования социально приемлемыми способами своего поведения, стремлением к усовершенствованию собственных социальных навыков.

Содержательными элементами такой компетентности, по мнению H. Bullinger, N. Collmar, R. Feldmann, A. Klupp, K. Muller и др., являются когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент авторами связывается с умением личности добывать, перерабатывать, интерпретировать социальную информацию, выстраивать стратегии собственного поведения на основе разносторонних знаний, с владением интеллектуальными операциями (F. Beinert, F. Schreder и др.), с опытом практической и творческой деятельности.

Поведенческой составляющей социальной компетентности в зарубежных исследованиях уделяется особое внимание. Она рассматривается как субъективный потенциал человека, способный обеспечить ее безопасность в социальной среде (K. Kreimer, A. Krenz и др.); как способность человека к адекватным действиям в повседневной жизненной ситуации (H. Sidler), грамотная интеракция, просоциальные отношения с другими людьми (H. Bullinger, J. Novak) [2, с. 24].

Проведенный нами анализ зарубежных исследований позволяет сделать вывод о том, что когнитивная составляющая социальной компетентности обеспечивает сознательное усвоение личностью социальной информации и образцов просоциального поведения, аффективная – их присвоение через непосредственные переживания и рефлексии, поведенческая – дополняет предыдущий опыт человека новым, который помогает ему в дальнейшем продуктивно строить взаимодействие в изменившихся условиях. Исходя из этого деятельность педагога должна быть направлена на вооружение учащихся знаниями о социальной реальности, о себе и своих потенциалах, способах их реализации, стимулирование разных форм сотрудничества, участие детей

и подростков в преобразовании окружающей действительности.

Анализ работ зарубежных авторов позволяет также говорить о том, что сложились различные модели формирования социальной компетентности личности. Одну из них условно называют «дефицитной» или «моделью дополнения недостающего звена». В ее основе лежат реабилитационные процессы. Она ориентирована на восполнение недостающих знаний, умений и навыков, расширением их объема и номенклатуры, увеличением степени сложности выполняемых действий, обогащение индивидуального социального опыта личности. Сторонники данной модели предпочитают следующими способами ее формирования называют информирование, включение в обучение, игру, игровое моделирование, самопознание и самосовершенствование.

Другая модель – «модель хронических отягощений». В ее основе лежат реабилитационные процессы. Целесообразность действий специалистов по формированию социальной компетентности человека в данном случае видят в увеличении социальных шансов личности через ее социальное научение, через вытеснение искривленных представлений индивида о мире, окружающей реальности, своих потенциалах, их замещение правильными адекватными ситуациями, через стимулирование желания человека реализовать приобретенные знания и навыки в различных вариантах просоциального поведения.

Таким образом, при всем многообразии подходов в психолого-педагогической литературе социальная компетентность рассматривается как конкретная компетентность, которая значима и как самостоятельный феномен, и как одна из составляющей общей компетентности.

Неоднозначность подходов к трактовке компетенции и компетентности, естественно, привела к многообразию точек зрения авторов по поводу социальной компетентности [7, с. 18].

В философии, как отмечает Л.Н. Шабатура, понятие социальной компетентности впервые было употреблено в публикации А.П. Ветошкина и С.З. Гончарова [1994], чуть позже в работе А.Б. Кукина [1996], которые его суть определили так: «целевое назначение социальных институтов, норм и отношений, и умения лично осуществлять социально-гуманитарные технологии». Опираясь на эту трактовку, автор предлагает рассматривать социальную компетентность как интегра-

тивное качество личности, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания, необходимые для успешного осуществления человеком социальных технологий, субъектные качества личности и личные умения реализовывать социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности человека. Содержание социальной компетентности по существу связано с действием, с переводом объективно верного знания в волевой процесс самоопределения и практического конструктивного действия. В структуре личности социальная компетентность соединяет «верхний», духовно-теоретический уровень, и «нижний», практическо-функциональный, непосредственно обслуживающий функционирование человека в социальной действительности.

Духовно-ценностный (аксеологический), гностический означает владение объективно верным категориальным социальным знанием, необходимым для социального взаимодействия человека как с самим собой, так и с другими людьми, субъектный, означающий воспитание личности как субъекта, способного к самоопределению.

Проведенный анализ работ зарубежных и отечественных авторов свидетельствует о следующем: понятия «компетентность», «компетентность» значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентиры и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность волевые качества. При этом компетентность подразумевает обладание человеком опытом, его личностное отношение к содержанию и к предмету деятельности.

Таким образом, социальная компетентность имеет сложную структуру. Многие авторы включают в нее несколько элементов: когнитивный (владение знаниями); операциональный (сформированность способов деятельности, технологическая грамотность); аксиологический (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту). В этой связи социальную компетентность можно представить, как: совокупность особых навыков, умений устанавливать и поддерживать социальные контакты, находить компромисс между самореализацией и социальным приспособлением, добиваться максимума при осуществлении постав-

ленных целей, не ущемляя при этом права других; способность конструктивно взаимодействовать с другими людьми, работать в команде; владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных социальных ситуациях ведут к целостности модальностей хочу – могу, умею – должен, добиваюсь – делаю.

Если учитывать рекомендации Совета Европы, то социальная компетентность ориентирована на формирование у личности умения учиться (решать проблемы, извлекать знания из прошлого опыта, критически относиться к действительности, адекватно оценивать протекающие процессы в социально-экономической и политических сферах), трудиться (нести нагрузки, организовывать свою работу, деятельность других, использовать новое для получения лучшего результата), сотрудничать (работать в группе, улаживать конфликты, договариваться, нести ответственность), жить (владеть навыками безопасного поведения, стойко переносить трудности, адаптироваться к меняющимся социокультурным условиям).

Социальная компетентность – многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизни человека, содержание которой меняется с учетом характера требований, предъявляемых к социальным ролям, особенностями витального опыта личности, ее возраста. Однако на любом жизненном этапе процесс ее развития связан с полнотой сведений о мире, с его образом, отраженным в различных языках культуры, с наличием опыта проживания разных сторон жизни, с опытом самостоятельной работы над собой, с самосовершенствованием.

Под социальной компетентностью мы будем понимать сложную динамическую интегральную систему личностных качеств, обеспечивающую способность человека действовать в социуме с учетом позиций других людей. Она предполагает владение социальными знаниями и умениями, наличие опыта принятия решений в нестандартных ситуациях, готовность к взаимодействию с разными людьми, культурами.

Библиографический список

1. Басова В.М. Социальная компетентность: сущность и процесс ее формирования у школьников // Социальные контакты детей / под ред. М.И. Рожкова, А.П. Чернявской – Ярославль, 2003. – С. 219.

2. Басова В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук – Ярославль, 2005. – С. 24.

3. Белинская А.Б. Педагогическая конфликтология – М., 2007. – С. 78.

4. Кормягина Н.Н. Формирование социальной компетентности студентов экономико-управленческих специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Ярославль, 2007. – С. 12.

5. Кулешова А.И. Формирование профессиональной компетентности графического дизайне-

ра в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Тула, 2009. – С. 16.

6. Стерик А.В. Формирование социальной компетентности студентов экономико-управленческих специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2010. – С. 12.

7. Шабурда Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Омск, 1997. – С. 18.

УДК 378

Тихонов Сергей Сергеевич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
tss1984@mail.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование у студентов информационной картины мира – одна из важнейших задач высшей школы. Современное общество требует от специалиста умения использовать новые информационные технологии в своей работе. Для решения этих задач необходимо внедрять в систему подготовки специалистов высших учебных заведений новые формы образования, такие, как дистанционное образование.

Ключевые слова: социализация, социальный опыт, дистанционное образование, интерактивность, информационно-коммуникационные технологии.

В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России, принятой Государственным комитетом РФ по высшему образованию 31 мая 1995 г., под дистанционным образованием понимается «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения» [3].

В основу дистанционного образования положена определенная модель передачи знаний. Источниками знаний являются информационные ресурсы сети, как специальным образом подготовленные, так и уже существующие в базовой телекоммуникационной среде, например: базы данных, информационные системы и т.п.

Дистанционное образование может иметь целью как систематическое обучение (сертифицированная подготовка, повышение квалификации, переподготовка специалистов), так и открытое образование (повышение общеобразовательного и культурного уровня населения, популяризация научных знаний).

Несмотря на актуальность дистанционного образования в России, еще не достаточно изучены вопросы социализации студентов в процессе дистанционного образования.

Социализация – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит. Этот процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит [4].

Г.М. Андреева определяет социализацию как двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [1].

По мнению А.В. Мудрика, социальный опыт – в широком смысле – единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, норм и стереотипов поведения, интегрированных ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, опыта взаимодействия с людьми, опыта приспособления и обособления, а также самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения [4].

На наш взгляд условиями формирования социального опыта студентов высших учебных заведений в процессе дистанционного образования являются:

1. Понимание общения, как обмена духовными ценностями, который происходит в форме диалога человека как в процессе взаимодействия с окружающими людьми, так и другими Я, позволяет рассматривать его в качестве стержня процесса социализации [4].

При заочной форме обучения важной проблемой является удаленность студентов от образовательного учреждения, от преподавателей, от кураторов, от сокурсников, т.е. от агентов социализации, что негативно сказывается на становлении человека субъектом общения.

При дистанционной форме образования существует возможность общения студентов в режиме реального времени (он-лайн) за счет использования таких возможностей глобальной компьютерной сети Интернет, как он-лайн видеоконференции, IP-телефония, ICQ, чаты, а также в режиме офф-лайн – электронная почта, форумы.

2. Дистанционная форма образования предполагает использование студентами компьютеров и новых информационно-коммуникационных технологий, которые создают большие и разнообразные возможности для социализации своих пользователей, в частности коммуникативные, познавательные и игровые. Компьютер и средства ИКТ создают новую информационную сре-

ду, которая одновременно выступает и средством, и средой социального развития личности (Е. Белинская, О. Тихомандрицкая) [2].

3. В процессе изучения определенных курсов дистанционного образования студент может использовать разнообразные мультимедийные обучающие программы и программно-методические комплексы.

Важнейшей отличительной чертой электронных информационных продуктов является их интерактивность. Пользователь таких продуктов выступает не только потребителем хранящейся на них информации, но может преобразовывать ее, вводить новую информацию, управлять различными объектами на основе полученной информации и т.д. Таким образом, создается ситуация, когда субъект познания в процессе его осуществления занимает не пассивную, а активную позицию по отношению к потребляемой информации [4].

4. Преимущества дистанционных форм образования перед традиционными заключаются прежде всего в возможности пользователя самостоятельно определять собственную образовательную траекторию, в частности путем выбора изучаемых курсов [4].

Таким образом, в процессе дистанционного образования у студентов активно формируется определенный социальный опыт.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2007.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Академия, 2009.
3. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России / Госкомвуз РФ. – М., 1995.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006.

Браилко Олеся Александровна*Военная академия РХБ защиты и инженерных войск
им. Маршала Советского Союза С.К.Тимошенко (г. Кострома)
ipp@ksu.edu.ru***СУЩНОСТЬ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

В статье рассматриваются сущность, содержание, педагогические условия эффективности правового воспитания курсантов военного вуза. Излагаются представления о специфике и особенностях правовой социализации курсантов военного вуза в период проведения реформ в Вооруженных силах Российской Федерации и военного образовательного процесса.

Ключевые слова: правовое воспитание, правосознание, право, основные задачи правового воспитания, правовое регулирование, педагогические условия эффективности процесса правового воспитания.

Правовое воспитание граждан составляет важную составную часть государственной политики по формированию устойчивых политико-правовых и социально-экономических отношений в стране, а в период модернизации вооруженных сил – важная составляющая образовательного и воспитательного процесса военного вуза, будущего современного военного специалиста.

Разработке понятия «правовое воспитание» в современной отечественной педагогической, юридической литературе уделяется значительное внимание.

Правовое воспитание помогает формировать правосознание, прививать навыки правомерного поведения и социально-правовой активности. А все эти явления носят правовой характер и обладают определенной самостоятельностью.

Воспитание следует понимать как процесс двоякого рода, с одной стороны, на правовое сознание личности влияют социально-экономические условия, общественно-политический строй, а также непосредственное социальное окружение (микросреда), а с другой, воздействуют организационно-идеологические факторы, специальная деятельность по развитию высокого уровня правосознания граждан, нередко называемая правовым воспитанием в собственном (узком) смысле слова.

В широком смысле слова воспитание личности (группы лиц, поколений) есть всеохватывающий процесс воздействия на сознание объективных условий жизни: ближайшего бытового окружения, учебного и производственного коллектива, наблюдений за правовой деятельностью, личного правового опыта и пр. В узком смысле правовое воспитание можно рассматривать как вид организованного и целенаправленного воздей-

ствия на сознание, как специфический вид специально организованной деятельности. Необходимо терминологически разграничить эти понятия. Правовое воспитание в широком смысле слова следует называть социально-правовым, а в узком – правовым.

Правовое воспитание – это, прежде всего систематическая и целенаправленная деятельность государственных органов и общественных организаций, оказывающая определенное влияние на правовое сознание и поведение граждан страны, на их правовую воспитанность, а социально-экономический уклад, нравственно-правовая атмосфера и т. п. – условия, предпосылки и факторы, оказывающие влияние на правовое воспитание населения.

Право занимает важное место в жизни общества. Оно регулирует общественные отношения и воздействует на сознание и поведение граждан. Правовые нормы – продукт субъективной деятельности. Они разрабатываются и утверждаются компетентными государственными органами, в обсуждении их проектов принимает участие широкая общественность. Но есть основания рассматривать право и как объективный фактор, оказывающий влияние на правовое сознание, поведение и активность граждан. При создании нормативных актов все это учитывается. Вместе с тем не следует смешивать воспитательное воздействие права и правовое воспитание как субъективную деятельность. Воздействие права не является непосредственно целенаправленной субъективной деятельностью по воспитанию граждан, как это свойственно правовому воспитанию. Правовые нормы существуют объективно, и граждане это должны учитывать.

Управление людьми может осуществляться через воспитание. В этом случае речь идет о вос-

питании личности, обладающей определенными знаниями и убеждениями, организованной, социально-активной, т.е. посредством воспитания направлять развитие личности, готовой действовать и действующей определенным образом.

Правовое воспитание можно также определить как особую форму многогранного процесса развития человека, сознательное и систематическое культивирование в нем привычек правомерного поведения, организуемое и направляемое освоение правовых норм и знаний, формирование способности жить согласно правовым нормам с целью воплощения их в практической деятельности. В целом правовое воспитание военнослужащих можно определить как целеустремленное, систематическое воздействие на их сознание, психологию в целях формирования высокого правосознания, навыков и привычек активного правомерного поведения.

Основными задачами правового воспитания являются:

- 1) воспитание уважения к нормам права;
- 2) убежденности в необходимости их использования;
- 3) привитие навыков правомерного поведения;
- 4) воспитание социально-правовой активности;
- 5) обучение военнослужащих правовым знаниям;
- 6) укреплять законность и правопорядок в Вооруженных Силах.

В целом правовому воспитанию присуще такое качество как единство. Однако ему, как и всякому общественному процессу, свойственны диалектические взаимосвязи разных элементов с их особенностями и специфическими чертами.

Объектом правового воспитания курсантов является *правосознание*. Оно является разновидностью общественного сознания. Правовое сознание представляет из себя совокупность взглядов, идей, выражающих отношение людей, социальных групп к праву, законам, правосудию, их представления о том, что является правомерным или неправомерным [3].

Концентрированным выражением правосознания, как формы общественного сознания, является правовая идеология, система правовых взглядов, основанных на определенных социальных и научных позициях.

Психологическую сторону правосознания составляют привычки, чувства и эмоции людей в отношении правовых явлений. Важно отметить,

что правосознание включает два основных компонента:

- знание действующего права, его основных принципов и требований;
- оценочные и поведенческие установки человека.

Правосознание детерминировано содержанием и особенностями правовой практики и проявляется в практической деятельности и поведении человека.

Русский мыслитель И.А. Ильин писал: «связь между правом и духом настолько подлинна и существенна, что в непризнании ее, – ясного и зрелого или незрелого, лишь предчувствующего, – невозможна жизнь нормального правосознания. Только духовная жизнь человечества нуждается в естественном и содержательно совершенном праве; только душа, имеющая орган для сознательной и бессознательной духовной жизни, способна к нормальному правосознанию. Человеку-животному можно совсем обойтись без права, он будет осуществлять торжество наивной силы. Человеку, как созидателю невозможно жить вне права. Правосознание следует искать среди основных, присущих каждому человеку жизненных влечений и побуждений, выражающих, в то же время, духовную сущность человека как такового» [3].

Духовная сопринадлежность людей, наций естественно ведет их к организации жизни на основах общего права, общей власти и общей территории. Однородность духовной жизни совместимость духовного творчества и общность духовной культуры составляют глубочайшую подлинную основу всякого государственного единения. Именно эта связь, – самая утонченная и подчас наименее сознательная и уловимая, – творит самые могучее, самое нерасторжимое, безусловное и священное единение людей в правовые государственные союзы. Государство определяется именно тем, что оно есть положительно правовая форма Родины, а Родина есть его творческое, духовное содержание. Отсюда – сущность государства, его способы бытия, его обоснования, его цель, его нормальное строение.

Правосознание непосредственно связано с правом, в комплексе с ним формируется, воспроизводится и функционирует. При этом само право может рассматриваться в широком смысле, как социально-политическое понятие. В этом случае право, представляет особый вид общественных отношений, отвечающий требованиям

цивилизации и социальных отношений, выраженный в юридических нормах, основанных на принципах справедливости, свободы и равенства. При таком понимании содержание права составляют правовые отношения и правовая деятельность субъектов, правовые институты и само правосознание. Совокупность данных элементов образует право как общественное явление. Вместе с тем как профессионально-юридическое понятие, право рассматривается, как совокупность устанавливаемых и охраняемых государством норм и правил поведения, регулирующих общественные отношения и выражающих волю конкретных социальных общностей.

Таким образом, и в том, и в другом случае понятие права связывается с личностным компонентом организации общественной жизни – поведением субъекта социальных отношений. Достижение правильного понимания и исполнения своих гражданских обязанностей каждым человеком – его постоянное правомерное поведение – достаточно сложная задача.

Как неоднократно подчеркивал С.Л. Франк, в человеческой жизни обязательно присутствуют элементы дуализма, проявляющиеся уже на уровне нашего повседневного общения. Например, мы говорим: «право и нравственность», «благодать и закон», «честность и честь», редко задумываясь о том, насколько прав гений нашего языка, наделившего когда-то каждое из этих понятий особым смыслом, различившим их. И это различие уже само по себе является неотъемлемой частью человеческой культуры, но как установить его?

Как добиться того, чтобы это различие реально существовало в культуре? С.Л. Франк пишет: «Как объяснить тот странный факт, что человеческое поведение, человеческая воля и отношения между людьми подчинены не одному, а двум разным законодательствам, которые расходятся между собой, порождая бесчисленные, порой трагические конфликты и недоразумения в человеческой жизни» [2].

Продумывая, в частности, проблему соотношения нравственности и права, Франк приходит к выводу, что, поскольку мы мыслим обычно эти начала в виде «конкретного юридического закона» и «культурной бытовой нормы», мы не способны установить логически ясного различия не только между ними, но и – что самое главное – внутри этих сфер гражданской, человеческой жизни. Без этого в лучшем случае здесь обнару-

живается различие лишь количественное, по степени: некоторые нормы нам будут казаться в большей мере нравственными, чем правовыми, и наоборот. Действительное же различие может быть найдено только в том случае, если мы выйдем за пределы конкретной нормы и конкретного эмпирического закона и будем мыслить из закона и нормы как общечеловеческого демократического начала культуры. Таким образом, наличие в государстве правовых норм неизбежно требует не только формального знания гражданами правовых предписаний, но и нравственного отношения к своим гражданским обязанностям.

Воспитание человека в духе уважения к закону, правовое воспитание, в этом случае выступает как объективно-необходимый компонент государственной правовой политики. В этом смысле необходимо проследить связь категорий правового сознания и *правового регулирования* социальной жизни.

Правовое регулирование является формой регулирования общественных отношений, посредством которой поведение их участников приводится в соответствие с требованиями и дозволениями, содержащимися в нормах права [2]. Оно предполагает осознание субъектом права своих прав и обязанностей, в которых содержится государственная воля, выступающая в виде требований-обязанностей и дозволенных прав.

Механизм правового регулирования включает: правовые нормы; правовые отношения; правовую ответственность; правовое сознание.

Субъекты права при этом, так или иначе, реагируют на требования и дозволенное государственной воли. Их положительная реакция образует правомерное поведение, соответствующее установленному правопорядку. Отклоняющееся поведение ведет к правонарушениям. Многие граждане России все еще не усвоили основную аксиому всякой социальной жизни, согласно которой, соблюдение правовых норм – важнейшее условие стабильности государства и безопасности его граждан, что высокое правосознание является необходимым условием стабильной государственности и гармоничной жизни. Именно поэтому необходимо обеспечить целенаправленное воздействие на субъекта права, в том числе и посредством правового воспитания.

Право бессильно и бессмысленно вне правосознания, государство унижительно, эфемерно и мертво вне государственного образа мыслей.

Человек не может жить внешними поступками в отрыве от внутренних состояний; или, что государство может достойно существовать, механически регулируя своих «подданных», устанавливая для них повинности и пошлины и не превращая их в граждан, участвующих сознанием, волей, чувством и действием в создании единой, разумно-организованной жизни.

Государство есть нечто от духа и нечто для души. Оно есть духовное единство людей, ибо в основе его лежит духовная связь, предназначенная для того, чтобы жить в душах и создавать мотивы для правильного внешнего поведения [4].

Каждый военный человек, претендующий на умственную и духовную зрелость, должен отдать себе отчет в том, принадлежит ли он к государству и к какому именно. И к чему это его обязывает и уполномочивает? И что значит вообще «принадлежать к государству»?

Курсанту военного вуза, как и любому военнослужащему необходимо признавать свою принадлежность к определенному государству, т.е. принимать ее волей и чувством, дорожить ею и культивировать ее. Политическая принадлежность должна быть сознательно принята каждым отдельным гражданином и признана им в нестесненном, свободном решении; и это решение должно привести каждого к духовному акту добровольного самообязывания, или, что-то же самое, к акту духовного вменения себе публично-правовых обязанностей и запретностей.

Ряд военных исследователей достаточно подробно прослеживают влияние высокого правосознания военнослужащих на организованность и дисциплину в Вооруженных Силах РФ, в целом на их боеспособность.

Государственный образ мыслей, государственное настроение чувств, государственное волеуправление — все это вместе составляет необходимую и реальную основу всякого живого государства или, вернее, — подлинную ткань его жизни. Это как бы тот воздух, которым государство дышит и без которого оно задыхается и гибнет. Где этого совсем нет, там нет государства, а есть только его пустая видимость; и первые же серьезные затруднения не замедлят обнаружить это. Человек творит государство именно сознанием, чувством и волей; не «просто» внешними поступками, но теми мотивами, которые побуждают его действовать так, а не иначе; не только правовыми нормами или силой принуждения, но

длительным, устойчивым и содержательно-верным напряжением души и духа.

Мысли, чувства и воля курсантов, в целом их правосознание должны принять государство. На практике это означает глубокую и серьезную работу по формированию своей личной гражданской позиции, выражающейся в эффективной профессиональной деятельности. Правосознание курсанта должно утверждать единство и объективность государственной цели.

Процесс построения правового государства в Российской Федерации детерминирует специфику содержания и проведения правовоспитательной работы среди граждан, в том числе среди курсантов военного вуза. В современных условиях в их правовом воспитании особый акцент необходимо делать на следующие вопросы: утверждение в сознании курсантов уверенности в верховенстве права, закона в жизни; пропаганда идеи безусловной приоритетности закона у граждан правового государства; формирование их уверенности в правовой защищенности; разъяснение содержания прав и свобод личности, путей ее свободного развития.

Педагогические условия эффективности процесса правового воспитания курсантов военного вуза: непрерывность и преемственность накопления курсантами опыта правового взаимодействия в учебной и внеаудиторной деятельности; формирование активной, правовой, субъективной позиции курсантов относительно получаемой информации при использовании технологии проблемного обучения и диалоговых форм организации воспитательной работы; подготовка преподавателей и командиров подразделений к правовому воспитанию курсантов.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации. — М., 1993.
2. Франк С.Л. Духовные основы общества: Введение в социальную философию. — Париж, 1930.
3. Ильин И.А. О сущности правосознания / подготовка текста и вступительная статья И.Н. Смирнова. — М.: Парогъ, 1993.
4. Правоведение. Курс лекций: учебное пособие / под ред. О.А. Зайцева. — М.: Изд-во «Экзамен», 2006.
5. Тюрина И. Правовые основы стимулирования исполнения обязанностей военной службы военнослужащими, проходящими военную службу по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации: Дис. ... канд. юр. наук. — М., 2008.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОДИН ИЗ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ПРИНЦИПОВ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Нравственное воспитание как один из основополагающих принципов в становлении личности рассмотрено на конкретных примерах из педагогической деятельности автора во всех образовательных системах – детский сад – школа (все звенья) – среднее учебное заведение – вуз. Индивидуальная работа с воспитанниками рассмотрена как стержневой приём в формировании нравственной личности.

Ключевые слова: духовный облик, воля личности, самоанализ, самосовершенствование, духовный запрос, ориентация, нравственные противоречия, волевые противоречия, эстетические противоречия, внутренняя убежденность, самостимулирование.

Преуспевающий в науках, но отстающий
в нравах, больше отстаёт, нежели успевает.

Демокрит

Известно, что формирование личности школьника – процесс многосторонний: в нём участвуют и педагоги, и семья, и улица, и сам школьник. К сожалению, школьника иные педагоги рассматривают лишь как объект воспитания и тем самым, сознательно или несознательно, умаляют роль активности воспитанника в деле формирования его личности. Разумеется, изначально ученик не способен к такой активности, он до определенного возраста не может выделить свое «Я» из окружающего. Известно, что некоторые и во взрослый период жизни отличаются инфантильностью.

Ни для кого не секрет, что мы живём (не побоюсь этого слова) в жестокое время: телевизионные экраны «облиты» кровью, убийства, насилие над подростками, педофилия по Интернету, сексуальные маньяки всех окрасок... Мальчишки-девчонки заманиваются в преступное ложе... Детская жестокость поражает воображение. Почти на всех каналах демонстрируется дикость, страшная детская жестокость. В связи с этим очевидна необходимость, обязательность серьёзной работы над нравственными проблемами.

На проблемы нравственного воспитания должны обратить внимание на самом высоком уровне. В Госдуму поступают письма родителей, возмущённых существующим законодательством. По действующему УК наказание за изнасилование женщины и трёхлетней девочки одинаково. На каком аппарате измерена психологическая травма взрослого и ребёнка?!

Приведём некоторые статистические данные: за 2008 год в России насилью подверглись 126000 детей. Из них 2000 погибли. Цифры леденят душу. Проблемы подростков чрезвычайно серьёзны. 16 марта 2009 года Дмитрий Медведев вызвал на серьёзный разговор руководителей ведомств, отвечающих за воспитание подростков. Приведём ключевую цитату: «Отношение к детям – это тот показатель, по которому можно судить о зрелости общества в целом, об уровне его развития. И нам необходима нормальная система защиты детства во всех смыслах этого слова. Сегодня такой системы просто нет, о чём говорят эти тяжелейшие цифры».

Воспитанием детей должны заниматься семья, школа, учебные заведения всех ступеней. Но в связи с теми безобразиями, что мы выше упоминали, нужен закон о защите прав детей.

Но готовя настоящего человека, приходится встречаться с детьми, находящимися в зоне риска. Прежде всего это обусловлено неблагоприятными социальными условиями. Было приложено немало усилий, чтобы эти подростки не стали изгоями. С такими нужна индивидуальная работа: беседы с родителями, с самим подростком, такой ненавязчивый контроль, как посещение уроков, наблюдение за его активностью / пассивностью, беседы с учителями о более пристальном отношении к проблемным подросткам, с учителями, ведущими все виды практики; гуманное отношение к таким подросткам не как к проблемным, а как к обычным, что восприни-

маются ими по-человечески правильно, они начинают верить в себя.

В мирной подростковой жизни, к сожалению, иногда встречается «дедовщина» – сильный вынуждает слабого выполнять какие-то оскорбляющие юношу-девушку действия (принеси, сделай, сбегай, отдай...).

Следует обратить особое внимание самовоспитанию – этой природной данности. Но это не значит, что весь процесс формирования личности надо возложить на эту данность. Роль профессионала в процессе становления образованного, грамотного человека неопределима. Зная всесторонне значимость педагогического воздействия на становление личности, воздействие психологическое, натурально-человеческое, педагог-воспитатель собственным образом и примерами из жизни выдающихся воспитателей-педагогов организовывает, «делает» настоящего человека-мыслителя, умеющего трудиться.

Формирование тех или иных качеств в юношеском возрасте – процесс «опасный» (с кого берет пример?!), требующий предельного внимания как со стороны семьи, так и школы, улицы, других общественных организаций.

Неосознанность вхождения в мир юноши (девушки) тех или иных качеств тоже имеет место, что мы называем самовоспитанием, хотя вряд ли это «самовоспитание» – оно органически входит в человеческую суть. В таком процессе возможны как «за», так и «против». Если эти «за» и «против» своевременно выявлены – это уже поле деятельности педагогов-воспитателей.

Школьная практика и исследования в этой области приводят к убеждению, что к самовоспитанию детей необходимо готовить. Следует отметить, что в данном случае очень многое зависит от «рулевого»: в какой степени он подготовлен к «подаче» материала, какие методы и приемы он при этом использует, достоверно ли то, чем он пользуется.

Но тогда чему учить, как сделать так, чтобы воспитание пробуждало встречные усилия, желание развиваться?

Педагогу необходимо помнить, что самовоспитание – особая форма деятельности, осознание личностью требований общества и умения разобраться в себе.

Среди характеристик человека велико значение нравственных черт. «...В нашей власти быть нравственными или порочными людьми», – го-

ворил Аристотель. Важно, чтобы каждый понял, что человек – относительно самостоятельная, саморегулируемая «система», что он властен и над своим «телом», и над своим «духом», в частности, и над своими нравственными качествами. Идея нравственного самовоспитания имеет большой практический, жизненный смысл и заключается он в том, что эта идея неразрывно связана с личной ответственностью и может способствовать ее повышению.

Нравственное самовоспитание существует как неотъемлемая часть нравственного воспитания, как его «продолжение» в субъекте, как «внутренняя интимная сторона» процесса воспитания. В самовоспитании проявляется активность сознания, когда оно само становится действующей причиной, одни элементы сознания действуют на другие, например, разум – на чувства, разум – на волю, на формирование духовного облика. Внутренний мир активизируется – этого требует сознание.

«Я сам себя воспитываю» – это значит, что мое сознание участвует в формировании моего духовного облика». Перефразируя Киселева [1, с. 44], отметим, что в становлении полноценной личности колоссальное значение имеет воля личности, ее стремление к достижению цели, ее волевые качества. Естественно, личность понимает свои слабые стороны и, понимая это, включает волю, контроль, активно работает над урегулированием своих «неровных» качеств. Интересен сам по себе процесс самооценки – не переоценить, недооценить, найти тот «рычаг», который приведет эту систему в реальный ход движения. Умение контролировать себя, выбирать главное, отбрасывая ненужное, «кровенно» связан с самовоспитанием. Это качество ценно тем, что «хорошее» и «плохое» личность видит не только в себе, но и в других и при этом способствует вытравлению негатива и в товарищах. Человек видит, что хорошо получается у других, и он дает оценку их деятельности, сравнивает «свое» с «чужим». Оценивает себя. Перенимает то лучшее, чего в своей деятельности нет.

«Самооценка – это такое рефлексивное отношение человека к себе, когда его Я выступает одновременно в виде субъекта и объекта самоанализа. Способы такого отношения к себе бывают самыми различными, в моральном сознании они выражаются посредством целого ряда понятий: стыда и гордости собой, чести, личного достоинства, совести» [1, с. 57].

Следует отметить, что явными «врагами» в процессе самовоспитания являются низкая оценка деятельности подчиненного руководителем, автократический стиль управления, абсолютная жесткость (если не жестокость) его. Да, руководителя надо понимать, но не раболепствовать, подчиняться с достоинством, чтобы ты оставался уважаемым человеком, хотя рангом ниже, помнить, что ты в любой ситуации владеешь собой, можешь себе приказать научиться слушать и слышать, знать «элементы» стиля.

Следует отнестись серьезно к умению контролировать свои действия и поступки, к готовности корректировать накал страстей, к готовности держать себя в руках в сложных ситуациях. Выразительно говорят об этом дневниковые записи Л.Н. Толстого: «Неосновательность (под этим я разумею: нерешительность, непостоянство и непоследовательность); неприятный тяжелый характер, раздражительность, излишнее самолюбование, тщеславие; привычка к праздности». А далее намечаются пути исправления своих недостатков. По нравственному самосовершенствованию можно вновь и вновь обращаться к дневниковым записям Льва Толстого, где нравственная категория рассматривается широко, во всех ипостасях человеческого совершенствования. Вообще дневниковые записи Толстого человека не только выпрямляют, но и прокладывают тропинку к «вечеловечиванию».

Самокорректируясь, человек не только многое исправляет в себе, но и преобразуется, устраняются негативные мысли и чувства. Настоячиво корректировал свои потребности и душевное состояние известный индийский политик и просветитель М. Ганди. «Человек, — писал он, — является человеком потому, что способен к самоограничению, и остается человеком лишь постольку, поскольку на практике осуществляет его». Самое трудное, по его мнению, — подчинить контролю движение собственной мысли.

Небезынтересны умозаключения В.А. Сухомлинского по самовоспитанию, которые вооружают человека определенным миропониманием: «Воспитывать самого себя — это значит уметь переживать угрызения совести... Тонкость и мудрость воспитания как раз и заключается в том, чтобы научить человека наказывать себя» [2, с. 38].

Нравственное самовоспитание — это когда человек воспитывает свою совесть.

Немаловажное значение имеет психическая культура, умения, знания, которыми человек должен пользоваться. «Тот факт, что человек, по существу, ничего не знает о себе, часто бывает источником большой беды, за которую обществу приходится дорого расплачиваться. Физическая, моральная, эстетическая культура немыслима без психической культуры. Я старался дать подросткам элементарные, необходимые знания о специфическом человеческом и умение пользоваться этими знаниями в жизни, в труде, во взаимоотношениях с другими людьми. Знание психической культуры — это не краткий конспект психологии. Я бы назвал эти знания азбукой самопознания и самоутверждения, культурой духовной жизни личности» [2, с. 258].

Если у человека совесть и сознательность отсутствуют, то вряд ли возможна какая-то координация — он уже по природе своей неисправим. Выразим общеизвестную истину: высшая форма ответственности — это ответственность перед самим собой, перед своей совестью, а это уже восходит к понятию ответственности не только перед совестью, но и перед обществом. Коснемся поведения личности, которое регулируется требованиями не только окружающей среды, а и внутренним требованием самого человека, его совестью.

Каждый человек должен ставить определенные цели перед собой. И стараясь достичь их, нельзя нарушать общепринятые правовые законы.

Человек не дикое существо, а высокоорганизованная материя. Он общается с окружающими его людьми, а люди, в свою очередь, общаясь с ним, оценивают его в соответствии с его поступками, образом жизни. Находясь в обществе людей, человек, видя лучшее, качественное, исправляется, подражая именно хорошему, лучшему.

Самоконтроль — крайняя необходимость в решении серьезных проблем. Человек должен понимать конкретно, что он должен пересмотреть, ревизировать в своих действиях и поступках, включить собственную совесть, человеческое достоинство, что не позволяет идти по кривизне — идет своеобразная чистка внутреннего мира, духовного пространства. Когда внутри все чисто, внешняя деятельность становится ближе к абсолютной.

Так, Лев Толстой внимательно следил за своим духовным нравственным состоянием и часто бывал им не удовлетворен. «Низкого уровня мыс-

ли», – записывает он в дневнике. «Долго – недели три, если не больше – был в низком состоянии духа» [1, с. 279]. Очевиден процесс саморегулирования, духовный запрос к просветлению, к самосовершенствованию. Так должны поступать не только великие люди, а и простые смертные. Человек понимает необходимость нравственного самосовершенствования, и к этому он идет через свободу действий, выбора жизненного пути.

Иногда общественный запрос идет в противовес личностному, индивидуальному. Однако индивид должен соразмерить свои возможности с требованиями времени, с характером исторических событий, которые тоже диктуют определенные видоизменения. И здесь роль личности в решении проблем очевидна. Проходя через объективные трудности, сопротивляясь, а иногда соглашаясь, человек считает своим долгом найти путь к счастью, дисциплинирует себя, а объективная действительность ему в этом помогает.

Человек – явление уникальное. Развиваясь в определенной социальной среде, наблюдая за действиями и поступками окружающих, он начинает понимать, что значит быть ответственным, достойно выполнять любое поручение, выявляя себя как личность с твердыми взглядами на жизнь.

Разумеется, многое зависит и от того, что в детстве, в семье ребенок получил, на что он был ориентирован и как эта ориентация развивалась. Необходимо выяснить, каковы общественные критерии и как он сам развивается, как проходил процесс самовоспитания, готов ли он улучшить своей деятельностью тот мир, в который готов влиться.

Бывают и такие парадоксы: родители своего дитяти готовят в одном направлении, а их сокровище, идя по жизни, находит себя в другом. Выявляются противоречия нравственные, волевые, эстетические. А их необходимо решать. Кому это решать?

Нам думается, что сам молодой человек, влияющий в коллектив, должен продумывать свои действия, взвешивать родительские наставления, обдумывать все возможные варианты. В сложной, трудной борьбе противоречивых воззрений решается собственно правильный выбор.

Часто главным ориентиром бывает внутренняя убежденность правоты, даже не считаясь с обстоятельствами, он противостоит всему и делает по «подсказке» изнутри. И он не ошибается, ошибается очень редко.

Немалое значение в процессе самовоспита-

ния имеют образцы жизненные: великие полководцы, ученые в области физики, химии, жизненный и творческий путь таких титанов мысли, как У. Шекспир, Л. Толстой, Ф. Достоевский, А. Пушкин... Этот список можно продолжить. Однако результативно напомнить, что материала учебников далеко недостаточно. Необходимо идти в глубины их жизни.

Мы говорим, что самовоспитание – сознательная деятельность, хотя практическая сторона этой социальной, нравственной проблемы регулируется уже в семье, на конкретном примере.

Испытывая некоторые неудобства, приведу пример из жизни конкретных людей, конкретной семьи. Я – многодетная мать, детей у меня семеро, да и выросла я в многодетной семье. Самый результативный процесс в самовоспитании – наглядный пример, без нравоучений, подсказок, выпрамливания. Дети видят взаимоотношения родителей, их уважительное отношение друг к другу в сложных ситуациях, что часто бывает, поддерживать, помочь, быть рядом. Исмаил, мой второй сын, – чемпион мира по вольной борьбе, Расул, следующий сын, – серебряный призер чемпионата России по вольной борьбе; Исхак, третий мой сын, – чемпион России, мастер спорта Международного класса; дочь Танзиля школу закончила на медаль, а университет – на красный диплом, нынче – преподаватель иностранного языка в вузе. О высокой планке остальных пока умолчим, время покажет. Извинившись за пример из личной жизни, хотелось еще раз подчеркнуть, что лучший пример в хорошем результате, в самовоспитании – это семья, взаимоотношения в ней, это подражание лучшему.

Саморегуляция – тоже естественный процесс: видя пример выдержанности, стойкости, человек начинает в себе «убирать» нерешительность, неуверенность, недоумение... Так приобретается уверенность, которая проверяется в конкретной ситуации.

Постепенно «наращивается» самоконтроль, «прощупывание» не только поступков других, а и своих. Такой вид «рассматривания себя» – стержень устойчивый, крепкий. Интеллект при этом обретает, эффективно функционирует регулируемое, успехи самостимулируются.

Из жизни в моей семье констатирую обязательное: достойный поступок, достижения в любой области упорным трудом необходимо поощрить, подчеркнуть – поднимется настроение, по-

явится желание творить ещё лучше, укрепится энергетика, получит своеобразный заряд энергии в улучшенном, «очищенном» виде.

Самовоспитание часто процесс неуловимый, не видный, происходящий в процессе усвоения опыта старших, когда внутренние душевные факторы «отливаются» и оказывают несомненное влияние на развитие. И человек самовоспитывается, это процесс естественный – делай лучше, так, как будет не только тебе хорошо, но и окружающим, постепенно, самовоспитываясь, можешь стать образцом для подражания.

Возможно обращение и к интеллектуальному самовоспитанию – пору студенчества, когда человек имеет колоссальную возможность приобрести знания: библиотечный фонд, интернет, электронная библиотека, встречи с учеными разных областей науки, научно-практические конференции, обмен мнениями, диалоги, споры. В результате появляется острая необходимость как можно больше познать, повысить уровень мышления, оценить себя, сопоставить с моральными принципами сокурсников, попытаться тянуться к тем высотам, которых достигли его педагоги, ученые.

Увлеченный постичь как можно больше, качественней, углубить свой интеллект и беседами с «умными» машинами, овладеть секретами новейших достижений в области технологий – все это умножит возможности интеллектуального роста.

Сравнительный анализ анкетных данных экспериментальных и контрольных групп в разных сегментах (10–11 классы, средние учебные заведения, вуз) показал, что в средние учебные заведения идут в основном слабо успевающие, в определенной степени неустойчивые, материально неблагополучные, из неполных семей, семей скандальных ит.д. Хотя в вуз иногда попадают и серьёзно проблемные, с которыми приходилось много работать: женился на первом курсе, жить не на что, помощи ждать неоткуда; имеет ребёнка вне брака, не посещает занятия, живёт в съём-

ной квартире, некому помочь.

С одиннадцатиклассниками приходилось проводить серьёзную профориентационную работу. С этой целью организовывали встречи с ветеранами труда разных направлений: это врачи, инженеры разных отраслей, строители, работники бытовой службы, экономисты, информатики, юристы, работники внутренних органов... Это выливалось в серьёзную дискуссию, вопросы – ответы.

Результатом многолетней работы в школе, среднем учебном заведении, вузе, исследований по проблемам нравственного воспитания явилось следующее:

- многие, не желавшие больше учиться, подчинившиеся догмам времени, нами были возвращены в школу, которую они завершили;

- дочь (Оля К. – гр. Г-11) уходила из дома, не приняв появления отчима; после наших регулярных разговоров с матерью, отчимом и самой девушкой (15 лет) она вернулась в семью и продолжила учёбу;

- студент СГА (Рустам Г., гр. ОЮ 70903), не имея возможности оплачивать учёбу, вынужден был уйти; мы обратились к администрации с просьбой перевести на заочную форму обучения, нашли ему работу, и он наконец завершил учёбу. Таких случаев немало.

Главным же итогом нашей работы стало понимание многими воспитанниками, что ответственный человек – это и уважение, и авторитет, и целенаправленность; это осознанное восприятие социальных норм.

Библиографический список

1. Киселев В.П. Нравственное самовоспитание. – М., 1977. – 64 с.
2. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1988. – 270 с.
3. Великие русские люди: Сборник / сост. В. Володин. – М., 1984. – 416 с.

ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

В статье обозначены актуальность формирования у старшеклассников умений безопасной жизнедеятельности. В статье представлены теоретические подходы к формированию умений безопасной жизнедеятельности в окружающей среде.

Ключевые слова: безопасная жизнедеятельность, старшеклассник.

Совокупность качественных изменений в технике, технологии и организации производства, происходящих под воздействием крупных научных достижений и открытий и оказывающих определенное влияние на социально-экономические условия общественной жизни наряду с положительными сторонами этого процесса, такими как увеличение производительности и условий труда, желание жить в условиях все большего комфорта, неизбежно приводит к снижению безопасности и повышению риска существования человечества.

В статье 6 Конвенции о правах ребенка (1989 г.) зафиксировано положение о том, что государства-участники, признающие Конвенцию, обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка. Однако, в последнее время очевидна тенденция к увеличению травмирования и гибели населения, при этом большая часть из них подростки. Внимание к этой проблеме объясняется не только увеличением частоты проявления разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасных ситуаций социального характера, но и отсутствием умений адекватного поведения в различных опасных и чрезвычайных ситуациях. Поэтому в деле защиты личности в такого рода ситуациях возрастает роль и ответственность системы образования за подготовку обучающихся по вопросам, относящимся к области безопасности жизнедеятельности. Выживание и здоровье старшеклассника возможны лишь при условии сформированности у него умений безопасной жизнедеятельности.

К вопросам формирования умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников обращались: Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич (идея воспитания безопасной личности, т.е. личности,

неспособной причинить вред ни людям, ни природе, ни самой себе); И.С. Якиманская (психолого-дидактическая концепция личностно ориентированного обучения); С.В. Белов (образовательная концепция безопасности жизнедеятельности); М.Б. Сулла (педагогические основы формирования у учащихся общеобразовательных школ готовности к безопасной деятельности); А.А. Михайлов (современные тенденции образа жизни и социальной напряженности учащейся молодежи, закономерности развития готовности будущего педагога к реализации здорового образа жизни и безопасной жизнедеятельности в современном социуме, расширение содержания образования в области обеспечения социальной безопасности и здоровьесбережения); Л.А. Михайлов (теоретические и практические аспекты психологической безопасности личности); П.Н. Шабров (формирование готовности выпускников общеобразовательной школы к безопасному социальному выбору).

Проведенный нами анализ научной литературы, а также многолетний эмпирический опыт работы с учащимися старших классов свидетельствуют о том, что для них характерно проявление скептицизма, агрессивности, эгоизма, эмоциональной напряженности, а это отрицательно сказывается на возможностях молодежи противостоять различным непредвиденно возникающим ситуациям. В таких условиях проблема формирования умений безопасной жизнедеятельности представляет особый интерес для педагогической науки и образовательной практики. Соответственно возникла необходимость создания в педагогическом процессе общеобразовательной школы условий для формирования умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников.

В педагогической науке к определению сущности безопасной жизнедеятельности существу-

ют разные подходы. Представим некоторые из них.

Так, М.Б. Сулла [1] определяет безопасной жизнедеятельности как возможный и ожидаемый эффект достижения социально приемлемого уровня риска. При этом под степенью риска автором понимается вероятность наступления негативного события с учетом степени, масштаба или возможного ущерба для субъекта.

С.В. Белов, обобщая проведённые исследования [2], предлагает рассматривать безопасность как состояние объекта защиты, при котором воздействие на него всех потоков вещества, энергии и информации не превышает максимально допустимых значений. Кроме того, С.В. Белов формулирует аксиомы безопасной жизнедеятельности: материальный мир потенциально опасен; опасности существуют, если потоки вещества, энергии или информации от источника опасности превышают их предельно допустимые значения для объекта защиты; реализация опасности возможна, если источник опасностей и объект защиты по координатам пребывания совпадают в пространстве и времени; опасности источника оказывают негативное воздействие одновременно на все объекты защиты, находящиеся в зоне их действия; действие опасностей сопровождается ущербом для объекта защиты.

Итак, основные признаки безопасности как объективного явления и факторы, влияющие на безопасность поведения человека, по мнению группы учёных (П.В. Байбородова, Л.А. Михайлов, В.Н. Мошкин, О.В. Орлов, И.К. Топоров, В.И. Шаулин и др.):

- понятие «безопасность» служит мерой (средством оценки) защищенности человека и общества от опасностей (вреда, ущерба, нежелательных последствий);

- безопасность как объективная реальность проявляется в отсутствии или минимальном (достаточно низком, чтобы быть приемлемым для конкретного человека в конкретной ситуации) уровне риска возникновения ущерба интереса человека (здоровью, материальному благополучию и т.д.) в обычных условиях и при взаимодействии с вредными и опасными факторами жизнедеятельности;

- безопасность зависит от внешней среды, внутреннего состояния человека, мер по защите и от способности человека к снижению риска за счет готовности к профилактике, преодолению,

снижению отрицательных последствий взаимодействия с вредными и опасными факторами жизнедеятельности [3].

Итак, при анализе имеющихся подходов к проблеме обеспечения безопасной жизнедеятельности обнаруживается ее многогранность.

Формирование у старшеклассников умений безопасной жизнедеятельности особенно значимо для этого возраста. Именно в этот период проблемы самоопределения, самореализации, самоактуализации, т.е. поиска идеала, необходимости в творческом выражении и реализации своего потенциала выступают в качестве основных потребностей старшеклассников. Кроме того, именно в этом возрасте происходит усвоение важнейшей информации, связанной с обеспечением собственной безопасности, определяются фундаментальные жизненные принципы, происходит интенсивная работа над формированием своей личности, вырабатывается индивидуальный стиль поведения, развивается критичность мышления, интенсивно формируется способность к самопознанию и самосознанию, то есть имеется основа для проявления сознательной и индивидуальной активности в области подготовки к экстремальным ситуациям [4].

Согласно данным Л.А. Михайлова и В.Н. Мошкина, в опыте работы по подготовке учащихся к правильному поведению в различного рода экстремальных ситуациях много нерешенных проблем, например отсутствие специального педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности у учителей ОБЖ, что снижает качество преподавания предмета. Типичным является положение, когда при наличии знаний и даже определенных навыков безопасной жизнедеятельности старшеклассники и взрослые нарушают элементарные правила безопасности, гибнут от травм, получают увечья, становятся инвалидами. Одна из причин такого положения состоит в том, что в практике обучения усвоение знаний и умений не всегда приводит к формированию убеждений, мотивов безопасной жизнедеятельности, мировоззренческой и нравственной готовности к безопасной жизнедеятельности. Усвоение фактических и теоретических знаний об источниках опасности и средствах безопасности при недостаточности внутрипредметных и межпредметных связей, взаимодействия с семьёй оказывается малоэффективным в процессе подготовки старшеклассников к реальным

жизненным проблемам. Особое внимание в связи с этим заслуживает организация взаимодействия общеобразовательного учреждения и семьи в формировании умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников.

Взаимодействие педагогических коллективов с семьёй включает три основных направления педагогической помощи: образовательное, психологическое, посредническое, которые неразрывно связаны между собой. Мы в своей опытно-экспериментальной работе апробировали эти направления, адаптировав их к специфике нашего исследования. Остановимся на характеристике каждого из них.

Образовательное направление педагогической помощи семье в обучении и воспитании старшеклассников безопасной жизнедеятельности имело большое значение. Помощь осуществлялась специально подготовленными педагогами, в первую очередь родителям – путем их консультирования, а также старшеклассникам – через просмотры и анализ видеофрагментов телевизионных передач техногенного характера, обсуждение различных опасных ситуаций социального характера «Что ты сделаешь в эту минуту?»

Психологическое направление включало в себя социально-психологическую поддержку личности школьника. Поддержка была направлена на формирование убеждений и мотивов у старшеклассника к безопасной жизнедеятельности, развитию его мировоззренческой и нравственной готовности. С помощью специальных методов мы выявляли уровень готовности старшеклассников к осознанному отношению к ценности своей жизни и проводили комплекс ролевых игр и ситуаций, направленных на формирование умений безопасной жизнедеятельности (например, «Ночной город», «На водоёме», «На дороге», «Мой дом подвергся опасности» и др.).

Посредническое направление педагогической помощи включало в себя координацию и информирование по вопросам формирования умений безопасной жизнедеятельности. Помощь была направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам обучения и воспитания безопасной жизнедеятельности старшеклассника и его защиты. Эта работа проводилась в форме консультаций.

Опираясь на общепринятое в науке понимание умения как возможности эффективно выполнять действие (деятельность) в соответствии с це-

лями и условиями, в которых приходится действовать, как промежуточный этап овладения новым способом действия, основанном на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, мы представили формирование умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников поэтапно. Мы полагали, что очень важно специально создавать игровые ситуации, в которых старшеклассники выполняют определённые действия в соответствии с условиями ситуации (например, «Помочь и выжить самому», «Предупредить и поддержать», «Вызвать помощь или спасателей» и др.).

На первом этапе мы провели педагогическую диагностику. Сначала выявляли уровень безопасной жизнедеятельности личности по компонентам (когнитивно-аксиологический, мотивационно-поведенческий, нравственно-волевой), одновременно стимулируя старшеклассников к самосовершенствованию. Педагогическая диагностика позволила выявить, что 78% старшеклассников знают о возможных опасностях на дорогах, водоёмах, транспорте и т.д., но не всегда осознают ценность своей жизни и других людей. Анкетирование позволило выявить тот факт, что старшеклассники легко могут рассуждать о смерти, получении увечий, ссылаясь на киногероев боевиков и сериалов. 62% старшеклассников мотивируют своё желание участвовать в опасных ситуациях как проверку на выносливость и готовы поступать как сильные и смелые люди. 71% старшеклассников считают, что они обладают силой воли, храбры и поэтому скромность не всегда уместна.

Итак, мы констатировали, что старшеклассники имеют недостаточный уровень умений безопасной жизнедеятельности и такие особенности, как отсутствие страха перед опасностями, желание самоутвердиться посредством неординарного поступка или повторения опасного трюка из рекламы, фильма и т.д.

На втором этапе мы осуществляли мотивацию и стимулирование деятельности старшеклассников, направленных на личную безопасность. С этой целью нами были проведены беседы, проанализированы телевизионные передачи, рекламы и фильмы, встречи с людьми экстремальных профессий (спасатели, пожарные, водолазы, горнолыжники, альпинисты и т.д.) по обогащению старшеклассников специальными знаниями

и умениями, мотивационными и психологическими качествами личности, необходимыми в опасных ситуациях. Часть мероприятий проводилась совместно с родителями. Они являлись равноправными участниками бесед и просмотра видеоматериалов. Мы особо подчёркивали для старшеклассников тот факт, что опасные ситуации могут возникнуть в любую минуту, поэтому важно формировать у себя быструю реакцию по оценке ситуации, принятию решения и умения безопасной жизнедеятельности.

На третьем этапе осуществлялось планирование и организация воспитательного процесса по формированию умений безопасной жизнедеятельности у старшеклассников. Мы обеспечили практико-ориентированный характер изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» с целью формирования у учащихся старших классов активной жизненной позиции, мотивационно-ценностного отношения к действиям в опасных ситуациях социального характера, активизации жизненно значимых личностных качеств учащихся. В этой работе мы использовали разнообразные организационные формы учебной работы (коллективное обучение, моделирование ситуаций, индивидуальное обучение, самообучение).

На четвёртом этапе мы осуществляли контроль и коррекцию эффективности проведенных нами мероприятий. Проанализировав сравнительные результаты, мы выявили, что у старшеклассников экспериментальной группы динамично повысился уровень умений безопасной жизнедеятельности в опасных ситуациях, смоделированных нами на видео. Так, согласно результатам итогового контроля, 47,3% школьников достигли высокого уровня и 52,7% – среднего. У старшеклассников контрольной группы эти показатели значительно ниже (19,3% – высокий уровень, 29,1% – средний, 51,6% – низкий).

Полученные данные позволяют судить о высоком уровне умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников в опасных ситуациях, что подтверждает эффективность проведенной нами работы.

Таким образом, формирование умений безопасной жизнедеятельности прежде всего необходимо осуществлять в тесном взаимодействии

семьи и школы с учётом специфики воспитания готовности к преодолению опасных ситуаций, стремления обеспечить свою личную безопасность и исключить риск попадания в опасные ситуации. Итак, проблема формирования умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников и эффективных действий в экстремальных ситуациях – это важная социально-педагогическая проблема, решение которой позволит снизить риск попадания старшеклассников в опасные ситуации, повысить уровень личной и общественной безопасности.

Библиографический список

1. Сулла М.Б. Дидактический комплекс для изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Основы безопасности жизни. – 1998. – № 1. – С. 34–35.
2. Безопасность жизнедеятельности: учеб. для высш. учеб. завед. / под ред. С.В. Белова. – М.: Просвещение, 2001.
3. Байбородова Л.В. Методика обучения безопасности жизнедеятельности: метод. пособие. – М., 2003.
4. Михайлов А.А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002.
5. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников. – Барнаул: Изд-во: БГПУ, 2002.
6. Орлов О.В. Учебная база для занятий по ОБЖ // Основы безопасности жизни. – 2004. – № 2. – С. 33–37.
7. Топоров И.К. Основы безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для преподавателей. – СПб., 1992.
8. Шаулин В.И. Новый учебный предмет // Физическая культура в школе. – 1992. – С. 15–16.
9. Настольная книга учителя основ безопасности жизнедеятельности: нормативные документы, метод. рекомендации и справ. материалы для организации работы учителя. – М., 2002.
10. ОБЖ: Пути развития. Основы нового содержания и структуры общего образования (Проект) // Основы безопасности жизни. – 2002. – № 1. – С. 3–6.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ИССЛЕДОВАНИИ МИРА

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы развития современного подростка. Становление субъектной позиции подростка в художественном исследовании мира способствует развитию культурных социальных ценностей, преобразованию субъектной позиции в художественном мировоззрении, ведет к его дальнейшему самосовершенствованию.

Ключевые слова: становление, субъектная позиция, подросток, художественное исследование, исследователь, мир.

С увеличением объемов и нарастанием темпов обработки информации, с развитием научных технологий на сегодняшний день возникли проблемы, особенно у детей подросткового возраста, связанные с непониманием реальной действительности. Так подросток, с определенной легкостью осваивает мир виртуальности и пытается реализовать свой внутренний потенциал, погружившись в мир паутины, тем самым отстраняясь от современной реальности, и это может привести к тяжелейшим последствиям его дальнейшего развития.

Необходимо изменить форсированное потребление информации подростком, ведь в процессе усвоения тех или иных знаний важно не количество, а само качество, когда полученные знания могут быть применены в практической жизни.

В художественном исследовании мира происходит становление субъектной позиции подростка направленное на понимание образа мира. Сталкиваясь с реальностью, в художественном познании мира происходит развитие собственной природы, за счет присвоения культурных социальных ценностей ребенок обретает новое познание, а при расширении границ образа, он раздвигает для себя и сферу возможного.

Подросток в процессе исследования художественного мира создает некий фундамент для развития образа «Я» опираясь на эмоционально-ценностное освоение современных реалий. Благодаря развитию и становлению субъектной позиции личности в художественной исследовательской деятельности происходит познание мира искусства и преобразование субъектности в художественном мировоззрении. Так, подросток стимулирует себя к развитию процессов самости при внутренней мотивированной его активности.

Развитие субъекта в подростковом возрасте происходит, по мнению Л.И. Божович, не в условиях приспособления его к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку окружающей его среды и самого себя. Как отмечает Л.С. Выготский, импульсом к творчеству служат потребности, стремления и желания.

Необходимость занять ту или иную субъектную позицию в подростковом возрасте возникает в процессе самостоятельной исследовательской деятельности ребенка. При совершении им конкретных действий, можно выявить его субъектную сущность, а при определении творческой созидательности деятельности происходит преобразование и совершенствование подростка в становлении его субъектной позиции. Такая работа начинается совершаться только в подростковом возрасте.

По мнению ряда ученых (авторов культурно-психологической концепции подросткового возраста Э. Шпрангера, Н.С. Лейтеса и др.) подростковый период понимают периодом «врастания» в культуру и наиболее благоприятным временем для освоения культуры человечества. Исследователи выделили главные новообразования этого периода: открытие собственного «Я», развитие рефлексии, осознание своей индивидуальности.

С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков отмечают, что позиция представляет собой стержневое образование человека, которое включает отношение, детерминированное мировоззрением, непосредственную деятельность, направленную на реализацию целей и проявляющуюся в поступках, а также место (положение) с которого эта деятельность осуществляется. Позиция определяет поведение, деятельность ребёнка, положение, занимаемое им в жизни, систему его от-

ношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям.

Именно становление позиции субъекта претерпевает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека. В установке, как в бессознательной инерции прошлого, происходит противостояние сознания настоящего и перспектив будущего, объединяемых в каждом поступке и переживании подростка. В этом смысле установка сходна с условным рефлексом, хотя по механизму своего развития она не связана обязательным образом с безусловным раздражителем. Отношения же, определяющие позицию личности, напротив, осознанны, таким образом, осознанность как одна из важнейших характеристик позиции человека [3].

Непосредственно в процессе художественной деятельности в качестве исследователя при становлении субъектной позиции подросток учится видеть целостную картину происходящих событий. Открывая по новому окружающую действительность, происходит внутренняя переоценка себя, ведущая к субъектному преобразованию ребенка. Многое зависит от целостности субъектной позиции, которая позволяет подростку в художественном исследовании мира самостоятельно мыслить и способствует значительному развитию самосознания, самопознания, самопонимания, рефлексии. У него появляется возможность взглянуть на те или иные события, происходящие в мире со стороны. Опираясь на субъектность, подросток осуществляет свободный выбор в вариантах возможных действий в художественной деятельности исследователя, а также берет на себя ответственность за последствия этого выбора. При субъектном анализе художественного исследования вносятся собственные коррективы в зависимости от внутренних взглядов, убеждений, смыслов, мотивов.

По Х.-Г. Гадамеру, в процессе освоения человеком действительности понимание конкретизируется как опыт мира, включающий в себя «опыт жизни», «опыт истории» и «опыт искусства». Ученый определяет роль искусства в познании мира: в произведениях искусства человеком постигается истина, недостижимая никаким иным путем. Понимая субъектную сущность и образ своего собственного бытия в художественном мире, появляется новое видение на себя и окружающий мир.

Для полного понимания деятельности художника, ее источников, ее направления необходимо

не только поэтапно восстановить реальную, историческую логику работы художника над произведением, но и выстроить понимание логики художественной целостности в системе отношений искусства к действительности. Так выявляется логика общей схемы деятельности художника в его диалоге с материалом. Эта логика прослеживается в самом построении произведения, как некая последовательность этапов и уровней переработки материала, от жизни – к художественной реальности, от конкретной детали – к художественной целостности, от символа – к содержанию произведения.

При возникновении диалога между художником и реципиентом происходит художественное познание, взаимообогащение в процессе общения с художником, рождается смысл их общения. Смысл, значение, равно как и сам знак, возникают и находятся в пространстве диалога, в отношении двоих. Диалог, в свою очередь, порождает знание, рожденное двумя субъектами в процессе общения. Только во взаимной встрече операций участников диалога раскрывается сама суть. То новое качество, которое образуют стороны в ходе коммуникации, есть одновременно пространство, процесс и продукт их диалога. Реципиент вступает в диалог с тем художником, который не просто хорошо пишет, а кому есть что сказать.

Восприятие искусства связано с общей культурой человеческой деятельностью, способностью вступить в диалог с другим субъектом. Сделав некоторое усилие, аналогичное творческому, позволяет подростку воспринять творческую работу художника как превращение жизненного материала в целостный художественный мир, в композицию, в художественную концепцию. Как пишет Д.С. Лихачев, ближайшая задача реципиента заключается в том, чтобы воспринять эту художественную работу, необходимо чтобы читатель, зритель, слушатель смог произвести определенное усилие для обнаружения этого единства, воспроизвести, повторить в своем сознании тот вечно действующий творческий акт, который всегда лежит в основе любого произведения искусства. Всякое восприятие произведения искусства совершается по «подсказке» художника. Сопричастность воспринимающего творческому акту художника и составляет то наслаждение произведением искусства, без которого не может быть и самого произведения искусства.

Так, подростку для более целостного восприятия, недостаточно осознать транслируемую информацию педагога, важно, чтобы субъект сам выступал в качестве исследователя. Нельзя заставить ребенка понять те или иные сведения, которые, по мнению педагога, являются основополагающими. Гораздо эффективнее будет протекать процесс усвоения, если у ребенка будет мотивация к пониманию тех или иных сведений. В художественной деятельности, педагогу не стоит стремиться навязать понимание искусства в различных видах художественной деятельности. М. Монтессори подчеркивает, что невозможно познать закономерности развития ребенка и невозможно управлять процессом становления его личности. Педагог должен быть скорее пассивным, чем активным в своей работе, и пассивность его должна состоять из напряженного интереса и уважения к явлениям, которые он хочет наблюдать. Педагог, выступая в роли наблюдателя, предпринимает активность непосредственно к самому «явлению» [2].

Важно предоставить подростку свободу выбора в определении своего пути следования в исследовательской работе, ведь нет людей с абсолютно идентичной субъектностью. Один человек, к примеру, может увлечься модерном, другой – приверженец строгого классицизма, нельзя ограничивать ребенка в его самостоятельном свободном выборе.

Необходимо выделить, что научно-технический прогресс, интеллектуализм бессильны в постижении мира и человека. Например, при рассмотрении статуи Аполлона в Олимпии музея как объекта естественно-научного представления, можно физически рассчитать этот мрамор с точки зрения его веса, исследовать химический состав мрамора. Но этот объективный взгляд не дает нам полного представления о нем, о его неземной красоте олицетворяющий облик бога [4]. Можно сравнить вышесказанное со следующей мыслью А.С. Макаренки: «Когда человека изучили, узнали и записали, что у него воля – А, эмоция – В, инстинкт – С, то потом, что дальше делать с этими величинами никто не знает» [1, с. 213]. Следовательно, нельзя рассчитать и запрограммировать сознание человека, невозможно найти на всевозможные вопросы конкретные ответы, полученные в результате математического исчисления с абсолютной точностью. Развивая мир технологий, не стоит забывать, что без

художественного осмысления, эмоционального мироощущения и ценностного его понимания не будет прогресса как такового.

В произведениях искусства подросток начинает осознавать потребность и интерес изучения художественного творчества. Субъектная позиция дает возможность преобразования полученных знаний в реальной действительности. Ребенок при осознанном принятии субъектной позиции проявляет свои способности и стремления на пути к самоопределению своих дальнейших действий, учится организовывать своё художественное пространство. Овладевая комплексом знаний и умений, подросток с помощью внутреннего самонализа ориентирует субъектную позицию в соответствии с самостоятельно выработанными установками в поисково-исследовательской деятельности. Постепенно происходит осознание собственной значимости для себя и других людей, ощущается определенная причастность к ответственности себя за преобразования в культурной социальной действительности. Повышается стремление самоопределения в обосновании выбора приверженности той или иной позиции. При рефлексии происходит «выход» из полной поглощенности непосредственным процессом как достижение определенного уровня художественного развития личности субъекта. Уже осознавая все происходящее с ним, начинается процесс «выработки» субъектного отношения в художественной деятельности.

Занимаясь исследованием художественного произведения, подросток раскрывает эмоционально-ценностные стороны произведения, анализирует эстетические явления в структуре деятельности художника, что конечно связано с активностью субъекта исследователя. Интерпретация искусства подростком в структуре художественной деятельности позволяет в данном произведении увидеть в свернутом виде сам процесс создания продукта творчества. Активность, подкрепленная инициативностью субъектной позиции исследователя, в его творческом акте, открывает ему новое видение искусства, которое оживает в ходе такого анализа художественного произведения искусства. Ведь, за символикой произведения может скрываться целый мир, но открыть его удастся только тому исследователю, который сумеет в результате своей исследовательской работы уличезреть целостную картину художника, а не отдельные ее части. Активность позиции

подростка подкрепляется субъектностью ребенка, что в свою очередь способствует развитию способности к целеполаганию, творческому потенциалу исследователя, самостоятельности стремления в преодолении трудностей.

В процессе художественного исследования мира подросток проявляет субъектное отношение к происходящему, пытается обнаружить ответы на возникшие у него в ходе подробного изучения определенные вопросы. Овладевая конструктивными возможностями, подросток обогащает свой внутренний мир, свои представления о прошлом, настоящем и будущем посредством субъектной оценки, обобщения, фантазии.

Сила искусства в художественном исследовании мира заключается и в создании подростком другой реальности, иногда вымышленной, то есть той, которой не существует в мире, никогда не было, а, подчас и не могло быть. Тем самым дает возможность ему мыслить в сказочно-фантастических жанрах или в микрообразах типа метафоры, гиперболы и т.п., при этом не ограничивает его строгими рамками реальности.

При сопоставлении точных наук и искусства, можно провести следующую аналогию. Законы И. Ньютона не позволяют нам судить о том, что любил, чем дорожил ученый, а в портретах Рембрандта ван Рейна запечатлена манера письма, его почерк, которые раскрывают нам его мироощущение, субъектное отношение к изображаемому явлению. Выявляя художественный образ, приоткрывается и чувственный мир художника. Самое удивительное то, что великий художник, писавший портреты людей, зачастую в своем видении мог запечатлеть художественный образ в изображении, причем отразить и те качества, о которых позировавшие лица порой сами до конца не подозревали, так как не осознавали свою субъектную глубину. Расположение позы фигуры, направление света, подчеркивание конкретных деталей, отстраненный или проникновенный взгляд изображаемого человека и т.д. в профессиональном использовании тех или иных приемов

художником, дают ему возможность открыть ту реальность, которая не видна на поверхности, а скрыта довольно глубоко. В процессе субъектного анализа художник представляет портреты людей в новом видении. Художественный образ раскрывается перед исследователем в художественном постижении действительности.

Художественное творчество обладает огромной социальной действенностью. Произведения художественного творчества могут объединять людей общностью идеи, переживаний, сами произведения искусства могут символизировать некую целостность устройства мира, – все это делает искусство способным оказывать воздействие на субъектную сторону каждого человека.

Таким образом, в художественном исследовании мира происходит духовное преобразование подростка. Ценностное художественное осмысление им в субъектном переживании при изучении произведений искусства в процессе художественно-поисковой деятельности, расширяет мировоззрение окружающей действительности ребенка. Следовательно, становление субъектной позиции подростка в художественном исследовании мира способствует не только восприятию того или иного произведения искусства, но и при активном исследовательском поиске, он пытается понять суть создания произведения художником, при этом выявляет определенные связи между художником и его продуктом творчества. Стремление постичь неизвестное и неизвестное ведет подростка к саморазвитию и самосовершенствованию.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. Избранные педагогические соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1977. – Т. 2. – 320 с.
2. Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–128.
3. Мясцев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 224 с.
4. Heidegger M. Phenomenologie und Theologie. – Frankfurt a. M.: 1970. – S. 42.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ

Статья посвящена проблеме педагогических условий стимулирования курсантов военного вуза к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями социальных институтов. В ней приведено авторское понимание процесса педагогического стимулирования, выделяются наиболее типичные трудности, которые испытывает курсант во взаимодействии.

Ключевые слова: взаимодействие, трудность, курсант, военный вуз, педагогические условия, педагогическое стимулирование.

Педагогическое стимулирование, вслед за З.И. Равкиным [1] и А.Л. Уманским [2], мы понимаем как процесс опосредованного создания мотивирующих социальных условий развития личности с помощью проникнутых стержневой идеей и эмоционально-насыщенных средств-стимулов, целенаправленно вызывающих у воспитанника потребность в определённом поведении.

В рамках нашего исследования решается задача обоснования педагогических условий стимулирования курсантов военного вуза к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями социальных институтов.

Мы объединили трудности, испытываемые курсантом во взаимодействии с внешними социальными институтами, в несколько групп:

– мотивационные – нежелание участвовать во взаимодействии вообще или в конкретной ситуации;

– операциональные трудности – недостаточное понимание новой информации и требований, недостаточно развитые умения новой деятельности, сложности в реализации новой руководящей роли (часто в отношении более старших и опытных подчиненных – прапорщиков). В случаях взаимодействия с гражданскими институтами распространены проблемы, связанные с переносом курсантами норм и правил военного вуза на условия гражданской организации, что вызывает семантическое рассогласование во взаимодействии;

– средовые трудности, которые заключаются в неприятии представителями организации роли курсанта как полноценного участника деятельности; недостаточная мотивация представителей организации к взаимодействию с курсантом; от-

сутствие у представителей организации умений наставничества, необходимых на начальных этапах работы с новым членом организации; эмоциональное отвержение идеи сотрудничества с курсантом.

В соответствии с этим основными задачами педагогического стимулирования к преодолению трудностей в среде военного вуза и взаимодействии с социальными институтами становятся:

– создание мотивирующих условий в отношении обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности,

– стимулирование принятия курсантом норм и правил воинского уклада жизни, ролевой и статусной иерархии воинского сообщества,

– стимулирование саморазвития у курсанта конкретных навыков организации повседневной жизнедеятельности, учения и эффективного общения с окружающими;

– стимулирование участников проблемного взаимодействия выбирать модель сотрудничества как предпочтительную при возникновении трудностей;

– стимулирование курсанта к принятию адекватной роли во взаимодействии и адекватному восприятию роли партнера;

– развитие умений управлять и подчиняться в требующих этого ситуациях, построению эффективных поведенческих моделей, основанных на соблюдении принятых в образовательной среде военного вуза норм и ценностей;

– развитие умений понимать иной нормативно-ценностный уклад и адаптироваться к нему во взаимодействии.

Проведенный теоретический анализ, пилотажное исследование и опытно-экспериментальная

работа позволили нам сформулировать следующие педагогические условия стимулирования курсантов военного вуза к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями социальных институтов.

Условие актуализации ценностно-смысловой основы взаимодействия состоит в требовании строить педагогическое стимулирование курсантов на основе субъективного открытия аксиологической основы совместной деятельности и общения, поиска ответов на вопросы для чего осуществляется взаимодействие?, каковы его ценности и цели?, какие нормы необходимо соблюдать во взаимодействии, почему?

Выявление ценностных аспектов взаимодействия возможно по следующим критериям:

- любой акт взаимодействия можно исследовать с точки зрения целей и потребностей его участников, и на этой основе говорить о ценности взаимодействия, сопоставляя его цели с общественными ценностями;

- с точки зрения ценности может характеризоваться и результат взаимодействия – насколько он значим, улучшает или напротив, ухудшает жизнь людей;

- процесс взаимодействия может оцениваться с точки зрения способов его реализации – насколько характер взаимодействия соответствует базовым гуманистическим ценностям;

- ценность взаимодействия может определяться степенью их воздействия на личность: ведут они к разрушению личности как целого или направлены на ее сохранение и развитие.

Таким образом, главной целью актуализации ценностно-смысловой основы взаимодействия является создание условий для присвоения курсантом ценностей, обладающих эмоциогенным потенциалом, обеспечивающих позитивные ожидания от процесса взаимодействия и регламентирующих его содержание и характер.

Актуализация ценностно-смысловой основы взаимодействия реализуется посредством:

- презентация ценностей, норм взаимодействия сообществом военного вуза; выявление ценностного контекста в повседневном взаимодействии курсанта; объективизации ценностей взаимодействия в предметно-пространственном окружении личности;

- создание возможностей для переживания курсантом положительных эмоций в процессе взаимодействия через обеспечение позитивной

эмоциональной атмосферы во взаимодействующих группах, динамики курсанта в статусно-ролевой иерархии факультета в зависимости от успешности и результативности его взаимодействия, создание ситуаций успеха во взаимодействии и другого.

Информационно-методическое обеспечение эффективного взаимодействия курсанта с ориентацией на развитие поведенческих компетенций личности предполагает целенаправленную педагогическую деятельность по оснащению курсанта необходимыми для эффективного взаимодействия знаниями, умениями, приемами общения и совместной деятельности.

Информационно-методическое взаимодействие организуется в нескольких направлениях: специально-организованное информирование курсантов по вопросам теоретических основ эффективного взаимодействия; использование специальных форм работы с целью выработки эффективных моделей взаимодействия (тренинговые занятия, игры, программы, основанные на имитационном взаимодействии и др.); внедрение элементов информирования и практических упражнений на развитие умений взаимодействия в контекст учебных занятий и внеучебной деятельности; повседневное сопровождение взаимодействия курсантов, корректирование негативных вариантов поведения в индивидуальной и групповой работе, оказание практической поддержки в процессе взаимодействия.

Для реализации этих направлений необходима разработка программ тренинговых занятий и обучающих семинаров, модернизация программ учебных дисциплин, специальная подготовка штатных организаторов воспитательной работы и курсантов-старшекурсников к сопровождению и поддержке взаимодействия курсантов, включения специальных воспитательных мероприятий, посвященных эффективному взаимодействию, в содержание воспитательной работы, внедрения диагностических методик, определяющих характер и степень эффективности взаимодействия.

Комплексное использование педагогических стимулов, влияющих на эффективность взаимодействия курсантов предполагает учет ситуации взаимодействия, актуальных ценностей, интересов и потребностей курсанта, уровня личностного развития при выборе конкретных средств и приемов стимулирования. В зависимости от этого могут использоваться косвенные или пря-

мые методы стимулирования, индивидуально-ориентированные или использующие потенциалы группы, связанные с содержанием или характером деятельности и так далее. Кроме того, отдельный стимул может использоваться как центральный, создавая вокруг себя, ряд «периферийных» или дополнительных стимулов или несколько стимулирующих приемов могут применяться как равнозначные.

Среди основных стимулов, которые мы использовали в опытно-экспериментальной работе могут быть названы: средства стимулирования, основанные на содержании деятельности, связаны с новизной, занимательностью, интересом; группа стимулов, которая актуализирует мотивацию, основанную на реализации потребности курсанта выражать признательность и быть признанным; своевременное и педагогически продуманное информирование как механизм мотивирования курсанта к эффективному взаимодействию посредством систематического обеспечения информацией о заслугах и достижениях конкретного курсанта, о целях работы коллектива,

о проектах, реализованных во взаимодействии вуза с социальными партнерами и их результатах; награждение; специально-организованные события с выраженным позитивным эмоциогенным потенциалом (праздники, торжественные собрания) и другие.

Процесс педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей характеризуется динамикой, которая связана с постепенным расширением опыта взаимодействия в военном вузе и его переноса в условиях совместной деятельности с представителями социальных институтов и отделений (пограничных застав) во время разного рода практик.

Библиографический список

1. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы: Сб. ст. / под ред. З.И. Равкина. – Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 1972. – 292 с.
2. Уманский, А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: Дис. ... д-ра пед. наук. – Кострома, 2004. – 318 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378

Воронин Сергей Михайлович

кандидат биологических наук, профессор
Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова
www.burikov2001@mail.ru

ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов на учебных занятиях проводится в форме теоретических и практических занятий. Теоретический материал излагается в виде лекций и тематических бесед, в ходе которых раскрываются наиболее актуальные стороны ППФП студентов данного учебного заведения.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, студенты, физическая культура, теоретические и практические занятия.

В настоящее время определилось несколько форм профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) в системе физического воспитания, которые могут быть сгруппированы по следующему принципу: учебные занятия (обязательные и факультативные), самостоятельные занятия, физические упражнения в режиме дня, массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия. Каждая из этих групп имеет одну или несколько форм реализации ППФП, которые могут быть избирательно использованы или для всего контингента студентов, или для его части.

ППФП студентов на учебных занятиях проводится в форме теоретических и практических занятий.

Программой физического воспитания предусматривается проведение теоретических занятий в форме лекций по обязательной теме «Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов», цель которых – вооружить будущих специалистов необходимыми знаниями, обеспечивающими сознательное и методически правильное использование средств физической культуры и спорта для подготовки к профессиональным видам труда с учетом специфики каждого факультета.

Значение теоретических занятий велико, так как в ряде случаев это единственный путь для изложения студентам необходимых профессионально-прикладных знаний, связанных с использова-

нием средств физической культуры и спорта. На этом занятии (лекции) должны быть освещены такие вопросы:

- краткая характеристика различных видов труда с более подробным изложением психофизиологических особенностей труда специалистов, готовящихся на данном факультете;

- динамика работоспособности человека в процессе труда, с освещением особенностей изменения работоспособности специалистов данного профиля в течение рабочего дня, недели и года;

- влияние возрастных и индивидуальных особенностей человека, географо-климатических и гигиенических условий труда на динамику работоспособности специалиста;

- использование средств физической культуры и спорта для повышения и восстановления работоспособности специалистов, с учетом условий, характера и режима их труда и отдыха;

- основные положения методики подбора физических упражнений и видов спорта в целях борьбы с производственным утомлением, для профилактики профессиональных заболеваний;

- влияние занятий физической культурой и спортом на ускорение профессионального обучения.

Как правило, эти вопросы следует изложить в первой половине занятий. Содержание материала должно основываться на общих теоретических положениях с привлечением примеров из профессиональной деятельности выпускников

данного факультета. При избытке материала некоторая часть его может быть изложена в другой обязательной теме «Физическая культура в режиме труда и отдыха», где имеется ряд положений, близких к перечисленным вопросам.

Вторая половина занятий посвящается вопросам, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью выпускников данного факультета:

- характеристика условий труда и психофизиологических нагрузок специалиста в процессе труда, на различных рабочих местах;

- основные требования к физической и специальной прикладной подготовленности специалиста, обеспечивающие высокую и устойчивую продуктивность его труда;

- перечень основных профессионально-прикладных навыков, необходимых специалисту для обеспечения высокой производительности и безопасности труда;

- использование средств физической культуры и спорта с целью подготовки (самоподготовки) к профессиональной деятельности, предупреждения профессиональных заболеваний и травматизма, обеспечения активного отдыха в свободное время.

Эти вопросы должны освещаться по материалам специальных исследований работников кафедр физического воспитания или других кафедр и учреждений и содержать достоверные сведения, прикладные для будущих специалистов конкретной профессии, специальности специализации.

При изложении данной темы должна быть учтена и другая особенность подготовки специалистов высшей квалификации. Учебный материал должен быть рассчитан не только на личную подготовку студента, но и на его подготовку как будущего руководителя производственного коллектива. От знания и понимания им комплекса этих вопросов нередко в будущем зависит степень и масштабы использования средств физической культуры и спорта в производственном или другом коллективе.

Однако не всегда весь необходимый теоретический материал по ППФП может быть изложен в течение двух часов занятий. В этом случае следует использовать и форму краткой тематической беседы во время проведения практических занятий по разделу физического воспитания. В частности, вопросы техники безопасности во многих случаях более целесообразно объяснять

именно во время практических, а не теоретических занятий.

Следует указать, что в различных вузах наряду с обязательными теоретическими занятиями, предусмотренными единой учебной программой по физическому воспитанию, проводятся занятия и на другие темы, освещающие отдельные разделы ППФП. В содержании таких занятий, как правило, раскрываются наиболее актуальные стороны ППФП студентов данного учебного заведения. В Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова, который является базой нашего научного исследования, дополнительно читаются лекции о формах и методах физического воспитания, об основных организационно-методических положениях проведения познавательных туристских походов, о подготовке мест для проведения учебных занятий по физической культуре, об организации и проведении массовых спортивных соревнований, о страховке при выполнении упражнений в отдельных видах спорта, о истории развития физической культуры с античных времен до современности.

Подобные темы в различных вузах раскрываются с разной степенью детализации отдельных вопросов, зависящих от профиля подготовки специалистов. Следует отметить, что при достаточном качестве этих лекций, вполне компенсируется соответствующее сокращение часов практических занятий в связи с повышением уровня подготовки и сознательности студентов в ходе освоения ими практического материала.

Практические учебные занятия по ППФП могут проводиться в учебных группах всех отделений (специального, подготовительного и спортивного совершенствования).

В процессе этих занятий могут в той или иной степени решаться все основные задачи ППФП. Однако главная целевая направленность этих занятий – преимущественное и специальное воспитание прикладных физических и специальных качеств, умений и навыков, особенно необходимых в профессиональной деятельности.

Программа и содержание этих учебных занятий для учебных групп разрабатывается на основе изучения условий и характера труда выпускников конкретного факультета.

Так, например, в разделе ППФП студентов юристов в ЯрГУ им. П.Г. Демидова уделяется большое внимание специальной тренировке по развитию выносливости, точности реакции, бы-

троты реакции, в связи с тем, что многие из выпускников связывают свою профессиональную деятельность с силовыми структурами.

В то же время следует учитывать, что само содержание практических занятий, методических разработок и указаний по одному и тому же виду ППФП, но на разных факультетах может иметь свою специфику. Например, туристская подготовка будущих специалистов, связанных в своей работе с полевыми изысканиями (специальность «история») имеет существенное отличие от подготовки к познавательным туристским походам будущих социальных работников. По этой причине существующие методические разработки по отдельным разделам ППФП студентов в некоторых вузах зачастую не могут быть использованы другими вузами без тщательной корректировки.

При проведении практических учебных занятий в специальном учебном отделении содержание специально направленных занятий по ППФП должно быть согласовано с возможностями каждого студента в зависимости от характера отклонений в состоянии его здоровья. При проведении подобных занятий в учебных группах отделения спортивного совершенствования должны быть максимально использованы возможности каждого вида спорта для воспитания прикладных физических и специальных качеств для успешного формирования прикладных умений, и навыков.

Имеющиеся теоретические работы, опыт ряда кафедр физического воспитания указывают на возможность опосредствованной реализации задач ППФП студентов не только на специально организованных учебных занятиях, но и для тех практических занятиях, целевая направленность которых – общая физическая подготовка. По этому поводу профессор В.В. Белинович справедливо отмечал, что ни в коем случае нельзя проводить резкую грань между общеразвивающими и прикладными упражнениями. Как общая, так и прикладная физическая подготовка, поскольку они не противопоставляются, должны идти параллельно на протяжении всего срока обучения, но удельный вес той или другой подготовки может меняться как на протяжении определенного периода, так и в каждом отдельном занятии. Таким образом, прикладные физические упражнения могут одновременно служить средством всесторонней физической подготовки, и наоборот.

Успешность подобной формы реализации ППФП во многом зависит от правильного подбо-

ра средств на практических занятиях во всех учебных отделениях, включая отделение спортивного совершенствования.

Кроме учебных занятий (обязательных и факультативных) все более широкое распространение приобретают учебные занятия по ППФП под руководством преподавателей в период учебных практик.

В ЯрГУ им. П.Г. Демидова практикуется самостоятельное выполнение студентами заданий преподавателя физического воспитания, требующих определенных прикладных знаний, способствующих воспитанию и формированию прикладных физических и специальных качеств, умений и навыков. Выполнение подобных заданий контролируется преподавателем, а в отдельных случаях они включаются в зачетные требования по семестрам. К ним относятся самостоятельное составление и проведение с группой своих товарищей комплексов гигиенической и производственной гимнастики, приобретение прикладных знаний и умений организаторской, инструкторской и судейской работы по физической культуре и спорту.

ППФП при самостоятельных занятиях студентов во внеучебное время также имеет несколько форм:

- занятия прикладными видами спорта под руководством преподавателей-тренеров в спортивных секциях спортивного клуба, в оздоровительно-спортивном лагере, на учебных практиках;

- самостоятельные занятия физической культурой и отдельными видами спорта, способствующими воспитанию прикладных физических и специальных качеств, формированию прикладных умений и навыков в свободное время в течение учебного года, на учебных и производственных практиках, в каникулярное время.

Кроме того, во многих вузах знания и навыки общественно-физкультурной работы будущие специалисты получают на соответствующем отделении факультета общественных профессий.

Не менее распространенной является форма подготовки студентов к общественной физкультурно-спортивной работе на специальных семинарах спортивных клубов вузов и добровольных спортивных обществ.

Одной из форм ППФП являются массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия. Важную роль при этом играют программы и календарь внутринститутских соревнований между учебными группами, курса-

ми, факультетами. Насыщение программы этих мероприятий прикладными видами спорта или их элементами, регулярность проведения подобных соревнований может во многом способствовать качеству ППФП. Отдельные разделы (элементы) ППФП студентов могут быть реализованы в учебные часы, отводимые на специальные предметы. Из курса физического воспитания необходимо исключить те разделы или элементы ППФП, которые осваиваются на профилирующих кафедрах.

Таким образом, многообразие условий работы вузов, целевой направленности и содержания ППФП в них и на факультетах различного профиля предполагает выбор и использование различных форм и методов ППФП студентов.

Основное преимущество физических упражнений как фактора адаптации заключается не только том, что с их помощью можно моделировать различные ситуации трудовой деятельности, а, главным образом, в том, что они являются наиболее адекватным средством воспитания необходимых качеств. Однако, как показали специальные исследования, занятия различными видами спорта оказывают неодинаковое воздействие на совершенствование отдельных психофизиологических функций, необходимых для конкретной профессиональной деятельности. Поэтому в процессе ППФП студентов должны быть использованы вполне определенные виды спорта, избирательно (или преимущественно избирательно) формирующие и развивающие необходимые прикладные умения, навыки, физические и специальные качества.

Работы ряда исследователей показали возможности использования соответствующих классификаций для рекомендации отдельных видов спорта с целью комплексного решения задач ППФП студентов. Наиболее, обобщенная характеристика и группировка видов спорта и спортивных упражнений предложена А. Б. Гандельсманом и К. М. Смирновым.

1-я группа – преимущественное совершенствование координации движений. К этой группе относятся акробатика, спортивная и художественная гимнастика, прыжки в воду и подобные виды спорта. Упражнения 1-й группы развивают и совершенствуют у человека «мышечное чувство», проприоцептивный (двигательный) анализатор, способность к полной ориентировке в пространстве при самых необычных перемещениях тела, способствуют развитию отдельных групп мышц.

К спортсменам этой группы предъявляются разносторонние требования в проявлении силы, быстроты, гибкости.

2-я группа – преимущественное достижение высокой скорости в циклических движениях. В эту группу упражнений входят легкоатлетический бег, бег на коньках, велосипедный спорт и т.д. Главная направленность этих видов спорта – достижение высокой скорости передвижения. Скорость передвижения по дистанции в каждом из видов 2-й группы зависит не только от совершенствования самих циклических движений (техники), но и от способности спортсмена преодолевать утомление.

3-я группа – совершенствование силы и быстроты движения. Физические упражнения этой группы отличаются направленностью на достижение максимальной величины силы. При их выполнении наибольшие нагрузки (и соответственное развитие) испытывает двигательный аппарат спортсменов. Это осуществляется в двух крайних вариантах. Первый – за счет совершенствования способности к максимальному увеличению перемещаемой при движениях массы, что характерно, например, для занятий тяжелой атлетикой. Второй – путем максимального увеличения ускорения при известной величине перемещаемых масс (метание, прыжки в легкой атлетике).

4-я группа – совершенствование движений в обстановке непосредственной борьбы с соперником. Спортивные игры и различные виды единоборств (бокс, борьба, фехтование и т. п.), входящие в данную группу ациклических упражнений, направлены на совершенствование функций анализаторов, быстрого «освоения» широкого диапазона меняющейся информации в процессе непосредственной борьбы со спортивным противником. Постепенно совершенствуется комплекс физических качеств и способность к внезапным действиям тренирующегося в этих видах. Физиологические нагрузки в процессе упражнений весьма переменны, но в целом они довольно значительны. Эмоции, связанные с упражнениями, требуют специального внимания, поскольку они значительно усиливают влияние физических нагрузок на организм.

5-я группа – совершенствование управления различными средствами передвижения. Эта группа упражнений (мотоциклетный, водной моторный, конный спорт и др.) изучена в физиологическом отношении крайне недостаточно, хотя имеет, бесспорно, прикладное значение. Сами

двигательные действия спортсменов являются ациклическими, преимущественно малой мощности, требующими для своего выполнения значительного напряжения центральной нервной системы из-за необходимости опережающих действий по отношению текущих движений и ситуаций. Эти упражнения воспитывают выдержку, хладнокровие, смелость, инициативу и для своего выполнения требуют достаточного проявления координации, быстроты, силы и выносливости.

6-я группа – совершенствование предельно напряженной центральной нервной деятельности при весьма малых физических нагрузках. Строго говоря, упражнения этой группы не являются физическими упражнениями (стрельба, шахматы и др.), поскольку двигательный компонент в них выражен в малой степени (при весьма малых энергетических затратах и небольшом диапазоне ациклических движений). Однако упражнения этой группы вызывают напряженность функций центральной нервной системы. В процессе этих упражнений развивается способность сосредоточения внимания на решении задач в короткие отрезки времени при чередовании различных действий, с управлением действиями вообще.

7-я группа – воспитание способности к переключениям в многоборье (современное пятиборье, биатлон и др.). Физиологическое и педагогическое

значение компонентов разнообразных многоборий не может быть сведено к простому суммированию эффекта от каждой из составляющих частей многоборья. Каждое сочетание различных видов упражнений оказывает особое действие на организм, подлежащее как частному, так и комплексному изучению и сопоставлению.

Опираясь на данную классификацию и основные методические положения, определяющие совершенствование двигательных умений и навыков, воспитание физических и специальных качеств, кафедры физического воспитания вузов могут обоснованно проводить направленный подбор видов спорта в целях решения проблемы ППФП студентов различных факультетов.

Библиографический список

1. *Абдуллина О.А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–171.
2. *Борисова Е.М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
3. *Воронин С.М.* Личностно ориентированная физическая подготовка студентов непрофильных вузов. – Ярославль, 2009. – 282 с.
4. *Лубышева Л.И.* Концепция формирования физической культуры человека. – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 120 с.

Толстов Сергей Николаевич

доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор

Карасева Татьяна Вячеславовна

доктор медицинских наук, профессор

Межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» Российской академии государственной службы при

Президенте Российской Федерации (г. Шуя)

akmecentr@mail.ru

АКМЕОЛОГИЯ МЕДИЦИНЫ – КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В статье изложены теоретико-методологические и практические аспекты формирования здорового образа жизни будущих педагогов на основе акмеологического подхода. Отражен опыт работы по формированию здорового образа жизни в Шуйском государственном педагогическом университете.

Ключевые слова: акмеология, здоровье, образ жизни, образование, будущие педагоги, психологи.

В настоящее время в исследовании проблем формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) сформировались философское, социологическое, медико-гигиеническое, психолого-педагогическое, акмеологическое и другие направления. Проблемы формирования и сохранения социального здоровья в контексте личностно-профессионального развития являются предметом акмеологии медицины. Акмеология медицины изучает взаимосвязанные медицинские, социальные, психологические воздействия на процесс формирования социального здоровья, ведущей частью которого является культура ЗОЖ.

Исходя из формулировки Всемирной организации здравоохранения, социальное здоровье можно рассматривать как состояние социального благополучия. В научных публикациях категория социального здоровья пока не нашла полного отражения. С одной стороны, социальное здоровье рассматривается как здоровье общества (Г.С. Никифоров, 2003). С другой стороны, существует категория социального здоровья индивида, включающая степень овладения человеком социальным опытом, готовность к ответственной деятельности и участию в общественных отношениях (Л.А. Байкова, 2007). Если несколько углубиться в содержание этого понятия, можно указать, что здоровье – это состояние организма, которое обеспечивает полноценное и эффективное выполнение индивидом социальных функций (Т.Н. Горбев, О.И. Жданов, М.Ф. Секач, В.А. Храпик, А.А. Деркач, 2005). Созвучным этому определению является взгляд на здоровье академика РАМН Ю.П. Лисицына (2002), который указыва-

ет, что здоровье представляет единство биологических и социальных качеств человека, позволяющих ему быть полноценным членом семьи и общества. Несомненно, социальное здоровье индивида неразрывно связано с другими уровнями здоровья: физическим, психическим, психологическим, нравственным. Поэтому при рассмотрении проблемы формирования социального здоровья одним из ведущих подходов является биопсихосоциальный, учитывающий достаточную условность перехода от биологического уровня здоровья к психологическому, а от него к социальному (В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов).

Исходя из вышесказанного, социальное здоровье понимается нами как многоуровневое явление, включающее индивидуальную и общественную составляющие и отражающее возможности отдельного человека и определенных групп населения эффективно выполнять социальные функции в условиях психосоциального комфорта.

Рассматривая данную проблему в отношении профессионального образования будущих педагогов, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, задачей образования в области культуры здорового образа жизни будущего педагога является воспитание гармонично развитой, здоровой, готовой к полноценной общественной и семейной жизни личности. Следовательно, уже по своим целям данное направление образования является акмеологическим, поскольку позволяет достичь наивысшего уровня профессионализма педагога, «...владеющего стратегиями превращения своего предмета в средства формирования личности» (Н.В. Кузьмина, 1995).

Во-вторых, необходимо учитывать важность формирования культуры здорового образа жизни педагога с позиции жизненных ценностей. Современная школа предъявляет высокие требования к личности учителя, который благодаря своим профессионально-личностным качествам должен служить носителем эталонов здорового образа жизни для своих учеников. Таким образом, самореализация здоровьесберегающего поведения учителя является составляющей его профессионализма.

В-третьих, образование в сфере здорового образа жизни можно считать акмеологическим и с позиций объекта образовательного процесса. В условиях современной высшей школы студент испытывает информационные перегрузки и стрессы, достигая вершин в освоении различных наук. Обучающийся в большинстве случаев теряет функциональные резервы организма и его здоровье ухудшается. Программа обучения здоровому образу жизни предполагает укрепление организма студента путем формирования здоровьесберегающего поведения и использования здоровьесберегающих технологий.

Акмеологическая система образования в области культуры здорового образа жизни должна соответствовать следующим требованиям. Она должна включать основные элементы:

- воспитание и обучение в области культуры здорового образа жизни, построенное на акмеологических принципах;
- акмеологические здоровьесберегающие технологии;
- акмеологические условия образования (прежде всего, здоровьесберегающая среда).

Воспитание и обучение в области культуры здорового образа жизни реализуется с учетом общих и специфических принципов. К числу общих относятся: научность; разнообразие форм и методов; дифференцированный подход к обучаемой группе, в том числе и с учетом значимых характеристик социального здоровья объекта образования; принцип интеграции с другими образовательными областями. Специфические принципы, имеющие особое значение для эффективности здравотворческой работы, включают: принцип информационного опережения; принцип обязательного использования личного примера в обучении; принцип единства образования и воспитания, гносеологических и нравственных подходов; принцип активного участия сту-

дента и положительного эмоционального фона; принцип последовательной реализации задач валеологического воспитания; принцип оптимистического подхода.

Для достижения акмеологического уровня образования в области здоровья в условиях вуза должно быть минимизировано действие рискованных факторов биологического и социального плана.

Одним из ведущих акмеологических факторов объективно-субъективного характера являются здоровьесберегающие технологии, подразумевающие использование приемов, методов, форм педагогической работы, позволяющих выполнять задачи воспитания и обучения с минимальным ущербом для здоровья. Они должны сочетать следующие компоненты:

- организационно-режимные (построение образовательного процесса на биоритмологической основе);
- психолого-педагогические (создание позитивного отношения студентов к занятиям, поддержание атмосферы психологического комфорта, использование психотерапевтических приемов);
- медико-профилактические (текущий контроль за соблюдением гигиены поз и движений, чередование статических и динамических нагрузок, использование физкультурных пауз, индивидуализация подходов в зависимости от состояния здоровья студента).

Акмеологическим условием, определяющим эффективность образования в области здоровья, являются здоровьесберегающая среда, включающая непосредственное окружение студента и факторы учебной среды. Законом «Об образовании РФ» (ст. 51) регламентируются обязанности образовательных учреждений по созданию условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающихся.

Несмотря на то, что формирование ЗОЖ в вузе отражается в программных документах, однако на практике часто эта цель носит декларативный характер и работа по воспитанию ЗОЖ (если она вообще имеет место) является второстепенной, нерегламентированной и неконтролируемой.

Для эффективной деятельности в области формирования культуры здорового образа жизни в вузе целеполагание должно включать следующие подцели: коррекция сложившихся ранее антивалеологических стереотипов поведения; формирование здорового образа жизни в условиях

данного этапа образования; первичная профилактика аутопатогенного поведения вероятного на следующем этапе обучения. В соответствии с вышесказанным, в педагогическом вузе можно выделить три позиции, определяющие подходы к формированию ЗОЖ:

- образ жизни и здоровье студента как индивида юношеского возраста, с присущими ему анатомо-физиологическими особенностями, уровнем здоровья и накопленными на предыдущем этапе развития факторами риска;

- образ жизни и здоровье студента как субъекта образовательного процесса, испытывающего комплекс негативных воздействий, в том числе психологического, биоритмологического, информационного, проксимического, биомеханического и социального характера;

- образ жизни и здоровье студента как будущего педагога, который в перспективе должен быть носителем эталонов здорового образа жизни для учеников, а также иметь хорошее физическое, психическое и нравственное здоровье, необходимое для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, перед педагогами высшей школы стоит триединая задача, для решения которой необходимы согласованные действия всего коллектива внутри образовательного процесса для эффективного обучения здоровому образу жизни.

С позиции акмеологии – науки о закономерностях достижения высших результатов в личном и профессиональном развитии, актуальным является использование комплексного, системного и субъектного подходов к формированию культуры здорового образа жизни будущих учителей [4].

Обобщая вышесказанное, можно следующим образом сформулировать цель акмеологической деятельности профессорско-преподавательского состава с позиции сохранения социального здоровья студентов: создание средствами образования условий для гармонического развития личности будущего специалиста, формирование здорового образа жизни и обеспечение первичной профилактики аутопатогенного поведения и вероятных нарушений здоровья. Формирование ЗОЖ студента должно рассматриваться и как критерий эффективности акмеологической деятельности педагога высшей школы.

Преподаватель высшей школы должен выступать главным звеном качества процесса формирования ЗОЖ студентов, как источник научной

информации в области здравотворчества, здоровьесберегающих технологий. Уровень гигиенической грамотности и культуры здоровья преподавателя, внедрение им инновационных здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс должны быть критериями продуктивности преподавателя и повышения качества педагогического процесса в ВУЗе.

Причины, по которым необходимо заниматься формированием культуры здорового образа жизни в образовательном процессе, по мнению опрошенных нами преподавателей выглядят следующим образом. В 70% случаев – это потребность студентов в укреплении здоровья, гармоничном развитии и профилактике вредных привычек. Половина преподавателей, указали на улучшение имиджа и активизацию собственного личностно-профессионального развития в результате формирования культуры здоровья, каждый третий из опрошенных считает возможным улучшение качества образования посредством внедрения здоровьесберегающих технологий.

Подавляющее большинство преподавателей (93%) признают важность работы по формированию здорового образа жизни в вузе, 83% имеют мотивы, связанные с профессиональной деятельностью по формированию собственной культуры здоровья, 86% респондентов связывают свою педагогическую деятельность с необходимостью формирования здорового образа жизни студентов. Испытывают потребность в совершенствовании собственных знаний, умений и навыков в вопросах формирования здорового образа жизни студентов 77% педагогов высшей школы [3].

Шуйский государственный педагогический университет имеет многолетний опыт в области формирования культуры здорового образа жизни студентов. С учетом акмеологического подхода разработаны и реализуются следующие направления деятельности в данной сфере.

1. Нормативно-регулирующее направление, включающее разработку, обсуждение, утверждение документальной базы здоровьесбережения. Одной из важнейших целей системы образования, включающую подсистемы учебной, воспитательной и научной работы, является формирование готовности будущего педагога к личностно-профессиональной деятельности в сфере здорового образа жизни. Достижение этой цели возможно при условии признания и закрепления ценностей здоровья в основных документах, рег-

ламентирующих деятельность вуза: программа «Образование и здоровье», включающая все направления деятельности по здоровьесбережению; проект организации воспитательной деятельности «Здоровый образ жизни от преподавателя – к студенту»; постановления и материалы ученого совета, ректората, совета по воспитательной работе.

2. Учебно-методическое направление позволяет формировать ЗОЖ студента в ходе учебного процесса. Обучение студентов по вопросам ЗОЖ в ШГПУ проходит в рамках государственных образовательных стандартов и авторских курсов («Основы медицинских знаний и ЗОЖ», «Основы ЗОЖ студента», «Акмеология медицины», «Оптимизация процесса развития творческой готовности, социального здоровья и ресурсов человека» и др). Учеными кафедры здоровьесберегающих технологий и адаптивной физической культуры, межрегионального аналитического центра «Акме» филиальными базами акмеологического университета РАГС при Президенте РФ разработаны учебно-методические пособия, методики оценки образа жизни и здоровья студентов, которые внедрены в практические занятия на кафедре здоровьесберегающих технологий и адаптивной физической культуры. В настоящее время идет разработка учебно методического обеспечения ФГОС по вопросам ЗОЖ.

Разработаны и внедряются в учебный процесс факультета повышения квалификации следующие программы для подготовки профессорско-преподавательского состава: «Основы здорового образа жизни студента», «Адаптивная физическая культура», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни». Помимо цикловой подготовки, преподаватели получают индивидуальные консультации в межрегиональном информационно-аналитическом центре «АКМЕ», проводятся семинары для кураторов «Организация здоровьесберегающей воспитательной среды ВУЗа». В помощь преподавателям издана монография «Культура здоровья преподавателя вуза».

3. Научное обоснование формирования ЗОЖ является отличительной стороной данной работы в ШГПУ. По проблемам формирования ЗОЖ и культуры здоровья защищено 15 диссертаций, результаты которых успешно внедрены в учебный и воспитательный процесс. Так, реализуемый в рамках Федеральной целевой научной программы «Научные и научно-педагогические кадры ин-

новационной России» на 2009–2013 годы научный проект «Разработка социально-педагогического сопровождения здоровьесберегающей среды учащейся молодежи» направлен на формирование у студентов навыков безопасного и здоровьесберегающего поведения у студентов ВУЗов.

4. Мониторинг здоровья и создание здоровьесберегающей среды. Каждый студент проходит оценку уровня здоровья и образа жизни, получает консультации по коррекции факторов риска, обучается методам самооценки здоровья. Проводятся ежегодные профилактические осмотры студентов и ППС, в вузе созданы все условия для отдыха и занятий физической культурой студентов и преподавателей.

5. Формирование имиджа и общественное признание ШГПУ, как вуза, являющегося территорией здоровья. Ученые университета успешно представляют инновационные разработки на выставках и форумах различных уровней. Подтверждением этому являются многочисленные дипломы, медали и премии. Проект «Разработка методологических основ использования критериев здоровья участников образовательного процесса в системе мониторинга качества образования» одобрен центром проблем качества образования Министерства образования РФ и опубликован в его материалах. Проект организации воспитательной деятельности «Здоровый образ жизни от преподавателя – к студенту», удостоен диплома 1 степени на II Всероссийском конкурсе «Моделей и проектов организации воспитательной деятельности в высших учебных заведениях». За разработку программы «Высшая педагогическая школа – культуре здоровья нации» и за создание комплексной программы по формированию культуры здоровья участников образовательного процесса ШГПУ удостоен наград «Ивановского инновационного салона», и второго Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России», на форуме «Образовательная среда – 2006» коллективу университета вручена золотая медаль «Лауреат ВВЦ». За создание клуба инвалидов «Пингвин» ШГПУ награждён призом «Жемчужина российского образования» IV Всероссийского профессионального конкурса «Инноватика в образовании» (2010).

В настоящее время с участием научных работников кафедры здоровьесберегающих технологий ГОУ ВПО ШГПУ, межрегионального аналитического центра «Акме» проводится разра-

ботка и апробация модели межведомственного взаимодействия субъектов профилактики нарушений социального здоровья студентов в условиях уровневой системы образования.

Библиографический список

1. Горобец Т.Н., Жданов О.И., Секач М.Ф., Храпик В.А., Деркач А.А. Медицинская акмеология: Учебное пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – С. 20–21.
2. Байкова Л.А. Социальное здоровье студентов как показатель эффективности здоровьесберегающей образовательной среды Вуза // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: Материалы I Всероссийского педагогического конгресса. Ч. 1. – М., 2007. –

С. 78–84.

3. Карасёва Т.В., Бабанова Н.Н. Культура здоровья преподавателя вуза. – Иваново: Изд-во «ИГЭУ», 2010. – 113 с.
4. Карасёва Т.В., Толстов С.Н. и др. Медико-социальная акмеология. – Шуя, 2009. – 66 с.
5. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии образования. – СПб., 1995. – 23 с.
6. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: Учебник. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2002. – 520 с.
7. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2003.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 480 с.

УДК 796.011

Воробьева Ирина Николаевна

Северо-Осетинский государственный университет
им. К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)
290850@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

В статье представлена актуальность проблемы воспитания школьников 5–9 классов, отнесенных по состоянию здоровья к специальным медицинским группам. Приведены педагогические условия повышения здоровья и здорового образа жизни подростков в образовательном процессе школы.

Ключевые слова: подростки, специальные медицинские группы, спортивно-ориентированное физическое воспитание.

Одной из важнейших общеобразовательных задач школы в соответствии с целями происходящей ныне реформы образования в России провозглашено сохранение и укрепление здоровья учащихся. К исследованию и решению практических проблем охраны здоровья учащихся общеобразовательных и профессиональных школ привлекались государственно-административные и научные учреждения [1]. Тем не менее, состояние здоровья детского населения страны вызывает очень серьезные опасения специалистов. Так, по данным НИИ педиатрии 20% детей 6–7 лет не готовы к обучению в школе; у 50% детей школьного возраста отмечаются отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата; 30% детей имеют отклонения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах; около 70% детей страдают от гипокинезии. По данным института возрастной физиологии

РАО, около половины школьников страдают теми или иными неврастеническими синдромами [5]. До 80% юношей призывного возраста по медицинским критериям не готовы к службе в Вооружённых силах.

По-видимому, физическое и психическое нездоровье подрастающего поколения – не только результат сложнейших социально-экономических процессов и экологических катастроф, происходящих в России в последние годы, но и следствие провалов в существующей системе физического воспитания детей и подростков, а также разрушения служб школьного врачебного контроля.

Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточная разработанность вопросов формирования положительного ценностного отношения школьников к своему здоровью, что приводит к тому, что они постепенно, по мере взросления отходят от норм здорового образа жизни.

В целом ряде научных исследований рассматривались вопросы создания базовых педагогических условий, способствующих решению оздоровительных задач. В них можно выделить два подхода, первый из которых сосредоточен на поиске путей оптимизации объективных условий, способствующих реализации здорового образа жизни в различных сферах жизнедеятельности подростка [3].

Второй подход сосредоточен на создании условий, обеспечивающих возникновение и формирование ценностных отношений подростков к собственному здоровью и здоровому образу жизни [4]. Это возможно через реализацию личностно-ориентированного подхода к организации физического воспитания учащихся.

Наряду с этим, вопросы использования физкультурно-спортивной деятельности в качестве основного инструмента формирования положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни остаются недостаточно исследованными.

Таким образом, в настоящее время существует объективное противоречие между практической и социальной необходимостью положительного ценностного отношения подростков к здоровью как субъективной личностной предпосылке здорового образа жизни и недостаточной научно-методической разработанностью вопросов управления его формированием в условиях физического воспитания в общеобразовательной школе.

Проблема нашего исследования, направленного на поиск путей разрешения этого противоречия, сформулирована следующим образом; при каких педагогических условиях физическое воспитание подростков обеспечит существенное повышение эффективности формирования у них положительного ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Решение этой проблемы и составило цель нашего исследования.

Ведущей идеей исследования являлось предположение о том, что процесс формирования положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни в условиях физического воспитания в общеобразовательной школе будет более эффективным, если:

– разработать экспериментальную учебную программу физического воспитания школьников специальных медицинских групп, включающую наряду с базовым компонентом, вариативный

компонент, содержательно обеспечивающий занятия учащихся избранным видом спорта в урочных и во внеурочных формах;

– выявить и создать педагогические условия эффективной организации систематических занятий подростков спецмедгрупп избранным видом спорта в рамках управленческих технологий.

Для достижения цели исследования последовательно решались следующие задачи:

1. Экспериментально исследовать уровень и динамику показателей

самооценки здоровья и здорового образа жизни подростками 13–15 лет занимающимися и не занимающимися спортом.

2. Разработать учебную программу физического воспитания учащихся 5–9 классов с углубленным изучением избранного вида спорта (на примере легкой атлетики), выявить и экспериментально обосновать педагогические условия формирования ценностного отношения подростков 13–15 лет к здоровью и здоровому образу жизни на основе реализации муниципальной программы «Здоровье нации».

Разработанная нами программа физического здоровья подростков с ослабленным здоровьем создает предпосылки эффективного физического совершенствования молодежи. В результате контрольного среза (по данным 2010 г.) 71,6% руководителей, педагогов и родителей положительно оценивали обновленную программу физкультурным образованием в экспериментальных школах.

Подтверждение результативности новой формы занятий в рамках программы в проекции соматического здоровья нашло свое отражение в результатах исследования.

Результаты исследования. В соответствии с задачей исследования нами был проведен констатирующий педагогический эксперимент с участием 180 подростков. Из них в возрасте 13 лет – 100 человек, и в возрасте 15 лет – 80 человек.

Среди 13-летних испытуемых – 25 мальчиков, занимающихся спортом, и 25 – не занимающихся спортом, 25 девочек, занимающихся спортом, и 25 – не занимающихся спортом.

Среди 15-летних испытуемых – 25 мальчиков, занимающихся спортом, и 25 – не занимающихся спортом, 15 девочек, занимающихся спортом, и 15 – не занимающихся спортом.

Показатели самооценки здоровья и здорового образа жизни определялись на основе анкетного опроса школьников в рамках специальной

программы. Испытуемым предлагалось выбрать один из вариантов ответа на каждый из вопросов анкеты, который наиболее полно соответствовал их ценностным отношениям.

Учитывались 4 показателя самооценки физического здоровья (телосложение, здоровье, неприятные ощущения в организме и физическая подготовленность); 6 показателей самооценки психического здоровья (неприятные психические ощущения, адаптация к учебной нагрузке, положительные эмоциональные состояния, отрицательные эмоциональные состояния, ощущение одиночества и чувство безопасности в школе); 4 показателя самооценки социального здоровья (достижения, отношение к жизни, отношение к школе и психологический климат в классе) и показатель самооценки благополучия в целом.

Самооценка здорового образа жизни осуществлялась по 8 показателям, из них:

- два показателя самооценки отражали соблюдение правил и личной гигиены (режим питания и гигиена полости рта);

- четыре показателя самооценки отражали отношение к физической культуре (знания о физической культуре, значимость предмета «Физкультура», отношение к урокам физкультуры и значимость мотива «улучшить здоровье»);

- два показателя самооценки отражали отношение к вредным привычкам (частота курения и употребление алкоголя).

При определении отношений, характерных для групп испытуемых, применялся метод расчета социометрических индексов.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в 13 лет мальчики, занимающиеся спортом, отличаются в сравнении со своими сверстниками – не спортсменами, более высокими показателями самооценки физического, психического и социального здоровья, более положительным отношением к урокам физической культуры. Аналогичные данные выявлены и среди девочек. Это преимущество сохраняется и в 15-летнем возрасте.

Сравнительный анализ динамики изучаемых показателей в возрасте от 13 до 15 лет у школьников, не занимающихся спортом, выявил, что у мальчиков наблюдается выраженная тенденция увеличения частоты переживаний неприятных ощущений в организме (на 0,81 балла), что свидетельствует об ухудшении состояния физического здоровья испытуемых.

15-летние мальчики значительно чаще переживают неприятные психические ощущения по сравнению с 13-летними: различие составляет 0,89 балла; реже испытывают положительные и чаще переживают отрицательные эмоциональные состояния – различие составляет соответственно 0,08 и 0,07 балла; ниже адаптация к учебной нагрузке (на 0,1 балла).

Среди показателей социального здоровья обращает внимание повышение самооценки уровня школьных достижений (на 0,15 балла) и снижение показателей отношения к жизни (на 0,16 балла). Среди мальчиков и девочек, не занимающихся спортом, наблюдается тенденция роста показателя самооценки жизненного благополучия: на 0,15 и 0,44 балла соответственно.

Как известно, здоровье является следствием здорового образа жизни. В возрасте от 13 до 15 лет у мальчиков наблюдается ухудшение отношения к урокам физической культуры (на 0,15 балла) и снижение самооценки знаний в области физической культуры (на 0,17 балла). У девочек эта тенденция выражена более ярко (0,30 и 0,44 балла соответственно).

В возрасте от 13 до 15 лет возрастает доля курящих среди мальчиков – на 0,09 балла, и среди девочек – на 0,07 балла. Обращает внимание ярко выраженная тенденция увеличения к 15 годам количества мальчиков, употреблявших или употребляющих алкогольные напитки (на 0,99 балла), у девочек эта тенденция проявляется значительно слабее (на 0,11 балла).

Таким образом, подростковый возраст характеризуется устойчивой тенденцией снижения показателей физического, психического и социального здоровья, снижением интереса к урокам физической культуры и увеличением доли лиц, пристрастившихся к вредным привычкам.

Изучение возрастной динамики самооценки здоровья у школьников, занимающихся спортом, показало, что у мальчиков в возрасте от 13 до 15 лет наблюдается повышение показателей самооценки собственного телосложения (на 0,13 балла) и физической подготовленности (на 0,17 балла). Показатели самооценки психического здоровья в возрасте 13–15 лет также характеризуется тенденцией к росту. К примеру, в 15 лет, мальчики чаще, чем в 13 лет переживают неприятные психические ощущения (на 0,25 балла) и отрицательные эмоциональные состояния (на 0,23 балла), у них повышается адаптация к учебной на-

грузке (на 0,25 балла). Наряду с этим к 15 годам повышается самооценка чувства безопасности в школе (на 0,15 балла).

При анализе показателей самооценки здорового образа жизни обращает внимание, что к 15 годам, школьники-спортсмены, начинают уделять больше внимания соблюдению норм гигиены: режима питания, гигиены полости рта. Улучшение показателей самооценки у мальчиков составило соответственно 0,17 и 0,22 балла, у девочек 0,33 и 0,09 балла. Оценка значимости предмета физической культуры и отношение к урокам физической культуры в возрасте от 13 до 15 лет существенно не изменяются. Вместе с этим снижается самооценка знаний по физической культуре, особенно у девочек (на 0,23 балла) и в меньшей степени у мальчиков (на 0,08 балла).

Не обошли школьников, занимающихся спортом, и вредные привычки. Увеличилась доля курящих среди мальчиков (на 0,14 балла), у девочек такой тенденции не наблюдается. Увеличение доли лиц, употребляющих алкогольные напитки, среди мальчиков составило 0,08 балла, среди девочек – 0,14 балла.

Таким образом, результаты исследования динамики показателей самооценки здоровья и здорового образа жизни школьников спецмедгрупп в возрасте от 13 до 15 лет говорят о неблагоприятных тенденциях их ухудшения. У некоторых школьников подобная картина наблюдается и среди девочек, занимающихся спортом.

Обобщая результаты формирующего педагогического эксперимента, можно сделать вывод о том, что практическая реализация экспериментальной учебной программы физического воспитания с углубленным изучением избранного вида спорта и с учетом комплекса выделенных нами педагогических условий способствует формированию в подростковом возрасте (13–15 лет) положительного ценностного отношения занимающихся к здоровью и здоровому образу жизни, улучшению состояния здоровья.

Таким образом, косвенно мы можем судить не только о преимуществе спортивно-ориентированного подхода для школьников с ослабленным здоровьем, но и о качестве функционирования внутренней структуры организации физического воспитания в общеобразовательном учреждении.

Обсуждение результатов. В ходе экспериментального реформирования школьного физического воспитания сделан первый шаг к оптимизации тренирующих нагрузок в детском возрасте, что имеет огромное теоретическое и практическое значение. Результативность наших действий позволяет с большей уверенностью рассматривать перспективы дальнейшего совершенствования педагогического и социального параметров качества и эффективности учебно-воспитательного процесса физического воспитания подростков, относящихся к специальным медицинским группам.

Данные наших исследований убедительно доказывают прогрессивные изменения, происходящие у подростков в результате изменения регламента их образовательной жизнедеятельности, а также модернизации комплекса врачебно-педагогического контроля, осуществляемого в отдельно взятой школе.

Вывод. Результаты научно-педагогического эксперимента подтверждают теоретические идеи, лежащие в основе разработанной нами модели авторской технологии, и свидетельствуют об эффективности организации спортивно-ориентированного физического воспитания в общеобразовательных учреждениях г. Владикавказа с подростками специальных медицинских групп.

Библиографический список

1. *Бальсевич В.К.* Спортивный вектор физического воспитания в Российской школе. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры», 2006. – 112 с.
2. *Бирюков С.В.* Модернизация физического воспитания в образовательных учреждениях // Материалы 4-й Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2003. – С. 24–29.
3. *Булич Э.Г.* Физическое воспитание в специальных медицинских группах: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.
4. Государственный доклад «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Российской Федерации в 2002 г.». – М., 2003. – 521 с.
5. *Давиденко Д.Н.* Социальные и биологические основы физической культуры и здорового образа жизни учащихся. – СПб.: СПбГТУ, БПА, 2001. – 366 с.

Пахолков Александр Владимирович

кандидат психологических наук

глава муниципального образования

«Родниковский муниципальный район Ивановской области»

Харченко Виктория Владимировна

Межрегиональный информационно-аналитический центр «АКМЕ»

Российской академии государственной службы

при Президенте Российской Федерации (г. Шуя)

akmecentr@mail.ru

АКМЕОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЖИТЕЛЕЙ ВЛАДИМИРСКОГО И ИВАНОВСКОГО РЕГИОНОВ

В статье показано осуществление информационно-аналитического сопровождения непрерывного образования специалистов социальной сферы на основе Интернет-компьютерного мониторинга проблем руководителей и населения в области акмеологии социального здоровья и медицины.

Ключевые слова: акмеология, социальное здоровье, специалисты социальной сферы, мониторинг.

Успех работы в сфере охраны социального здоровья во многом зависит от компетентности специалистов, уровня их профессионализма. Можно выделить три основных направления образования в области социального здоровья: обучение руководителей социальной сферы; обучение служащих социальной сферы; дополнительное профессиональное образование населения.

Многообразие и серьезность задач реформирования профессионального образования специалистов социальной сферы определяет необходимость внедрения новых информационных технологий. В соответствии с изменениями в системе образования, возрастает проблема разработки новых, эффективных моделей обучения, целью которых является не только формирование знаний, умений и навыков на более высоком качественном уровне, но и личностно-профессиональное развитие специалистов и населения.

Анализ проблемы реформирования профессионального образования в области социального здоровья позволил выявить следующие противоречия, нуждающиеся в научно-практическом решении:

- между растущей потребностью в охране социального здоровья и не разработанностью модели деятельности специалистов в данной области;
- между современными требованиями к деятельности специалистов в области социального здоровья и негативными социально-психологическими условиями и факторами;
- между новыми требованиями к непрерывному образованию и отсутствием целостной кон-

цепции подготовки кадров в сфере социального здоровья;

– между необходимостью в оптимизации личностно-профессионального саморазвития специалистов в области социального здоровья и отсутствием системы психолого-педагогического сопровождения профессионального образования.

Одним из направлений оптимизации профессионального образования является более широкое использование Интернет-компьютерного социального мониторинга руководителей учреждений образования и здравоохранения с применением социально-психологических, интегрированных методик, которые должны способствовать наиболее эффективному развитию профессионально важных качеств, профессионального самосознания, способности к профессиональному росту.

Необходимой предпосылкой оптимизации профессионального образования специалистов может быть интеграция подготовки, включающая следующие основные этапы: обоснование единой концепции образования в области социального здоровья; разработка информационного сопровождения; внедрение модели непрерывного образования в области социального здоровья и комплексирование обучения специалистов на базе универсальных учебно-методических комплексов.

В основе концепции образования в области социального здоровья заложена система принципов, определяющих эффективность подготовки специалистов в области социального здоровья: компетентностный подход; субъектная активация специалиста в образовательной деятельности; междисциплинарный характер подготовки

и возможность дистанционного обучения; приоритетное воздействие на ценностно-мотивационную сферу; выбор индивидуальных образовательных маршрутов; поэтапный контроль качества образования.

Нами выделены следующие векторы научно-методического обеспечения подготовки специалистов в области социального здоровья: анализ актуальных социальных проблем; изучение образовательных потребностей общества; обновление содержания образования; создание программно-методического обеспечения образовательных программ; апробация обновленных образовательных программ; оценка эффективности.

Средствами реализации научно-методического обеспечения дополнительного профессионального образования являются разработанные совместно с профессором С.Н. Толстовым универсальные учебно-методические комплексы (УМК) в области социального здоровья, которые способствуют духовному обновлению, гуманизации и гуманитаризации непрерывного образования, формируют профессиональную культуру специалиста и реализуют цели личностно-профессионального развития как специалиста, так и населения.

Целью УМК является развитие основных компонентов творческой готовности специалиста к профессиональной деятельности в области социального здоровья: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного, адаптационного, креативного, эмоционального.

Структуру УМК комплекса составляют: программа непрерывного интегрированного образования специалистов в области социального здоровья; диагностический пакет для мониторинга готовности специалистов к деятельности в области социального здоровья и компьютерный кейс «Акмеология социального здоровья».

В основу обучения специалистов нами положены технологии диагностики и развития творческой готовности специалиста к профессиональной деятельности в области социального здоровья. Этапность реализации данных технологий включает:

- установление контактов с компетентными лицами для выявления их оценочных суждений;
- изучение факторов продуктивной деятельности специалистов с помощью выявления их самооценки своей результативности и умелости;
- ранжирование специалистов социальной сферы по уровню их мастерства;

– сравнительные наблюдения систем деятельности специалистов разных уровней продуктивности;

– сопоставление оценочных и самооценочных данных, содействующих или препятствующих достижению вершин мастерства и творчества.

Технологии диагностики творческой готовности специалиста характеризуются такими параметрами как:

– инвариантность (применяются во всем образовательном маршруте);

– комбинаторность (совмещаются с элементами других методик);

– многофункциональность (используются при выполнении разных ролевых функций в образовательном процессе);

– адаптивность (возможно их приспособление к конкретным условиям применения);

– прогностичность (подсказывают направление поиска в достижении искомого результата);

– универсальность (возможность использования для специалистов различного профиля).

Разработанная нами модель подготовки специалистов социального здоровья для сельского района получила конкретные результаты в ходе экспериментальной апробации в учреждениях социальной сферы в нескольких муниципальных районах регионов, доказав социально-экономическую эффективность внедренных нами методических рекомендаций. Реализация данной модели стала возможной в рамках научно-учебно-производственного комплекса непрерывного образования специалистов социальной сферы сельского районов, территориально граничащих с Шуйским государственным педагогическим университетом. Данная модель адаптирована для внедрения и может быть тиражирована для применения в других территориях различных субъектов Российской Федерации.

Для реализации комплексной подготовки специалистов сельских районов в области социального здоровья должны быть созданы условия, которые мы условно разделили на две большие группы: внешние и внутренние. Необходимо подчеркнуть, что внутренние условия могут быть созданы только при реализации внешних условий.

К числу внутренних условий относятся: аналитико-интеллектуальная база данных, организационно-педагогические, социально-психологические, средовые.

В состав внешних условий входят: общественно-политические, нормативно-правовые, материально-технические и кадровые.

Общественно-политические условия, поддержка начальника управления образования А.С. Кузмичева предполагают реализацию государственной и региональной политики в области охраны социального здоровья, наличие социального заказа, общественной востребованности подготовки специалистов по данному направлению. Нормативно-правовые условия заключаются в разработанности нормативной основы подготовки специалистов в сфере социального здоровья, наличии законодательной и нормативной базы.

Комплексная система подготовки специалистов в сфере социального здоровья, на наш взгляд, успешно функционирует, прежде всего, как подсистема комплексной охраны здоровья населения. В настоящее время, благодаря научно-методическому руководству ученых Шуйского государственного педагогического университета, непосредственно ректора-президента акмеологического университета профессора С.Н. Толстова разработана многокомпонентная и многоуровневая модель охраны социального здоровья населения, включающая в себя комплекс социально-ориентированных целевых программ. Данная модель включает структуру взаимодействия специалистов социального здоровья всех отраслей социальной сферы, механизм финансирования программных мероприятий, а также мониторинг качества и результативности.

В число стратегических подсистем входят следующие: государственная поддержка семей при рождении и воспитании детей; сохранение и улучшение здоровья беременных женщин, детей, репродуктивного здоровья семьи; профилактика социального сиротства, развитие семейных форм воспитания детей, оставшихся без попечения родителей; профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; развитие и укрепление материально-технической базы учреждений системы образования, здравоохранения и социальной защиты населения, создание здоровьесберегающей среды, развитие физической культуры и спорта, организация отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков; развитие муниципальной системы образования, патриотическое воспитание молодежи; формирование здорового образа жизни населения района; подготовка специалистов и населения по проблемам социального здоровья.

К материально-техническим условиям профессионального образования относятся состояние баз образовательных учреждений, обеспеченность образовательного процесса техническими средствами обучения в сфере социального здоровья.

В Родниковском, Палехском и Шуйском районах Ивановской области удалось создать информационно-методический аналитический центр переподготовки и повышения квалификации специалистов. В структуре центра действуют: методический кабинет, компьютерный класс, оборудованный современным информационным коммуникативным и интерактивным комплектом, электронная библиотека и конференц-зал, а также спутниковая антенна для передачи учебных программ через Интернет, и районный ресурсный центр дистанционного обучения.

Кадровые условия предполагают наличие компетентного состава преподавателей системы непрерывного образования. Естественно, что в условиях сельских районов отсутствует профессорско-преподавательский состав дополнительного образования. Данная проблема решается за счет договоров о сотрудничестве с высшими учебными заведениями региона: Шуйским государственным педагогическим университетом, Ивановским институтом повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, Ивановским государственным университетом, Современной гуманитарной академией, Северо-западной академией государственной службы, Российским социальным университетом, а также Центром информатизации и оценки качества образования Ивановской области.

Положительный опыт творческого сотрудничества позволяет сегодня говорить о научно-учебно-производственном комплексе непрерывного образования специалистов в области социального здоровья, в структуру которого входят:

– ГОУ ВПО ШГПУ (кафедра здоровьесберегающих технологий в образовании, факультет повышения квалификации, центр новых информационных технологий, международный акмеологический университет и аналитический центр «Акме»);

– МО Родниковский, Собинский, Ковровский, Палехский, Ивановский, Шуйский районы (информационно-методический центр, учреждения социальной сферы).

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВОВ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Экспериментально доказана гипотеза о зависимости формирования толерантности как базисного и ситуационного свойства личности от развития мотивов и мотивации социального поведения. Исследование проведено на выборке студентов двух вузов и дало следующие результаты. За счет использования специальной программы психолого-педагогической работы у них получили дальнейшее развитие мотивов достижения успехов, аффилиации, оказания помощи людям и уверенности в себе. Это, в свою очередь, положительно повлияло на формирование толерантности как свойства личности.

Ключевые слова: толерантность, личность, мотивы социального поведения.

Согласно классификации личностных свойств (черт личности), предложенной в свое время Г. Оллпортом [12], толерантность может выступать как базисная и ситуационная черта личности. В первом случае она представляет собой свойство, проявляющееся у человека всегда и везде, во втором – свойство и особенность поведения, характерные только для определенных ситуаций. Если толерантность представлена как базисное свойство личности, то мы имеем дело с толерантным, как личность, человеком [6; 7; 9; 13; 14]. Если же она проявляется лишь как реакция человека на определенные социальные ситуации, то о таком человеке нельзя говорить как о толерантной личности [1; 4; 5; 8; 11; 15]. В последнем случае речь может идти лишь об эпизодических проявлениях толерантности как ситуационной черты личности или же о толерантности как ситуационно-специфической форме социального поведения.

В понимании генезиса толерантности мы исходим из того, что она, как базисное свойство личности, может формироваться и развиваться у человека лишь тогда, когда в структуре его личности она связана значимыми функциональными отношениями с другими личностными свойствами. Речь, в частности, может идти или о базисных чертах характера или о мотивах социального поведения. Для того чтобы толерантность формировалась и развивалась у человека именно как свойство личности, необходимо в процессе ее развития соблюдать следующие условия:

1. Формировать и развивать «толерантное мировоззрение», соответствующие ему ценности, нормы и установки.

2. Включать человека в ситуации, где ему приходится самому принимать решение о том, как себя вести: толерантно или интолерантно.

3. Формировать у человека позитивные мотивы социального поведения, связанные с толерантностью, такие как мотив аффилиации, оказания помощи людям, коллективизма, уверенности в себе и доброты.

4. Препятствовать формированию негативных мотивов социального поведения, таких, например, как агрессивность, нежелание помогать людям, изоляция от людей, индивидуализм и беспомощность.

Задача формирования толерантности на базе развития позитивных и препятствования негативным мотивам социального поведения решалась нами в психолого-педагогическом эксперименте, проведенном со студентами двух высших учебных заведений: Сахалинского государственного университета и Московского психолого-социального института. Всего испытуемых – 187 человек. Из них были образованы две группы: экспериментальная и контрольная. В состав экспериментальной группы вошли 82 человека, а контрольная включала 105 человек. Для проведения опытно-экспериментальной работы экспериментальная группа была, кроме того, разделена на четыре подгруппы по 20–21 человеку в каждой, и с каждой из них проводилась работа, направленная на развитие позитивных мотивов социального поведения, а через них – толерантности как свойства личности. Эта работа заключалась в следующем:

Были организованы специальные учебные занятия по проблематике личности, толерантно-

сти, мотивов и мотивации социального поведения, а также специальный социально-психологический тренинг. Ученые занятия организовывались и проводились в виде лекций и семинаров, на которых экспериментатор вместе со студентами обсуждал вопросы, касающиеся личности, толерантности и мотивации социального поведения. Программа занятий содержала подробную информацию и ответы на следующие вопросы: Что входит в понятие «толерантность»? Какие существуют виды толерантности? Как толерантность проявляется в человеческих взаимоотношениях? Для чего в наше время необходимо быть толерантным человеком? От чего зависят проявления толерантности во взаимоотношениях людей? Каковы основные причины и возможные следствия проявления интолерантности в человеческих взаимоотношениях? Как формируется и развивается толерантность как свойство личности? В каких формах данное психологическое свойство может существовать и проявляться в личности и поведении человека? Может ли интолерантный человек стать со временем толерантной личностью? Как добиться того, чтобы все люди устойчиво проявляли толерантность в своих взаимоотношениях друг с другом?

В разработке программы и методики ведения занятий по мотивам и мотивации социального поведения мы исходили из положений, сформулированных на основе научных исследований

Д. Макклеланда, Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена, И.Р. Алтуниной, В.Г. Асеева, Е.П. Ильина, М.Ш. Магомед-Эминова и других [2; 3; 10].

Задача проводимого со студентами социально-психологического тренинга, направленного на развитие позитивных мотивов социального поведения, и через них – толерантности как свойства личности, заключалась в том, чтобы усилить мотивы, положительно связанные с толерантностью. Социально-психологический тренинг включал в себя следующие виды занятий: направленные на освоение и оценку факторов, влияющих на мотивацию социального поведения, и занятия, ориентированные на саморегуляцию поведения в реальных жизненных ситуациях. Учебно-тренировочные занятия, направленные на осознание и оценку факторов, влияющих на мотивацию социального поведения, состояли в том, что участникам тренинга предлагались различные ситуации, и они учились на примере этих ситуаций оценивать значения разных факторов мотивации, принимать разумные решения о том, как действовать в них.

Моделью для оценки социальных ситуаций служила следующая формула, общая для разных видов мотивации социального поведения:

$$C = M \times Ц \times B,$$

где С – сила стремления к достижению цели, связанной с удовлетворением соответствующего мотива социального поведения в данной ситу-

Таблица 1

Средние показатели мотивов достижения и мотивов аффилиации до проведения формирующего эксперимента

Группы испытуемых	Изучаемые психологические свойства			
	Мотивация достижения		Мотивация аффилиации	
	достижение успехов	избегание неудач	стремление к людям	избегание людей
Первая экспериментальная	12,4	8,7	171	96
Вторая экспериментальная	13,9	5,2	144	88
Третья экспериментальная	12,8	10,5	132	75
Четвертая экспериментальная	14,3	7,8	118	101
Средние показатели по всем экспериментальным группам	13,4	8,1	166	90
Контрольная группа	13,6	9,0	159	94

Примечание: 1. Толерантность и интолерантность в соответствующих методиках оценивалась в баллах от 1 (минимальный уровень развития соответствующего свойства) до 5 (максимальный уровень развития свойства). 2. Предельных значений для оценивания мотивации достижения успехов и мотивации избегания неудач соответствующая методика не предусматривала. Приведенные числовые показатели уровня развития мотивов получены в результате анализа рассказов-сочинений испытуемых по проективной методике Д. Макклеланда и др. 3. По мотивам аффилиации (стремление к людям и избегание людей) показатели соответствующих мотивов оценивались при помощи шкалы, граничные значения которой были от 32 (минимальный показатель) до 224 (максимальный показатель).

Таблица 2

**Средние показатели мотивов достижения и мотивов аффилиации
после проведения формирующего эксперимента**

Группы испытуемых	Исследуемые психологические свойства			
	Мотивация достижения		Мотивация аффилиации	
	достижение успехов	избегание неудач	стремление к людям	избегание людей
Первая экспериментальная	16,2	5,9	195	83
Вторая экспериментальная	15,6	5,0	168	78
Третья экспериментальная	15,2	8,7	156	69
Четвертая экспериментальная	17,1	6,5	184	81
Средние показатели по всем экспериментальным группам	16,0	6,5	176	77
Контрольная группа	13,3	9,1	155	86

ции; М – величина мотива, связанного с данной разновидностью социального поведения; Ц – ценность достижения заданной цели, связанной с удовлетворением соответствующего мотива; В – вероятность достижения поставленной цели в данной конкретной социальной ситуации.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, выяснив вначале, каким образом изменились мотивы социального поведения, на развитие которых был рассчитан эксперимент, а затем установим, как это повлияло на толерантность как базисное и ситуационное свойство личности. В таблицах 1 и 2 приведены данные, касающиеся изменений четырех мотивов социального поведения: достижения успехов, избегания неудач, стремления к людям и избегания людей.

Сравнение полученных после эксперимента данных (табл. 2) с теми, которые были установлены при измерении соответствующих мотивов социального поведения до проведения формирующего эксперимента (табл. 1), обнаруживает следующие изменения, которые произошли в результате проведенного исследования. Во всех экспериментальных группах увеличилась сила мотива достижения успехов, но в разной степени. В экспериментальных подгруппах сила мотива достижения успехов в результате проведения эксперимента возросла на 4,5 балла (до эксперимента – 13,4 балла, после эксперимента – 17,9 балла). Эти различия являются статистически достоверными по t-критерию Стьюдента: $t = 2,739$; $p \leq 0,01$.

В мотивации избегания неудач произошли изменения противоположного характера: соответствующий мотив в экспериментальных подгруппах уменьшился, а в контрольной группе остался

тем же, каким был вначале. Усредненные данные по всем экспериментальным подгруппам и контрольной группе испытуемых выглядят следующим образом. До эксперимента величина мотива избегания неудач в экспериментальных подгруппах испытуемых в среднем составляла 8,1, а после эксперимента оказалась равной 6,5 балла. В контрольной группе она практически не изменилась: до эксперимента – 9,0 балла, после эксперимента – 9,1 балла. Сопоставление между собой данных по всем экспериментальным подгруппам и контрольной группе до и после проведения эксперимента показало, что сила мотива избегания неудач у испытуемых, участвовавших в проведенном эксперименте, уменьшилась на 1,6 балла, причем это уменьшение также оказалось статистически достоверным: $t = 1,968$; $p \leq 0,05$.

Если данные, касающиеся всех экспериментальных подгрупп, объединить, усреднить и сравнить до начала и после окончания эксперимента, то результаты сравнения представляются следующими. До начала эксперимента сила мотива «стремление к людям» по всем экспериментальным подгруппам оценивалась в 166 баллов, а после окончания эксперимента она оказалась равной 176 баллам. Эта разница является значимой, а различия между средними величинами силы данного мотива до начала и после эксперимента – достоверными: $t = 2,117$; $p \leq 0,05$. Существенных изменений в силе данного мотива в контрольной группе не произошло.

Обратимся к сравнительному анализу данных, касающихся других мотивов социального поведения. В таблицах 3 и 4 приведены средние показатели этих мотивов в экспериментальных и контрольных группах, полученные до и после экспе-

Таблица 3

Средние показатели по мотивам ассертивности, оказания помощи людям, агрессивности и доброты до проведения формирующего эксперимента

Группы испытуемых	Изучаемые психологические свойства					
	Ассертивность		Помощь людям		Агрессивность и доброта	
	уверенность в себе	неуверенность в себе	оказание помощи людям	отказ в оказании помощи	агрессивность	доброта
Первая экспериментальная	16,9	7,1	4,0	2,1	8,1	3,6
Вторая экспериментальная	13,2	10,8	4,3	2,0	6,9	3,5
Третья экспериментальная	15,1	8,9	3,8	2,6	9,7	4,0
Четвертая экспериментальная	12,4	11,6	3,9	2,4	5,0	3,1
Средние показатели по всем экспериментальным группам	14,4	9,6	4,0	2,3	7,4	3,6
Контрольная группа	14,1	9,9	4,1	2,0	6,9	3,1

Примечание: 1. Мотивы ассертивности у испытуемых (уверенность и неуверенность в себе) по соответствующей методике оценивались при помощи шкалы от 0 до 24 баллов. 2. Мотивация оказания помощи и отказа в помощи определялась посредством шкалы, граничные значения которой были, соответственно, равны 1 баллу и 5 баллам. 3. Приведенные в таблице данные о силе мотива агрессивности варьировать в пределах от 0 до 24. 4. Граничные значения мотива доброты в соответствующей методике составляли от 5 (максимальная величина) до 1 (минимальная величина) баллов.

Таблица 4

Средние показатели по мотивам ассертивности, оказания помощи людям, агрессивности и доброты после завершения формирующего эксперимента

Группы испытуемых	Изучаемые психологические свойства					
	Ассертивность		Помощь людям		Агрессивность и доброта	
	уверенность в себе	неуверенность в себе	оказание помощи	отказ в помощи	агрессивность	доброта
Первая экспериментальная	20,4	5,5	4,6	0,9	6,3	4,1
Вторая экспериментальная	17,7	9,3	4,7	1,8	5,2	3,9
Третья экспериментальная	15,1	8,9	4,5	1,2	7,4	4,2
Четвертая экспериментальная	18,5	6,1	4,4	2,0	5,0	4,1
Средние показатели по всем экспериментальным группам	17,9	7,5	4,6	1,5	6,0	4,1
Контрольная группа	14,6	9,2	4,3	2,2	6,8	3,0

римента, по мотивам ассертивности (уверенности и неуверенности в себе), помощи людям, агрессивности и доброты.

Во всех экспериментальных подгруппах в результате проведения эксперимента произошло увеличение позитивных и уменьшение негативных мотивов социального поведения, но в различной степени. Если сравнивать средние показатели уровня развития данного мотива до и после эксперимента по всем экспериментальным подгруппам, вместе взятым, а также в контрольной группе, то они выглядят следующим образом. Во всех экспериментальных подгруппах до начала эксперимента средняя величина мотива составляла 14,4 балла, а после окончания эксперимента оказалась равной 17,9 балла. Произошло увеличение силы соответствующего мотива на 3,5 балла, причем оно является статистически достоверным: $t=2,561$; $p \leq 0,05$. Что же касается контрольной группы, то в ней сила соответствующего мотива за время проведения эксперимента практически не изменилась: до его начала – 14,1 балла, а после окончания – 14,6 балла.

Сила противоположного мотива – неуверенности в себе – также претерпела определенные изменения. По всем экспериментальным подгруппам испытуемых средние показатели выглядят следующим образом: до начала эксперимента – 9,6 балла, после завершения – 7,5 баллов. Произошло, таким образом, некоторое уменьшение силы соответствующего мотива. Однако, это уменьшение не является статистически достоверным: $t = 1,693$; $p \geq 0,05$. Что касается контрольной группы испытуемых, то здесь также средние значения величины соответствующего мотива не претерпели существенных изменений.

Данные, относящиеся к мотиву оказания помощи людям, следующие. В большинстве экспериментальных подгрупп произошло увеличение данного мотива. В среднем оно по всем экспериментальным подгруппам составило 0,6 балла (до начала эксперимента – 4,0 балла, а после его окончания – 4,6 балла). Эта разница, хотя и небольшая, тем не менее, с учетом сравнительно короткой, пятибалльной оценочной шкалы является статистически достоверной: $t = 2,388$; $p \leq 0,05$. Что касается контрольной группы испытуемых, то в ней за время проведения эксперимента сила данного мотива практически не изменилась.

С величиной противоположного мотива социального поведения – отказа в оказании помощи людям – в итоге проведенного эксперимента произошли следующие изменения. Средние значения по всем экспериментальным подгруппам до и после эксперимента оказались равными 2,3 и 1,5 балла. В результате проведенного эксперимента произошло уменьшение сила мотива отказа в оказании помощи людям в среднем на 0,8 балла. Это различие, в свою очередь, является статистически достоверным: $t = 3,366$; $p \leq 0,01$. В контрольной группе испытуемых так же, как в предыдущем случае, величина данного мотива за время проведения эксперимента не изменилась. До его начала она была равной 2,0 балла, а после его окончания составила 2,2 балла.

Результаты сравнительного анализа величины мотива агрессивности у испытуемых до и после эксперимента оказались следующими. Средние значения мотива агрессивности во всех экспериментальных подгруппах до и после эксперимента составляли, соответственно, 7,4 балла и 6,0 балла. Отсюда следует, что за время проведения экс-

Таблица 5

Показатели развития толерантности как базисного и ситуационного свойства личности в экспериментальных и контрольной группах испытуемых до и после эксперимента

Группы испытуемых	Изучаемые психологические свойства			
	Толерантность до эксперимента		Толерантность после эксперимента	
	базисная	ситуационная	базисная	ситуационная
Первая экспериментальная	3,5	3,8	4,1	4,2
Вторая экспериментальная	3,4	3,5	4,0	3,9
Третья экспериментальная	3,3	3,5	3,9	4,3
Четвертая экспериментальная	3,6	3,6	4,2	4,1
Средние показатели по всем экспериментальным группам	3,5	3,6	4,1	4,1
Контрольная группа	3,5	3,7	3,5	3,6

перимента сила данного мотива уменьшилась на 1,4 балла, и это уменьшение оказалось статистически достоверным: $t = 1,998$; $p \leq 0,05$. В контрольной группе сила этого мотива не изменилась.

В экспериментальных группах средняя величина мотива доброты до начала эксперимента равнялась 3,6 балла, а после эксперимента составила 4,1 балла. Таким образом, произошло увеличение силы данного мотива на 0,5 балла. Статистические расчеты показали, что это увеличение является достоверным: $t = 2,096$; $p \leq 0,05$. Что касается контрольной группы, то в ней значение этого мотива за время проведения эксперимента изменилось мало. До начала эксперимента было 3,1 балла, после его завершения стало 3,0 балла.

Выясним в заключение, каким образом в итоге проведенного эксперимента изменилась толерантность как базисное и ситуационное свойство личности. В таблице 5 приведены данные об уровне развития этого психологического свойства у испытуемых, представляющих экспериментальные и контрольные группы, до и после проведения формирующего эксперимента.

Средние показателями развитости толерантности как базисного личностного свойства до и после эксперимента составляют: до эксперимента – 3,5 балла, после эксперимента – 4,1 балла. Уровень развития личностного свойства «толерантность», понимаемого как базисная характеристика личности, увеличился на 0,6 балла. Соответствующее увеличение является статистически достоверным ($t = 2,997$; $p \leq 0,01$). В то же время в контрольной группе толерантность, как базисное свойство личности, практически не изменилась. До эксперимента ее величина была равной 3,5 балла, а по его окончании составила 3,5 балла.

Средние показатели толерантности как ситуационного свойства личности до и после проведения эксперимента составляют: до эксперимента – 3,6 балла, а после эксперимента – 4,1 балла. Налицо факт изменение в положительную сторону уровня развития данного свойства личности на 0,5 балла. Это изменение является статистически достоверным: $t = 2,549$; $p \leq 0,05$. В контрольной группе показатели данного свойства за время проведения эксперимента мало изменились: до эксперимента оно оценивалось в 3,7 балла, а после эксперимента составило 3,6 баллов.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что развитие положительных мотивов социального поведения благоприятно влияет

на формирование толерантности как базисного и как ситуационного свойства личности.

Библиографический список

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–82.
2. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 224 с.
3. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993. – 223 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
5. Асмолов А.Г. Слово о толерантности. // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2001. – № 1. – С. 4–7.
6. Бардьер Г.Л. Социальная психология толерантности. – СПб., 2005. – 119 с.
7. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
8. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. статей. – М., 2003. – С. 31–40.
9. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Толерантность как психологическая категория // Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования. – М., 2003. – С. 11–21.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
11. Мариманова М.С. Толерантность как феномен индивидуальный и социальный. – М., 2004. – 253 с.
12. Олпорт Г.У. Толерантная личность // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. Вып. 6. – М., 2003. – С. 39–50.
13. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 280 с.
14. Селезнева Е.В. Толерантное сознание как психологический феномен // Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования. – М., 2003. – С. 22–36.
15. Смирнов А.Н. Социальный контекст толерантности: постановка проблемы // Толерантность и поликультурное общество. – М., 2003. – С. 105.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается понятие «психологическая готовность к обучению», представлены результаты исследования специфики психологической структуры учебной деятельности педагогов со стажем работы до 3 лет.

Ключевые слова: непрерывное образование, психологическая готовность к обучению, психологическая структура учебной деятельности.

Ведущей концепцией образования в нашей стране является концепция непрерывного образования – обучения человека в течение всей его сознательной жизни.

В связи с реформированием системы образования, с разработкой нового поколения государственных образовательных стандартов, с новой формой аттестации педагогических работников вопрос о необходимости формирования у человека готовности к непрерывному образованию становится наиболее актуальным. Причем, как отмечается, это должно осуществляться на всех ступенях обучения. Так в образовательных стандартах общего образования особое внимание уделено межпредметным и личностным результатам, отражающим ключевые компетенции учащихся, их готовность к непрерывному образованию. А конечный результат образовательной деятельности российской школы фиксируется в портрете будущего выпускника, мотивированного на образование и самообразование в течение всей своей жизни [3].

Школы, как отмечал М.М. Рубинштейн, должны научить учиться, а вузы создать основу, фундамент для окончательного созревания учителя. «...Молодой педагог, выпускаемый даже более совершенными педагогическими учебными заведениями, никогда не может быть готов» [9, с. 84].

Продуктивное профессиональное становление педагога происходит лишь при непрерывном профессиональном образовании и означает, в том числе, и участие специалиста в процессе повышения квалификации. Отсюда следует тесная взаимосвязь профессионального труда и профессионального образования.

В основе концепции непрерывного образования лежит идея обучения человека на протяжении всей жизни. В.Л. Аношкина, С.В. Резванов

уточняют, что непрерывное образование можно определить как развитие способности субъекта (личности) адекватно обучаться [2], другими словами – как развитие психологической готовности к обучению.

Обучение является двусторонней деятельностью, которая включает в себя деятельность преподавателя – процесс передачи знаний, умений, навыков, качеств (педагогическую деятельность) и деятельность учащегося – процесс приобретения ЗУНов (учебную деятельность).

Теоретической основой нашего исследования явилась системогенетическая концепция готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой.

Готовность к обучению в данной концепции определяется с позиции системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков) как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, психологическую (внутреннюю) основу которого составляет психологическая система деятельности (преподавания либо учения), которая развивается в процессе освоения этой деятельности. Готовность к обучению с точки зрения педагога как субъекта деятельности выступает в качестве готовности к педагогической деятельности, с точки зрения учащегося как субъекта деятельности – готовности к учебной деятельности [6].

В настоящее время детально изучена готовность к обучению с позиции учащегося на всех уровнях образования (дошкольный, школьный, вузовский). В условиях непрерывного профессионального образования педагоги выступают в роли учащихся. Возникает вопрос о их готовности к обучению. Психология учебной деятельности педагога, ее структура и динамика в процессе непрерывного профессионального образования исследована не достаточно. Поэтому выявление психологических особенностей и специфики учебной деятельности взрослых, в данном слу-

чае педагогов, является актуальным направлением современной психологии.

Кроме того, наше исследование выполнено в рамках активно развивающейся в настоящее время науки акмеологии, которая рассматривает проблему совершенствования личности как субъекта деятельности и ориентирована на изучение жизненного и профессионального пути человека-деятели, возрастных периодов его развития, причины, механизмы, универсальные закономерности творческого роста и индивидуальные особенности профессионального становления. Очевидно, что вопросы психологической готовности к деятельности приобретают особое значение [1].

Исходя из положения об универсальности общей архитектуры деятельности и опыта структурного анализа профессиональных видов деятельности (В.Д. Шадриков), в психологической структуре учебной деятельности Н.В. Нижегородцевой выделены пять функциональных блоков: личностно-мотивационный; представление о целях деятельности, принятие учебной задачи; представление о содержании и способах выполнения деятельности; информационная основа деятельности; управление учебной деятельностью, – которые «наполняют» учебно важные качества (УВК) [6].

Обучение как процесс, направленный на формирование психологической системы новой для учащегося деятельности, осуществляется на основе индивидуальных качеств субъекта путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов, целей и условий деятельности. Развитие готовности к учебной деятельности обуславливается качественными и количественными изменениями составляющих ее УВК и их взаимосвязей.

Исследование специфики учебной деятельности выпускников педагогического вуза и педагогов со стажем работы до 3 лет проводилось в рамках изучения системогенеза учебной деятельности педагогов в процессе непрерывного профессионального образования.

В профессиональном становлении педагога ученые выделяют этап вхождения в профессию (период работы до 3 лет) и называют его стадией адаптации.

Этап профессиональной адаптации играет значимую роль в профессиональном развитии человека, оказывает влияние на дальнейшее про-

фессиональное развитие и может выступать детерминантой деятельности специалиста.

В непрерывном образовании выделяют 2 подсистемы – первоначальное, или базовое, и последующее, или послебазовое, образование. Данные подсистемы различаются не только по целям, принципам организации процесса обучения, содержанию, формам и методам обучения, но и по характеру учебной деятельности.

Учебная деятельность студентов является целенаправленной, основным видом деятельности, а у педагогов становится сопутствующей деятельностью, тогда как профессиональная деятельность становится ведущей. Потребность в обучении педагога будет связана с основной профессиональной деятельностью.

Для исследования особенностей психологической структуры учебной деятельности педагогов использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности, понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения, методические приемы сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных, разработанные в исследованиях системогенеза профессиональной деятельности.

Комплекс качеств, предположительно оказывающих значимое влияние на эффективность процесса обучения, был выделен Т.В. Жуковой на основе изучения психологической готовности студентов к обучению и профессиональному развитию. Данный комплекс составили 14 учебно-важных качеств: потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе, профессиональная направленность, принятие задачи, вводные навыки, логическое мышление, гибкость мышления, вербальная память, логическая память, производительность внимания, обучаемость, произвольная регуляция деятельности.

Уровень сформированности учебной деятельности выпускников и педагогов исследовался с помощью комплексной методики [5], направленной на диагностику УВК и психологической структуры учебной деятельности в целом. Набор методических средств определен в соответствии с компонентным составом психологической структуры готовности к учебной деятельности и включает 13 методик.

В исследовании психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) принимали участие выпускники педагогического вуза историчес-

Таблица

Основные показатели психологической структуры учебной деятельности выпускников и педагогов

№	Показатели ПСДу	Выпускники	Педагоги
1	Количество компонентов структуры	14	14
2	Общее количество корреляций в структуре	17	13
3	Количество «сильных» корреляций УВК ($P > 0,95$)	9	6
4	Средний вес компонента структуры	2,3	1,6
5	Показатель интегрированности структуры	27	19
6	Ведущие УВК	-Потребность в достижении -Вводные навыки -Память логическая	-Принятие задачи
7	Базовые УВК	-Память логическая -Память вербальная -Произвольная регуляция деятельности	-Профессиональная направленность

кого факультета и учителя истории, общественности со стажем работы до 3 лет (основные показатели развития ПСДу представлены в таблице).

Полученные на этом этапе результаты свидетельствуют о различии структурно-функциональных характеристик ПСДу в группах выпускников и педагогов. В группе выпускников все показатели развития ПСДу превышают соответствующие показатели, полученные на выборке педагогов.

Психологическая структура учебной деятельности выпускников характеризуется полнотой компонентного состава (в структуру включены все УВК), оптимальным количеством взаимосвязей структурных компонентов, высоким уровнем интегрированности структуры, широким кругом базовых качеств. Это позволяет говорить о высоком уровне развития учебной деятельности (развитая форма учебной деятельности).

В группе педагогов все показатели ПСДу значительно ниже соответствующих показателей, полученных в группе выпускников. Психологическая структура учебной деятельности характеризуется недостаточным количеством взаимосвязей структурных компонентов («сильных» корреляций выделено 6), узким кругом базовых качеств.

Как показывают наблюдения и специальные исследования, у большинства из начинающих педагогов на низком уровне сформирована готовность к самообразованию, профессиональному росту, они слабо владеют культурой самообразования. Мы также убедились в этом, предложив молодым специалистам анкету с целью выяснить,

развита ли у них потребность в развитии и саморазвитии, выявить факторы, препятствующие обучению. Оказалось, что у большинства педагогов есть потребность и желание развиваться, но эта работа осуществляется эпизодически, не в системе. 69% респондентов не видят перспектив профессионального развития и не владеют информацией о возможностях повышения квалификации. А среди факторов, препятствующих обучению, педагоги отмечают собственную инерцию.

Некоторые объяснения данным фактам мы находим в психолого-педагогических исследованиях.

Так А.М. Новиков отмечает, что обучающийся, привыкший действовать по указке, в дальнейшем, по окончании той или иной ступени образования и переходе к профессиональной деятельности зачастую, в условиях свободы выбора, теряется, он несамостоятелен и безынициативен [7].

Ю.П. Поваренков говорит о том, что первым этапом профессионального развития является реализация пассивной модели, когда ведущая роль в структуре ситуации отводится профессиональным требованиям. Психологическая структура учебной деятельности не исчезает, а в свернутом виде включается в состав системы профессиональной деятельности. Она «актуализируется и разворачивается субъектом труда всякий раз, когда возникает необходимость пополнить свой багаж теоретических знаний» [8, с. 159].

Молодые специалисты нуждаются в помощи, содержанием которой должна быть коррекция их

собственной активности в сторону саморазвития (Л.М. Митина). Важно, чтобы молодой учитель возможно скорее почувствовал удовлетворенность от профессии и роста своего педагогического мастерства. Нельзя откладывать свой профессиональный рост «на потом»... [4].

Учет полученной в результате экспериментального исследования информации о психологической готовности к обучению педагогов со стажем работы до 3 лет позволит создать систему психологического сопровождения молодых специалистов в процессе обучения с целью повышения его эффективности.

Библиографический список

1. Акмеологический словарь: Издание второе, стереотипное / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 161 с.
2. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее (Методологические и социокультурные проблемы). – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПКиПРО, 2001. – 176 с.
3. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 18–23.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
5. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 26 с.
6. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Анисимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 420 с.
7. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.
8. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
9. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

УДК 159.98

Денисова Татьяна Николаевна

Вологодский государственный педагогический университет
tnd2@mail.ru

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье исследуется временная перспектива старшеклассников, находящихся на разных ступенях профессионального самоопределения. Расширение временных возможностей представляется одной из важных задач профессионального самоопределения юношества. Показано, что учащиеся, выбравшие профессию, обладают более протяженной, дифференцированной, оптимистичной временной перспективой.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, стадия оптации, психологическое время, временная перспектива.

Одной из задач психологии труда является выявление особенностей профессионального развития человека, формирования его как субъекта труда, помощь школьникам в профориентации.

Разработка проблемы времени по отношению к профессиональному самоопределению является актуальной задачей в наше время социальной нестабильности. Именно в раннем юношеском возрасте впервые отчетливо актуализируются способы решения проблемы самоопределения в ситуации широкого социального выбора. Главной задачей в раннем юношеском возрасте является профессиональное самоопределение. Про-

цесс профессионального самоопределения идет на фоне активного становления мировоззрения, выработки системы взглядов на мир и ценностных ориентаций школьников. Образ мира подвергается сложным трансформациям, временная картина мира усложняется. В юношеском возрасте впервые отчетливо проявляется необходимость решения задач синхронизации с темпами и ритмами окружающего мира, выработки умения рационального использования и структурирования времени, проявляя при этом личностную активность. В процессе формирования жизненных планов важен анализ прошлого опыта во взаимосвязи с целями будущего и задачами на-

стоящего, что является необходимым условием успешной учебно-профессиональной деятельности и адекватного самоопределения.

Е.А. Климов относит ранний юношеский возраст к стадии «оптации». Но, как отмечает Е.А. Климов, оптация – это не столько указание на возраст, сколько на ситуацию выбора профессии. Стадия оптации завершается оформлением в сознании реалистического представления о некоем «референтной» профессиональной общности, в которую выпускник включает себя в перспективе. Формируются профессиональные планы [5; 6]. Взгляд в будущее становится более реальным и содержательно наполненным; главной целью является овладение профессией, а учеба в ВУЗе, техникуме выступает как средство ее достижения.

Для осуществления полноценного, оптимального для выпускника школы профессионального выбора необходимо спрогнозировать отдаленные следствия тех или иных решений, построить образ возможного будущего, которое возникнет в результате выбора той или иной альтернативы. Для этого необходимо обладать достаточно широкими временными возможностями, умением решать временные задачи.

Таким образом, выявление и расширение временных возможностей представляется одной из важных задач в процессе профессионального самоопределения юношества.

В психологии исследуется понятие психологического времени, которое, в отличие от физического, определяется как «отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути» [10, с. 310]. Согласно причинно-целевой концепции, психологическое время формируется на основании переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни по типу «причина – следствие» и «цель – средство» [4]. Важным понятием психологии времени является временная перспектива.

Временная перспектива представляет собой важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни личности и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров. Чем насыщеннее временная перспектива событиями, планами, надеждами, тем интенсивнее, содержательнее жизнь человека [9, с. 10].

Курт Левин включал во временную перспективу психологическое прошлое и будущее человека, поэтому она крайне важна для определения уровня притязаний, настроения, проявления инициатив личностью. Ограниченность или отсутствие временной перспективы ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности. Указывается основной путь создания устойчивой временной перспективы – это включение ее в более широкую общественную перспективу [8].

Е.И. Головаха указывает, что измерение параметров временной перспективы позволяет оценить ее как благоприятный или негативный фактор развития личности и ее жизненного пути. Автор изучал такие параметры как продолжительность, реалистичность, дифференцированность, оптимистичность, согласованность. *Продолжительность* временной перспективы характеризует хронологический «размах» событий будущего. *Реалистичность* понимается как способность личности разделять в представлении о будущем реальность и фантазию, концентрироваться на том, что имеет реальные основания для реализации в будущем. *Оптимистичность* рассматривается как соотношение положительных и отрицательных прогнозов. *Согласованность* характеризуется связностью событий прошлого, настоящего и будущего. *Дифференцированность* – степень расчлененности будущего на последовательные этапы: ближнюю и отдаленную перспективу [3].

Жозеф Нюттен в качестве основных характеристик временной перспективы назвал *протяженность и содержание жизненных планов*. Им был разработан метод мотивационной индукции для изучения этих характеристик [11].

Особенностью раннего юношеского возраста являются существенные изменения во временной перспективе. Л.В. Бороздина и И.А. Спиридонова установили, что меняется ее *протяженность*, возрастает ее *плотность* [1,2].

Таким образом, временная перспектива качественно изменяется в раннем юношеском возрасте и становится тесно связанной с проблемой профессионального самоопределения. Цель нашего исследования – установить, каковы особенности временной перспективы у старших школьников в зависимости от степени их профессионального самоопределения.

Организация исследования. В исследовании принимали участие учащиеся одиннадцатых клас-

сов общеобразовательной школы в возрасте 16–17 лет. По результатам опроса, среди испытуемых случайным образом были выделены две группы: группа 1–40 старшеклассников, определившихся в выборе конкретной профессии (специальности), а также определенного учебного заведения, как средства получения данной профессии, и группа 2–40 старшеклассников, не выбравших профессию, которой хотели бы овладеть в будущем и не определившихся в выборе учебного заведения.

Методы исследования:

1. Методика 25-шкального семантического дифференциала.
2. Методика графического изображения времени.
3. Методика оценивания пятилетий жизни.
4. Методика мотивационной индукции.

Статистическая обработка полученных данных производилась с использованием программы STATISTICA.

Результаты и их обсуждение.

Семантическое оценивание настоящего и будущего. Школьники 2 группы значимо чаще считают настоящее тяжелым и хаотичным. Настоящее в 1 группе более активное и твердое ($p=0,01$), а во 2 группе более пассивное, мягкое и гладкое ($p=0,01$). Это может отражать тот факт, что эти выпускники испытывают трудности с профессиональным выбором и ощущают тяжесть своего положения по сравнению с теми, кто уже сделал этот выбор. Хаотичность можно рассматривать как внутреннее ощущение беспорядка окружающего мира, отсутствие направляющего ориентира (профессии), разбросанность интересов. Предполагается, что «хаотичность» настоящего возникает в связи со слабой активностью в решении временных задач. А это в свою очередь вызывает трудности с профессиональным самоопределением, построением образа возможного будущего.

Будущее в 1 группе более активное и быстрое, во 2 группе – более пассивное и медленное, гладкое, упорядоченное. Такое представление будущего может отражать желание школьников, не определившихся в выборе, упорядочить, спланировать будущее, но, в то же время, не прилагать к этому собственных усилий. Результаты оценивания позволяют оценить временную перспективу старшеклассников, определившихся в выборе профессии, как более *оптимистичную и реали-*

стичную. Следует отметить также, что эти школьники в большей степени являются активными организаторами своей жизнедеятельности.

Взаиморасположение прошлого, настоящего и будущего. Выявлены нарушения линейной последовательности времени в рисунках школьников 2 группы (различия достоверны на 95% уровне надежности). Нарушение линейной последовательности на рисунках проявлялось в расположении цепочки: настоящее – прошлое – будущее, либо прошлое – будущее – настоящее, либо в соединении прошлого и с настоящим, и с будущим временем. Понимание времени как перетекающей последовательности, без разрывов и пустот, прошлого в настоящее, настоящего в будущее коррелирует с четкостью и определенностью профессионального выбора. Можно констатировать, что временная перспектива у школьников из группы 1 отличается большей *согласованностью* (связностью событий прошлого, настоящего и будущего).

Анализ ожидаемой продолжительности жизни. Е.И. Головаха и А.А. Кроник пользуются категорией «ожидаемой продолжительности жизни», которая включает в себя два слагаемых: прожитые годы как меру прошлого, и предстоящие годы как меру будущего. Авторы вводят понятие: «мера реализованности жизни» как соотношение прошлого и будущего. Степень реализованности психологического настоящего является интегральным субъективным фактором формирования самооценки возраста [4].

Представители обеих групп испытуемых практически единодушны при оценке данного фактора. В среднем ожидаемая продолжительность жизни (ОПЖ) составляет 73 года, менее реалистичные оценки ОПЖ наблюдаются у испытуемых 2 группы. Оценки последних включают возрастной интервал от 20 до 130 лет. Этот факт отражает большую *реалистичность* временной перспективы у школьников из группы 1.

Между школьниками 1 и 2 группы есть различия и в переживании прошлого, настоящего и будущего. Насыщенность жизни учащихся, не определившихся в выборе профессии, до 65 лет ниже, чем у тех учащихся, кто уже выбрал профессию. Особенно это заметно в возрастной период до 35 лет. Эти данные еще раз подтверждают мысль о том, что школьники 1 группы в большей степени осознают важность и значимость событий своей прошлой и настоящей жизни, и связь

их с событиями будущего, т.е. их временная перспектива является более *согласованной*.

Психологический возраст (ПВ). Психологический возраст является характеристикой психологического времени человека и определяется мерой субъективной реализованности личностью психологического времени в биографическом масштабе. Среди учащихся из группы 1 значимо больше тех, чей психологический возраст соответствует хронологическому или близок к нему. Соответственно, во 2 группе значимо больше тех, кто находится под влиянием феномена «психологического инфантилизма» – когда планы, надежды и ожидания человека рассчитаны на больший диапазон хронологического времени, чем тот, которым он располагает в действительности. Это может быть отражением ситуации пассивного ожидания, ухода от принятия ответственных решений относительно выбора профессии и следствием *нереалистичной* временной перспективы.

Субъективная реализованность жизни (СРЖ). Вариативность СРЖ у испытуемых, не определившихся в выборе профессии, значительно шире (от 5,4% до 50%), чем у школьников из 2 группы. Эти данные могут отражать у представителей 2 группы феномен остановки времени, когда чувство необратимости времени сочетается в сознании юноши с нежеланием замечать его ход, что очередной раз доказывает большую *реалистичность* временной перспективы у школьников 1 группы.

Протяженность временной перспективы. Самые существенные различия (на 99% уровне значимости) выявились по критерию *исторического будущего*, который представляет собой упоминание реализации целей общечеловеческой природы, лежащих за пределами индивидуальной жизни. Испытуемые из группы 1 чаще отражают тему исторического будущего, чем школьники, не выбравшие профессию. Далее по значимости выступает фактор «*открытое настоящее*» – указание на состояние вещей, качество или способность, желаемые как в настоящем, так и в будущем. По данному фактору в обеих группах испытуемых показали высокие результаты, что может отражать переживание ими *актуальности* настоящего в общей продолжительности временной перспективы. Но нужно отметить, что испытуемые, не определившиеся в профессиональном выборе, указывают на более высокую актуальность настоящего (43% от всей продолжительно-

сти временной перспективы), т.е. эти школьники не задумываются о будущем, представляя его легким, расслабленным, простым; проявляется феномен «*нереалистического оптимизма*», когда отрицается важность профессионального самоопределения как необходимого и обязательного этапа к будущей жизни.

При оценивании *близкого будущего* (до 1 месяца) и *отдаленного будущего* (больше 2 лет) отмечаются значимые различия между группами. Школьники, определившиеся в профессиональном выборе, в большей степени склонны задумываться над событиями отдаленного будущего, а школьники из группы 2 чаще описывают события близкого будущего. Таким образом, выявлено, что учащиеся, определившиеся в профессиональном выборе, имеют более *протяженную и дифференцированную* временную перспективу, в отличие от учащихся выпускных классов, не выбравших профессию.

Выводы:

1. Учащиеся, определившиеся в выборе профессии, отличаются более продолжительной, оптимистичной, реалистичной, согласованной и дифференцированной временной перспективой.
2. Выявление особенностей временной перспективы старшеклассников может являться диагностическим средством при решении профориентационных задач, осуществлении психологической помощи молодым людям при планировании ими трудового жизненного пути.
3. Комплексная психолого-педагогическая помощь школьникам должна включать в себя и помощь в формировании временной перспективы, включающей развитые вышеперечисленные параметры.

Библиографический список

1. Бороздина Л.В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение I: Формальные параметры // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 40–51.
2. Бороздина Л.В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение II // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 34–47.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1988. – 142 с.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.

5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

6. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Академия, 2004. – 336 с.

7. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.

8. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. – М.: Изд-во

МГУ, 1980. – С. 131–145.

9. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 5–21.

10. Психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

11. Nuttin G.R. Motivation et perspectives d'avenir Louvain: Presses universitaires le Louvain, 198. – 288 p.

УДК 316.346.2

Севелова Мария Александровна

Череповецкий государственный университет
vetroffs@list.ru

МАСКУЛИННОСТЬ И ФЕМИНИННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ КАТЕГОРИИ ГЕНДЕРНОЙ ТЕОРИИ

В данной статье рассматриваются различные подходы к пониманию категорий «маскулинность» и «фемининность», раскрывается социокультурная природа данных категорий, их основные свойства. Проанализированы современные парадигмы маскулинности и фемининности, характеризующие их как динамические, комплексные и множественные конструкты, формирующие социальные практики пола.

Ключевые слова: маскулинность, фемининность, гендерная идентичность, социальные функции, практики пола.

Гендерная теория обратилась к проблеме половой дифференциации в обществе с принципиально новой стороны: она раскрывает сущность социальных ролей и статусов мужчин и женщин, их общественных отношений с позиции восприятия обществом их пола, с позиции тех социальных и культурных норм, которые общественная система предписывает им выполнять. На основании того, что в разных культурах эти нормы существенно отличаются и зачастую прямо не связаны с определенными физиологическими характеристиками мужчины и женщины, сторонниками гендерной теории была выдвинута идея о различиях между биологическим и культурным пониманием пола. В связи с этим в гендерных концепциях появились и новые категории, характеризующие черты личности, связанные с полом, с социокультурной, а не биологической стороны. Так, наряду с общепринятым понятием «пол», возникли понятия «социокультурный пол», «гендер», «гендерная идентичность»; категории «мужское» и «женское» дополнились соответственно представлениями о «маскулинности» и «фемининности».

Для понимания природы различий между биологическими и культурными аспектами пола категории «маскулинность» и «фемининность»

имеют особое значение. Они включают в себя социальные представления и стереотипы о мужском и женском, нормы и модели поведения, предписываемые мужчинам и женщинам, то есть характеризуют половые различия с социокультурной стороны. Именно это доказывает необходимость выделения и анализа терминов «маскулинность» и «фемининность» как самостоятельных категорий социогуманитарного знания.

Этимологически термины «маскулинность/фемининность» и «мужественность/женственность» очень близки между собой: первые происходят соответственно от латинского *masculus* – «мужской» и *femininus* – «женский». В связи с этим некоторые исследователи оспаривают правомочность выделения маскулинности и фемининности как самостоятельных категорий социогуманитарных наук, считая их лишь необоснованной заменой привычных терминов «мужественность» и «женственность» иносюзычными словами. И.В. Костерина по этому поводу замечает: «В отечественном научном дискурсе существует терминологическая путаница, связанная с параллельным употреблением понятий «мужественность» и «маскулинность». Одни исследователи используют их как синонимы, другие употребляют слово «мужественность» для обозначения

ния неких объективно существующих «качеств», присущих индивидам мужского пола, а слово «маскулинность» – для обозначения различных типов поведения и идентичности» [5, с. 117].

На наш взгляд, введение в оборот социогуманитарных наук терминов «маскулинность/фемининность» вполне оправданно, так как оно позволяет избежать оценочных коннотаций, характерных для терминов «мужественность/женственность». Как справедливо отмечает И.С. Кон, «понятие мужественности является не только и не столько описательным (дескриптивным), подразумевая совокупность черт, предположительно отличающих мужчин от женщин, сколько предписательно-нормативным, подразумевая систему представлений о том, каким должен быть «настоящий мужчина» [4, с. 29]. То есть, как и всякая бинарная оппозиция, пара «мужественность – женственность» содержит в себе оценочный момент, не позволяющий использовать эти категории для объективной характеристики личности и общественных отношений. Причем, что характерно для восприятия биполярных оппозиций человеческим сознанием в целом, один из полюсов данной пары (мужественность) традиционно оценивается положительно, а второй (женственность), – соответственно, негативно. И.С. Кон по этому поводу замечает: «Русские слова «мужество» и «мужественность» обозначают не просто совокупность специфически «мужских» (не важно, реальных или воображаемых) качеств, но и морально-психологическое свойство, одинаково желательное для обоих полов... Выражение «мужественная женщина» звучит очень хорошо, а «женственный мужчина» – очень плохо» [4, с. 42].

Сущность категорий «маскулинность» и «фемининность» заключается, прежде всего, в их соотносительности с социумом: с моделями поведения человека в обществе, с общественными оценками, представлениями о чертах мужчины и женщины, со стереотипами о «типично мужских и женских» ролях. По словам И.В. Костериной, термин «маскулинность» обозначает «набор определенных качеств и практик, позволяющих человеку репрезентировать себя как мужчину. Причем качества и практики будут изменяться в зависимости от сценария маскулинности, которому отдает предпочтение мужчина в конкретных ситуациях» [5, с. 117].

В различных методологических направлениях социогуманитарных наук категории «маску-

линность» и «фемининность» понимаются неоднозначно, в связи с чем И.С. Кон выделяет как минимум три группы дефиниций данных терминов [3, ч. 1, с. 573–576]:

1. Маскулинность/фемининность как дескриптивные, описательные категории, обозначающие совокупность поведенческих и психических черт, свойств и особенностей, объективно присущих мужчинам и женщинам.

2. Маскулинность/фемининность как нормативные (прескриптивные) категории, обозначающие совокупности идеальных, желательных образов того, какими должны быть мужчины и женщины.

3. Маскулинность/фемининность как аскриптивные категории, обозначающие один из элементов символической культуры общества, совокупность социальных представлений, установок и стереотипов о том, какими являются мужчины и женщины в действительности. Так, Ш. Берд определяет маскулинность как «социально-сконструированные ожидания, касающиеся поведения, представлений, переживаний, стиля социального взаимодействия, соответствующего мужчинам, представленные в определенной культуре в определенное время» [2, с. 6]. Подобных взглядов придерживался и американский исследователь Р. Коннелл, который понимал маскулинность как культурный образец, который лежит в основе практик пола [1, с. 71].

Исходя из данных различий в понимании маскулинности и фемининности, сформировались различные их каноны, в зависимости от того, в какой научной парадигме они рассматриваются. В современной науке существует четыре главные парадигмы маскулинности/фемининности: биологическая, психоаналитическая, социально-конструктивистская и постмодернистская. При этом первые две парадигмы можно условно отнести к эссенциалистским, так как они рассматривают маскулинность и фемининность как производные от биологической разницы между мужчиной и женщиной. Последние две парадигмы условно называют конструктивистскими, так как они рассматривают маскулинность и фемининность как общественный конструкт, который происходит из гендерной идеологии общества и сформирован под влиянием традиционных взглядов на мужскую роль в конкретной социокультурной ситуации.

Биолого-эволюционный подход, рассматривающий маскулинность и фемининность как совокупность природных качеств, отличающих муж-

чин от женщин, исторически возник раньше остальных. Длительное господство биологических интерпретаций маскулинности и фемининности основывалось на трудах Чарльза Дарвина, обосновывавшего большую агрессивность и интеллектуальность мужчин физиологическими особенностями их организма. В дальнейшем маскулинность и фемининность рассматривались как «биограммы», то есть врожденные, генетически предопределенные, устойчивые поведенческие стратегии и образцы поведения мужчин и женщин. Согласно биологическим концепциям, маскулинность понимается как доминантная стратегия поведения, включающая агрессивность, стремление к господству и направленность деятельности вовне (в социум), тогда как фемининность описывается как подчиненная стратегия, включающая пассивность, более высокую адаптивность, заботу о других.

Психоаналитическая парадигма маскулинности/фемининности утверждает, что мужские и женские свойства, хотя и универсальны, но заданы не биологически, а предопределены процессом индивидуального развития человека под воздействием социальных отношений. Как полагают сторонники этого подхода, к которым можно отнести З. Фрейда, К.Г. Юнга, Ж. Лакана, Г.С. Салливан, маскулинность и фемининность на психологическом уровне формируются с помощью механизмов идентификации: девочки вырабатывают гибкую личную идентификацию со своими матерями, тогда как мальчики, постепенно осознавая свой отличный от женщин природный и социальный статус, следуют негативной позиционной идентификации, усваивая разрозненные аспекты обобщенной мужской роли. Именно поэтому, с точки зрения сторонников психоанализа, у мужчин чаще встречаются отклонения от природного стандарта маскулинности, которые вызваны неподобающим воспитанием или слишком интенсивным общением с носителями фемининных черт. Также в психоаналитическом подходе сформировалось представление о том, что на самом деле маскулинность не монолитна, а внутренне противоречива, так как обязательно включает в себя отдельные заведомо фемининные характеристики.

Социально-конструктивистский подход, в отличие от эссенциалистского, рассматривает маскулинность и фемининность в контексте функционального разделения, существующего в обще-

стве. Основы такого понимания феноменов маскулинности/фемининности были заложены в работах Э. Дюркгейма и Р. Линтона, рассматривавших маскулинность и фемининность как универсальные взаимодополнительные социальные функции, на которых строится естественная дифференциация в обществе. Эта теория впоследствии получила свое развитие в трудах Т. Парсонса и Р. Бейлза, которые соотносили маскулинность и фемининность с инструментальными и экспрессивными социальными функциями соответственно. Маскулинность в данной парадигме характеризуется как ориентация на поддержание связей между семьей и внешним миром, выполнение предметной деятельности, руководство, поддержание дисциплины, поиск ресурсов; фемининность – как ориентация на регулирование взаимоотношений в семье, выполнение эмоциональных функций, воспитание детей, поддержку и заботу о других.

Появление нового канона маскулинности/фемининности связано с развитием в современном социогуманитарном знании направлений постструктурализма и постмодернизма. Постмодернистская трактовка маскулинности/фемининности отличается деконструкцией идеи единой, твердой, универсальной маскулинности. Как пишет Р. Коннелл, «не существует единого образа маскулинности, который обнаруживается всюду. Мы должны говорить не о маскулинности, а о «маскулинностях». Разные культуры и разные периоды истории конструируют гендер по-разному... Внутри одной и той же школы, места работы или микрорайона будут разные пути разыгрывания маскулинности, разные способы усвоения того, как стать мужчиной, разные образы Я и разные пути использования мужского тела» [1, с. 83].

Ключевым в понимании маскулинности/фемининности, как и многих других категорий, для постмодернистского подхода становится понятие «дискурс». Маскулинность и фемининность рассматриваются в постмодернизме не как застывшие схемы и образцы поведения, не как результат какого-то процесса, а как собственно процесс постоянного возникновения и развития феноменов в процессе межличностного взаимодействия. Все социальные практики являются гендерно структурированными и сконструированными, то есть наделенными гендерными различиями. Маскулинность и фемининность понимаются как конструируемые – социальные, идеологические, событий-

ные, которые представлены в форме гендерных идентичностей – зафиксированных паттернов взаимодействия людей. Другими словами, маскулинностей и фемининностей всегда много, и они есть всего лишь отдельные версии возможной социальной реальности, социального порядка, социального взаимодействия. В связи с этим в постмодернистском подходе появляются такие понятия, как «гендерный дисплей», «гендерный перформанс», «делание гендера», которые свидетельствуют о том, что маскулинность и фемининность неоднородны, многомерны, множественны, и в зависимости от конкретной речевой ситуации, или иначе говоря, дискурса, человек «разыгрывает» ту или иную модель маскулинности/фемининности. Следовательно, интерпретация и выступает в качестве механизма, обеспечивающего создание и поддержание социальных конструктов маскулинности и фемининности. Постмодернизм предлагает анализировать маскулинность и фемининность не как различия между мужчинами и женщинами, а как различия между конструктами, между типами гендерной идентичности мужчин и женщин. Маскулинность и фемининность – это то, что организует содержательно-смысловое пространство, в котором личность приобретает гендерную определенность.

Современные представления о маскулинности и фемининности свидетельствуют о комплексности и неоднозначности данных категорий. Исходя из этого, можно выделить такие основные свойства маскулинности/фемининности, как множественность, историчность и ситуационность. Множественность маскулинности и фемининности заключается в том, что они включают в себя несколько моделей – от доминантных (или «гегемонных», по выражению Р. Коннелла), до маргинализованных. Историчность маскулинности и фемининности проявляется в том, что их нормативные каноны претерпевают существенные изменения от одной исторической эпохи к другой. Под влиянием экономических, политических, социальных, культурных изменений в обществе трансформируются и традиционные гендерные ролевые модели, представления об идеальных свойствах мужчины и женщины, устоявшиеся паттерны их поведения в обществе. Ситуа-

ционность маскулинности и фемининности выражается в интенсификации или, напротив, уменьшении некоторых их характеристик в зависимости от конкретной общественной ситуации. Так, например, в период социальных, политических и особенно военных конфликтов более ценными становятся маскулинные свойства, такие как агрессивность, соревновательность.

Таким образом, трансформация понимания маскулинности и фемининности от эссенциалистских парадигм к социально-конструктивистским и постконструктивистским свидетельствует об изменении подходов к интерпретации пола в целом. Гендерная теория делает вывод о том, что более важную роль в общественной системе играет не собственно биологический пол индивида, а совокупность социальных функций и ролей, предписываемых представителям этого пола, и те гендерные модели поведения, которые «разыгрывает» сам индивид. При этом современное понимание маскулинности и фемининности отрывается от прямой соотнесенности с биологически «мужским» и «женским» соответственно, представляя их скорее как определенную социокультурную модель, набор поведенческих паттернов, которые могут реализовываться как мужчинами, так и женщинами в различных дискурсах. Это еще раз доказывает обособленность выделения маскулинности/фемининности как самостоятельных категорий гендерной теории, имеющих большое значение для понимания современных практик пола.

Библиографический список

1. *Connel R.W.* Masculinities. 2nd ed. – University of California Press, 2005. – 324 p.
2. *Берд III.* Теоретизируя маскулинности: современные тенденции в социальных науках // Гендерные исследования. – 2000. – № 14. – С. 5–33.
3. *Кон И.С.* Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Введение в гендерные исследования: В 2 ч. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 1. – С. 562–605.
4. *Кон И.С.* Мужчина в меняющемся мире. – М.: Время, 2009. – 496 с.
5. *Костерина И.В.* Практики маскулинности в молодежных группах // Социологические исследования. – 2010. – № 1. – С. 116–126.

**Дмитриева Ольга Дунамовна,
Немов Роберт Семенович**

доктор психологических наук, профессор
Московский психолого-социальный институт
rnmov@mail.ru

СООТНОШЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ С МОТИВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье обсуждаются экспериментальные данные, касающиеся гипотезы о том, что толерантность представляет собой свойство личности, связанное с мотивами разных видов социального поведения, в том числе с мотивацией достижения успехов, аффилиацией, мотивами оказанием помощи людям, уверенностью в себе, агрессивностью и добротой. Приводятся экспериментальные данные, подтверждающие эту гипотезу на статистически достоверном уровне через корреляционные зависимости, существующие между толерантностью и разными мотивами социального поведения.

Ключевые слова: толерантность, свойство личности, мотивы социального поведения.

Поведение, которое принято называть толерантным или интолерантным, представляет собой разновидность социального поведения человека [5; 6; 7; 8; 9; 10]. В своё время Г. Меррей допустил существование для разных форм социального поведения человека в обществе отдельных мотивов (потребностей), которые инициируют, направляют и регулируют соответствующие формы поведения [1; 3; 4]. Среди них, например, поведение, направленное на достижение успехов (с ним в классификации человеческих потребностей связана потребность или мотив достижения успехов); поведение, ориентированное на сближение с людьми и установление благоприятных личных взаимоотношений (такое поведение получило название аффилиации и ему был приписан мотив (потребность) аффилиации); поведение, направленное на оказание помощи людям (с таким поведением в перечне человеческих потребностей Г. Меррея соотносился мотив (потребность) оказания помощи). По той же логике можно как отдельно существующий мотив (потребность) толерантности и противоположный ему мотив (потребность) интолерантности, поскольку они представляют собой мотивы относительно самостоятельных форм социального поведения, не сводимые к другим его разновидностям и не выводимые из них. Такой вывод соответствует и концепции мотивации, разработанной в нашей стране А.Н. Леонтьевым. Любой мотив, согласно А.Н. Леонтьеву, должен выполнять следующие три взаимосвязанные функции в управлении деятельностью человека: быть устойчивым и функционально соотносимым с самостоятельным видом деятельнос-

ти человека (в нашем случае – формой социального поведения); побуждать, направлять и регулировать деятельность (в данном случае – разновидность социального поведения); придавать деятельности определенный смысл, то есть выполнять в смыслообразующую функцию. Очевидно, что всем этим моментам в определении мотива деятельности соответствует выделяемые нами мотивы толерантности или интолерантности. Эти мотивы побуждают, направляют и регулируют соответствующие виды социальной деятельности человека. Они же обладают выраженной смыслообразующей функцией, поскольку стремление быть толерантным или интолерантным человеком, вести себя толерантно или интолерантно по отношению к людям для многих индивидов выступает как одна из основных жизненных целей. Личностный смысл такого стремления применительно к толерантности можно выразить, например, следующими словами: быть терпимым, внимательным, добрым, отзывчивым, готовым прийти на помощь людям, независимо от индивидуальных особенностей.

Выделенные мотивы соотносятся, в свою очередь, с двумя противоположными и взаимно дополняющими друг друга формами социального поведения – толерантным и интолерантным. Это характерно и для других известных мотивов и видов социального поведения. Например, в связи с поведением, касающимся успехов, выделяют поведение, направленное на достижение успехов, и противоположное ему поведение, ориентированное на избегание неудач; в связи с поведением, которое называется аффилиативным, отдельно рассматривают поведение, направленное на

Таблица 1

Корреляции толерантности и интолерантности как базисных и ситуационных свойств личности с мотивами достижения (мотивы достижения успехов и избегания неудач) и аффилиации (мотивы «стремление к людям» и «избегание людей»)

Коррелируемые показатели	Мотив достижения успехов	Мотив избегания неудач	Мотив «стремление к людям»	Мотив «избегание людей»
Толерантность как базисное свойство личности	0,189	- 0,312*	0,403*	- 0,541*
Толерантность как ситуационное свойство личности	0,201	- 0,510*	0,388*	- 0,344*
Интолерантность как базисное свойство личности	0,249	0,426*	0,086	-0,391*
Интолерантность как ситуационное свойство личности	0,167	0,397*	0,116	-0,318*

Примечание: показатели, отмеченные в таблице знаком «*», являются статистически достоверными, значимыми на уровне вероятности допустимой ошибки $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$.

установление и поддержание тесных взаимоотношений с людьми, и поведение, соотносимое со стремлением избегать контактов с ними.

На вопрос о возможных связях, существующих между разными мотивами социального поведения, включая мотивы толерантного и интолерантного поведения, можно дать следующий, пока что гипотетический, но требующий специальной экспериментальной проверки, ответ. Между мотивами толерантности и интолерантности и иными известными мотивами социального поведения можно ожидать следующие функциональные зависимости:

- положительной зависимости мотива толерантности от других позитивных мотивов социального поведения, таких, например, как мотивы аффилиации, альтруизма, оказания помощи людям, уверенности в себе;

- отрицательной зависимости между мотивом интолерантности и перечисленными выше позитивными мотивами социального поведения;

- положительной связи между мотивом интолерантности и негативными мотивами социального поведения, такими, например, как избегание людей, агрессивность, беспомощность, неуверенность в себе;

- неопределенной или неоднозначной зависимости между мотивами толерантности и интолерантности, с одной стороны, и такими мотивами социального поведения, как стремление к власти, самоутверждению, достижению успехов.

В экспериментальной части нашего исследования с целью опытной проверки предложенных гипотез о связи толерантности как качества лич-

ности с мотивами социального поведения использовались следующие психодиагностические методики:

1. Методика оценки толерантности как базисного свойства личности (авторская).

2. Методика оценки толерантности как ситуационного свойства личности (авторская).

3. Методика оценивания уровня развития мотивов достижения успехов и избегания неудач (авторы Д. Макклеланд, Дж. Аткинсон и другие).

4. Методика определения уровня развития мотивов аффилиации, включая стремления к людям и избегание людей (автор – А. Мехрабиан).

5. Методика оценки уверенности в себе (асертивного поведения) и противоположного мотива – неуверенности в себе (авторская).

6. Методика оценки мотивов оказания помощи людям и отказа в помощи (авторская).

7. Методика оценки мотива агрессивности (автор С. Розенцвейг, в модификации Р.С. Немова).

8. Методика оценки мотива доброты (сопереживания, сочувствия людям) (авторская).

Справедливость предложенных гипотез проверялась путем коррелирования показателей толерантности и интолерантности с показателями различных мотивов социального поведения. Для этого использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. В таблицах 1 и 2 приведены коэффициенты ранговой корреляции толерантности и интолерантности с различными мотивами социального поведения.

Данные, представленные в таблице 1, указывают на то, что между толерантностью, выступающей как базисное и ситуационное свойство лич-

ности, мотивами достижения и аффилиации в большинстве случаев существуют статистически достоверные корреляционные связи. Они проявляются в том, что толерантность как базисное личностное свойство положительно коррелирует с мотивом «стремление к людям» и отрицательно коррелирует с мотивом «избегание людей». Это значит, что индивиды, обладающие толерантностью как устойчивым свойством личности, одновременно с этим являются индивидами, которые стремятся к установлению с другими людьми близких, эмоционально положительных взаимоотношений. Эти же люди, обладающие толерантностью как базисным свойством личности, не стремятся к избеганию других людей, о чем свидетельствует статистически достоверная отрицательная корреляционная зависимость между соответствующими величинами.

Аналогичные зависимости, хотя и выраженные слабее, наблюдаются между толерантностью, проявляемой как ситуационное свойство личности, и мотивами «стремление к людям» и «избегание людей». Данный факт можно объяснить тем, что толерантность, не являясь для соответствующих людей устойчивым (базисным) личностным свойством, порождает неустойчивые связи, существующих между нею и стремление к людям или избеганием их.

В свою очередь, между интолерантностью как базисным свойством личности, с одной стороны, мотивами достижения и аффилиации, с другой стороны, обнаружился следующие статистически достоверные зависимости. Интолерантность положительно коррелирует с мотивом избегания неудач и мотивом избегания людей. Этот факт объясняется следующим образом. Человек, который стремится к избеганию неудач, всегда старается уходить и от соревнований с людьми, в которых он может потерпеть неудачу. Индивид, который сам является интолерантным во взаимоотношениях с людьми, вызывает интолерантное отношение к себе с их стороны. Это, разумеется, доставляет ему неприятности, и для того чтобы избежать их, он старается по мере возможности ограничивать свои контакты с людьми, то есть обладает также выраженным мотивом избегания людей.

Из данных, представленных в таблице 1, следует, что интолерантность, выступая как ситуационное личностное свойство, отрицательно коррелирует с мотивом «избегание людей» и положительно коррелирует с мотивом избегания не-

удач. Этому факту можно предложить такое же объяснение, которое было дано в отношении корреляций между соответствующими мотивами и толерантностью, выступающей как базисное личностное свойство.

Некоторые статистические зависимости, как следует из представленных в таблице 1 данных, оказались не достоверными. Это – корреляции между толерантностью как базисным и ситуационным свойством личности и мотивом достижения успехов, а также корреляции между интолерантностью как базисным и устойчивым личностным свойством и мотивом «стремление к людям». Эти зависимости можно объяснить следующим образом. Сильно выраженный мотив достижения успехов делает человека, который им обладает, конкурентным и потенциально конфликтным (конкуренция между людьми нередко приводит к конфликтам между ними). Толерантный как личность человек может быть конкурентным, но не является конфликтным в соревнованиях с людьми. Конкурируя с ними, он одновременно старается им помогать. Поэтому между толерантностью и стремлением к достижению успехов существует сложная, неоднозначная зависимость, которая в нашем случае проявилась в отсутствии статистически достоверных корреляций между этими переменными величинами.

Что касается отсутствия значимых корреляций между интолерантностью и мотивом «стремление к людям», то это объясняется следующим образом. Интолерантный человек не обязательно должен избегать контактов с людьми, а в условиях современной жизни это, кроме того, невозможно практически. Поэтому вынужденное общение с людьми и стремление к ним могут выступать для него как поведенческие тенденции, не зависящие от того, является или не является он толерантной личностью. Как между всякими не зависящими друг от друга переменными величинами, между ними не обнаруживается определенных и постоянных связей.

Обратимся к анализу соотношений, которые существуют между толерантностью и интолерантностью как базисным и ситуационным свойством личности и такими мотивами социального поведения, как мотивы ассертивности, оказания помощи людям, агрессивности и доброты (табл. 2).

Из 24 коэффициентов корреляции, вычисленных между толерантностью и другими мотивами социального поведения, большинство (18) оказа-

Таблица 2

Корреляции по Ч. Спирмену толерантности и интолерантности как базисных и ситуационных свойств личности с мотивами асертивности (уверенности и неуверенности в себе), помощи людям (оказание помощи и отказ в помощи людям), агрессивности и доброты

Коррелируемые между собой показатели	Мотив уверенности в себе	Мотив неуверенности в себе	Мотив оказания помощи людям	Мотив отказа в помощи людям	Мотив агрессивности	Мотив доброты
Толерантность как базисное свойство личности	0,379*	0,167	0,534*	-0,493*	-0,382*	0,626*
Толерантность как ситуационное свойство личности	0,344*	-0,298*	0,433*	-0,352*	0,124	0,519*
Интолерантность как базисное свойство личности	0,097	0,188	-0,448*	0,541*	0,712*	-0,478*
Интолерантность как ситуационное свойство личности	0,222	0,156	-0,356*	0,529*	0,385*	-0,429*

Примечание: показатели, отмеченные в таблице знаком «*», являются статистически достоверными, значимыми на уровне допустимой ошибки $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$.

лись статистически значимыми, и только шесть отнесены к числу статистически недостоверных (незначимых). Обсудим установление связи или их отсутствие подробнее.

Толерантность как базисное свойство личности оказалась положительно связанной с такими мотивами социального поведения, как уверенность в себе, оказание помощи людям и доброта. Вместе с тем, это же свойство обнаружило отрицательные корреляции с мотивами отказа в помощи и агрессивности, а с такой формой социального поведения, как неуверенность в себе, у него не было установлено никакой зависимости.

Связь толерантности как устойчивого личностного свойства, с уверенностью человека в себе, объяснима. Постоянно демонстрировать толерантное отношение к людям в наши дни и в условиях, в которых мы живем, когда сами условия и поведение других людей нередко провоцирует интолерантные ответные действия, не просто. Для этого кроме толерантности как базисного свойства личности надо обладать еще многими другими качествами, способствующими ее проявлению. Среди них находится уверенность человека в себе. Если он обладает такой уверенностью, то, несмотря на внутренние сомнения и внешние преграды, может вести себя толерантно. Если же он не уверен в себе, то неуверенность будет проявляться в его интолерантном поведении. Своеобразный симбиоз толерантности и уверенности в себе,

напротив, должен благоприятствовать проявлениям толерантности. Признаком его наличия является статистически достоверная корреляция между толерантностью как свойством личности и уверенностью человека в себе.

Понятной и объяснимой является связь толерантности как свойства личности со стремлением (мотивом) оказания помощи людям. Трудно представить ситуацию, в которой человек, систематически демонстрирующий толерантное отношение к людям, не захотел бы им оказывать помощь, и, наоборот, легко представить случай, когда один и тот же индивид одновременно является и толерантной личностью, и человеком, стремящимся помогать другим людям. Отсюда значимая корреляционная зависимость, обнаруживаемая между толерантностью как базисным личностным свойством и мотивом оказания помощи людям.

Доброта и толерантность – это не только психологически совместимые, но и родственные чувства. Толерантный как личность человек должен демонстрировать доброе отношение к людям, поскольку во многих определениях толерантности в качестве ее существенного признака указывается доброе отношение к людям. Вместе с тем, трудно представить толерантного и одновременно с этим недоброго в человеческих отношениях индивида. Исходя из этого, понятной и объяснимой становится положительная связь, существующая между толерантностью как свойством лич-

ности и мотивом доброты, а также отрицательная корреляционная зависимость, обнаруживаемая между толерантностью и недобрым отношением к людям, в частности – мотивом агрессивности.

Что касается отсутствия статистически значимой связи между толерантностью как базисным личностным свойством и неуверенностью человека в себе, то это можно объяснить следующим образом. Выше говорилось о том, что наличие уверенности в себе может способствовать проявлениям толерантного отношения человека к людям. Однако, обратное, по-видимому, неверно. Не уверенный в себя человек вовсе не обязательно должен быть интолерантной личностью. В жизни можно встретить немало не уверенных в себе людей, которые, вместе с тем, вполне толерантно относятся к людям, особенно тогда, когда никто и ничто не мешает им демонстрировать свое толерантное отношение. Поэтому между неуверенностью человека в себе и его толерантностью не существует простой и однозначной зависимости, что и проявилось в отсутствии статистически достоверной корреляции между этими двумя переменными величинами.

Толерантность как ситуационно проявляемое личностное свойство также оказалась связанной с рядом мотивов социального поведения, в том числе положительно с мотивами уверенности в себе, оказания помощи людям и доброты, и отрицательно – с мотивами неуверенности в себе и отказа в помощи людям. Коэффициенты корреляции в данном случае оказались несколько меньшими по величине, чем коэффициенты корреляции между толерантностью как базисным личностным свойством и теми же мотивами социального поведения.

Имеются некоторые различия во взаимосвязях толерантности как базисного и ситуационного свойства личности с разными мотивами социального поведения. Так, например, если толерантность, выступая как базисное личностное свойство личности, значимо коррелирует с мотивом агрессивности, то толерантность как ситуационное свойство такой взаимосвязи с агрессивностью не обнаруживает. Это можно объяснить тем, что ситуационный характер толерантности в некоторых случаях допускает проявление человеком интолерантности, а она, в свою очередь, как показано в таблице 2, положительно и существенно связана с агрессивностью.

Особого внимания заслуживает то, что толерантность как ситуационно проявляемое свойство личности отрицательно коррелирует с мотивом неуверенности в себе. Это можно объяснить, например, тем, что не уверенный в себе человек может вести себя непредсказуемо и непоследовательно в разных жизненных ситуациях, в том числе тогда, когда от него ждут проявлений толерантности или интолерантности в человеческих взаимоотношениях. Отсюда отсутствие статистически достоверных корреляций между этими двумя свойствами человека.

Обратимся к обсуждению того, как интолерантность, выступающая, соответственно, как базисное или ситуационное свойство личности, соотносится с другими мотивами социального поведения. Полученные нами данные указывают на то, что интолерантность, как базисное свойство личности, положительно коррелирует с мотивами агрессивности и отказа в помощи людям, отрицательно – с мотивами доброты и оказания помощи людям, а с такими мотивами социального поведения, как уверенность и неуверенность в себе, она не демонстрирует статистически достоверных корреляционных связей.

Отсутствие однозначной и статистически значимой зависимости между интолерантностью, уверенностью или неуверенностью человека в себе может быть объяснено следующим образом. Выше говорилось о том, что между толерантностью как базисным и ситуационным свойством личности, уверенностью и неуверенностью в себе человека в трех случаях из четырех обнаружены статистически достоверные связи, за исключением связи между толерантностью как базисным личностным свойством и неуверенностью человека в себе. Казалось бы, отсутствие таких зависимостей между интолерантностью и уверенностью или неуверенностью человека в себе противоречит установленным ранее статистически достоверным связям. Однако, объясняя этот факт, следует обратить внимание, во-первых, на то, что установленные статистические зависимости (коэффициенты корреляции) оказались сравнительно небольшими; во-вторых, на то, что не было обнаружено четких и однозначных зависимостей между толерантностью во все ее проявлениях и уверенностью или неуверенностью человека в себе. Отсюда вытекает, что противоречивыми могут быть и связи, существующие между интолерантностью и уверенностью или неувереннос-

тью человека в себе. Жизненные наблюдения показывают, что среди интолерантных как личностей индивидов встречается гораздо больше неуверенных в себе, чем среди толерантных индивидов.

В заключение рассмотрим зависимости, которые были установлены между интолерантностью как ситуационным личностным свойством и теми же мотивами социального поведения, которые обсуждались выше. Интолерантность как ситуационно проявляемое личностное свойство положительно коррелирует с мотивами агрессивности и отказа в помощи людям. Те же, но более слабо выраженные связи обнаружены между интолерантностью как базисным личностным свойством, агрессивностью и добротой. Отрицательные корреляционные зависимости были установлены между интолерантностью, понимаемой как ситуационное свойство личности, добротой и оказанием помощи людям. Эти соотношения, в свою очередь, аналогичны тем, которые были обнаружены между интолерантностью как базисным свойством личности и теми же мотивами социального поведения. Интолерантность, проявляемая как ситуационное личностное свойство, оказалась статистически не связанной с уверенностью или неуверенностью человека в себе, равно как и интолерантность, выступающая как базисное личностное свойство.

Таким образом, подводя итог проведенному исследованию, можно констатировать, что гипотеза о наличии определенных зависимостей между толерантностью и мотивами социального поведения, экспериментально подтвердилась. Из многих, исследованных в связи с ней корреляционных зависимостей, абсолютное большинство оказалось статистически достоверным, причем эти связи касаются зависимостей, существующих между толерантностью, проявляемой в двух ее формах – базисной и ситуационной, и всеми изу-

ченными нами мотивами социального поведения. Двумя мотивами, которые в большинстве случаев (5 из 8) не обнаружили статистически достоверных связей с толерантностью, оказались мотивы уверенности или неуверенности человека в себе.

Библиографический список

1. *Алтунина И.Р.* Мотивы и мотивация социального поведения детей. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 224 с.
2. *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. *Гжегорчик А.* Социальные мотивации и воздействия: (к вопросу о психологическом анализе ненасильственных действий) // Этика ненасилия: материалы международной конференции. – М.: Философское общество СССР, 1991. – С. 44–53.
4. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
5. Исследование мотивации достижения: методическое пособие / сост. Б.Г. Ребзуев; науч. ред. В.Н. Панферов. – СПб.: Образование, 1993. – 40 с.
6. *Кравцова Т.Г.* Структура и динамика развития мотивации достижения успехов в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2003. – 26 с.
7. *Литвинова Г.В.* Мотив достижения успеха как фактор развития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2003. – 22 с.
8. *Орлов Ю.М.* Мотивация поведения. – М.: Импринт-Гольфстрим, 1997. – 28 с.
9. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
10. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ ПЕДАГОГА КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются результаты исследования профиля личности педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения, изученного с использованием стандартизированного многофакторного личностного опросника. Дана интерпретация качественных персонологических характеристик в соответствии со шкалами опросника, рассмотрена степень их выраженности, сделаны выводы об актуальности психогигиенических и психопрофилактических мероприятий в системе психологического сопровождения педагогического труда в коррекционных учреждениях с учетом констелляции доминирующих личностных черт.

Ключевые слова: педагог коррекционного учреждения, личность педагога, личностный профиль.

Быстро развивающиеся инновационные педагогические технологии делают особо актуальным поиск нового подхода к рассмотрению проблемы психологического сопровождения специалистов. Это связано с повышением требований к профессиональной подготовке и профессиональной успешности, личностным особенностям и навыкам общения, умению планировать и эффективно реализовывать во взаимодействии алгоритмы решения поставленных практических задач.

К сожалению, психологические особенности педагогов системы специального (коррекционного) образования остаются недостаточно исследованными [2]. Важно учесть актуальность ряда отличительных организационных факторов и содержательных особенностей таких специалистов, связанных со сложным контингентом воспитанников (обучающихся), спецификой системы психолого-педагогического медико-социального сопровождения, особыми требованиями к преемственности и последовательности обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации и другими.

Одной из центральных задач исследований в этой связи является определение личностных характеристик специалистов таких учреждений, оказывающих существенное влияние как на все стороны образовательного и реабилитационного процессов, так и на формирование профессионально обусловленных психологических проблем (профессионального стресса, профессиональной деформации, эмоционального выгорания) [1; 2].

С целью анализа личностного профиля педагога специального образовательного учреждения нами проведено обследование 264 сотрудни-

ков коррекционных детских садов и школ с использованием стандартизированного многофакторного метода исследования личности (СМИЛ), представляющего собой модификацию миннесотского многофакторного личностного опросника [3].

Следует отметить рандомизированный характер экспериментальной группы, не предполагавший какого-либо специального отбора испытуемых. Также важно подчеркнуть, что при анализе всех полученных данных не ставилась задача дифференциации педагогов по специализации.

Проанализируем особенности полученных результатов по шкалам, предусмотренным методикой.

Показатели по шкале лжи, включающей те утверждения, которые выявляют тенденцию испытуемого представить себя в более выгодном свете, соответствуют нормативным. Это является свидетельством того, что педагоги коррекционных образовательных учреждений не склонны отрицать в своем поведении слабости и особенности, которые присущи каждому человеку. Следовательно, полученные результаты могут быть признаны достаточно объективными, что подтверждается и оценками по шкале достоверности, позволяющей судить о надежности полученных результатов. Ответы подавляющего большинства испытуемых соответствуют предусматриваемому методикой «коридору» нормы. 5% опрошенных при этом показали несущественно завышенные результаты, что можно объяснить чрезмерной взволнованностью при проведении исследования, являющейся, как следует из беседы с ними, следствием переживания о затраченном времени. Однако, достоверность этих соображе-

ний можно подвергнуть сомнению, так как результаты по шкале искренности с аналогичной частотой (5%) не соответствуют нормативным. Полученные в этих случаях высокие баллы могут быть связаны с естественной защитной реакцией человека на попытку вторжения в мир его сокровенных переживаний. При этом следует подчеркнуть, что столь низкий процент вполне соответствует критериям статистического распределения, позволяющим полагать полученные данные в целом по выборке достоверными.

Показатели по основным шкалам, отражающим основные личностные особенности исследуемой группы, достаточно выражены (в диапазоне от 45 до 55 баллов), соответствуют «коридору» нормы, и личностный профиль педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения нельзя назвать существенно неравномерным. Однако, определенное соотношение более и менее проявленных личностных качеств закономерно имеется.

Шкала 1 – шкала невротического сверхконтроля. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о подавлении спонтанности, контроле над агрессивностью, ориентации на правила, инструкции и указания. При столь явной выраженности свидетельствуют о склонности человека к профессиональной деятельности, в которой необходимы такие качества, как исполнительность, умение подчиняться установленным правилам. Анализ данных по этой шкале требует принимать во внимание два возможных варианта их объяснения. С одной стороны, педагогическая деятельность в современных условиях невозможна без учета действующих требований и норм, которые ее регламентируют. Диапазон подобных ограничений велик – от правил ведения документации до дидактических принципов и технологических особенностей методик. Поэтому высокие показатели по этой шкале могут указывать на личностную готовность человека к исполнению подобных предписаний.

С другой стороны, возможно, и сама достаточно длительная педагогическая работа, как внешне опосредующий фактор, оказывает влияние на становление и закрепление этого качества. Нельзя обойти вниманием и то, что семантическая сущность названия шкалы – «невротический сверхконтроль» в большей степени предполагает именно второе объяснение, причем уже не столько с точки зрения «воспитания» личност-

ных особенностей, сколько с точки зрения клинико-психологических механизмов их формирования. Последние предполагают, что изначально адекватный уровень проявления стремления к контролю над организацией своей профессиональной деятельности превращается в имеющий тенденцию к навязчивости. В этом случае мы вполне можем говорить о профессиональной деформации личности учителя.

Обобщая эти рассуждения, можно заключить, что, согласно полученным данным, средний уровень проявлений по шкале невротического сверхконтроля в экспериментальной группе не выходит за пределы нормы. Соответственно, мы рассцениваем их как соответствующие адекватному уровню готовности к учету необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности норм и требований.

Шкала 2 – это шкала пессимистичности. Данная шкала оценивает степень выраженности склонности личности к пессимизму и пассивной личностной позиции. Несмотря на соответствие полученных баллов диапазону нормы, следует отметить, что пессимистичность входит в четверку наиболее выраженных личностных качеств педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения – наряду с эмоциональной лабильностью, интроверсией и ригидностью. На наш взгляд, исследование пессимистических тенденций педагога требует лонгитюдного анализа. Значимые их проявления отнюдь не способствуют ни повышению качества образовательного процесса, ни сохранению психического здоровья и психологического благополучия учителя. При этом считаем логичным предположение о том, что в их формировании все же основную роль играют внешние факторы. В особенности, факторы социальные, связанные с недостаточно высоким уровнем качества жизни педагога, который далеко не соответствует его личностным и временным затратам при реализации профессиональной деятельности.

Шкала 3 – шкала эмоциональной лабильности. Показатели по данной шкале выявляют неустойчивость эмоций и конфликтное сочетание разнонаправленных тенденций: эгоистичность сочетается с альтруистической направленностью, агрессивность со стремлением нравиться окружающим... Люди, у которых повышенные показатели по данной шкале, отличаются демонстративностью в поведении, яркостью эмоциональ-

ных проявлений при некоторой поверхностности переживаний, стремлением к общению и ярким переживаниям. Важно отметить, что эмоциональная лабильность может выступать в числе невротических симптомов, свойственных, например, парадоксальной и ультрапарадоксальной фазам неврастения, истерическому неврозу и т.д. Несмотря на то, что в исследуемой группе показатели эмоциональной лабильности сравнительно высоки, в целом, они не выходят за пределы нормы.

Шкала 4 – шкала импульсивности, которая отражает выраженность нетерпеливости, склонности к риску, неустойчивость поведения, завышенность притязаний, уровень которых имеет выраженную зависимость от ситуационных побуждений и внешних влияний, от успеха и неудач. Поведение у импульсивных людей рискованно, налицо – непосредственность в проявлении чувств, в речевой продукции и манерах. Высказывания и действия часто опережают планомерную и последовательную продуманность поступков. Наблюдается тенденция к противодействию внешнему давлению, склонность опираться в основном на собственное мнение, а еще больше – на ситуационные побуждения. Заметно выраженное стремление идти потворствовать своим слабостям. Также достаточно характерно наличие полярных по знаку эмоций. Средние показатели по выборке соответствуют норме. Полученные по этой шкале баллы отражают другую сторону интерпретации проявлений по данной шкале, свидетельствуя не столько о выраженности импульсивности как таковой, сколько о наличии у педагогов специальных образовательных учреждений в значимой степени активной личностной позиции, высокой поисковой активности и преобладания мотивации достижения.

Шкала 5 – шкала мужественности-женственности. У достаточно большого числа испытуемых отмечены высокие показатели по этой шкале, что свидетельствует о выраженности маскулинных психологических черт в личности испытуемых, стремлении к независимости, к самостоятельности в принятии решений. Теоретически, полученные данные могут указывать на стремление женщин к независимости от мужчин, подавление своей природной женственности. Нам представляется, что с учетом демографических показателей и особенностей профессиональной деятельности в педагогических коллективах, более рациональным будет другое объяснение. Оно

будет включать в себя два наиболее существенных аспекта. Первый предполагает взаимовлияние личностных черт и специфики труда. Очевидно, что преподавательская деятельность связана с переработкой информации в виде формирования, кодирования, архивизации и воспроизведения схем, классификаций, концепций и т.п. Это, безусловно, способствует активации, прежде всего, левого полушария, что, возможно, и провоцирует проявление отдельных более характерных для проявлений мужественности черт в поведении.

Другой аспект рассмотрения соотношения женственности и мужественности у педагогов проистекает из гендерной монополярности педагогических коллективов, провоцирующей абсолютное большинство входящих в них женщин на недостаточное проявление черт женственности. Однако для выборки в целом значимые отклонения по шкале мужественности-женственности не характерны, что говорит о сбалансированном проявлении гендерно-ориентированных личностных черт.

Шкала 6 – шкала ригидности, которая выявляет устойчивость интересов, упорство в отстаивании собственного мнения, стеничность установок, активность позиции, усиливающейся при противодействии внешних сил, практичность, трезвость взглядов на жизнь, стремление к опоре на собственный опыт. Люди с высокими показателями по шкале ригидности склонны к консерватизму в своих взглядах. Ригидность является достаточно характерной чертой профессиональной деформации педагога, что является еще одним следствием механизмов, рассмотренных нами выше применительно к обсуждению проявлений сверхконтроля. При этом частота встречаемости испытуемых с проявлениями ригидности, выходящими за пределы нормы, статистические не значимо.

Шкала 7 – шкала тревожности. Проявлений тревожности, превышающих диапазон нормальных личностных качеств, не установлено. Это говорит о том, что испытуемые в достаточной мере спокойны и уверены в себе. Однако, следует иметь в виду, что тревожность может быть проявляема в недостаточной степени вследствие невротического сверхконтроля, особенно, в ситуации участия в психологическом исследовании.

Шкала 8 – шкала индивидуалистичности. Показатели по данной шкале выявляют обособленно-созерцательную личностную позицию, аналитический склад мышления, когда склонность к раз-

думьям превалирует над чувствами и действенной активностью. Иными словами, люди с повышенными показателями по данной шкале склонны к рефлексии и самоанализу. Здесь в определенной степени прослеживается связь с показателями интровертированности. Согласно результатам, полученным в данной выборке, не выявлено педагогов с высокими показателями по данной шкале.

Шкала 9 – шкала оптимистичности. Данная шкала выявляет активность позиций, высокий уровень жизнелюбия, уверенность испытуемого в себе, позитивную самооценку, высокую мотивацию достижения. Повышенные показатели по данной шкале могут свидетельствовать о наличии акцентуации по гипертимному типу и указывать на завышенную самооценку, отсутствие разборчивости в контактах, снисходительное отношение к своим промахам и недостаткам. Полученные нами данные показывают, что практически все испытуемые демонстрируют результаты в пределах нормы, что говорит об их жизнелюбии, уверенности в себе, о легкости при общении и оптимизме. Несмотря на это педагогам исследуемой группы присущ уровень оптимистичности в меньшей степени, нежели пессимистичности. Это указывает на то, что в ситуации, требующей субъективной оценки, педагог специального (коррекционного) образовательного учреждения имеет тенденцию все же занять с большей вероятностью позицию пессимистическую, нежели оптимистическую.

Шкала 0 – шкала социальной интроверсии, которая выявляет пассивность личностной позиции и большую обращенность интересов в мир внутренних переживаний. По результатам исследования по данной шкале получены наиболее высокие показатели.

В свете описанных данных, соответствующих в целом по выборке нормативным ограничениям, наибольший интерес представляет соотношение исследуемых личностных черт.

Наиболее низкие показатели отмечены по шкалам индивидуалистичности и тревожности. Это может свидетельствовать о том, что педагог склонен к зависимости от группы, коллектива. Вероятно, такая зависимость создает у него ощущение защищенности и уверенности в занимаемой позиции и предпринимаемых профессиональных действиях. Такие личностные качества педагога коррекционного образовательного уч-

реждения закономерны и желательны. Это связано с объективной необходимостью действовать с учетом позиций работающих в тесном взаимодействии специалистов, так как только этот путь, путь преемственного и последовательного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья может обеспечить эффективность реализации образовательного процесса.

Наиболее высокие показатели были получены по шкалам пессимистичности, эмоциональной лабильности, социальной интроверсии и ригидности. Несмотря на соответствие статистических данных нормативным показателям по всем шкалам, следует принять во внимание доминирование в структуре личности педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения этих качеств.

Учитывая факт, что все показатели соответствуют норме, определенной в использованной экспериментально-психологической методике, представляется целесообразным сделать вывод об отсутствии клинически значимых проблем у педагогов коррекционных образовательных учреждений, искажающих структуру личности. Тем не менее, тенденция к преобладанию вышеотмеченных личностных качеств указывает на высокую вероятность их негативного воздействия на эффективность профессиональной педагогической деятельности отдельных специалистов (и на уровень их психологического благополучия). Следовательно, организация психогигиенических и психопрофилактических мероприятий для педагогов коррекционного образовательного учреждения является актуальной проблемой разработки содержания их психологического сопровождения.

Библиографический список

1. Белкин А.С., Качалова Л.П., Телеева Е.В. и др. Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования // Личность педагога: профессионально-личностные характеристики и требование времени / под науч. ред. Л.П. Качаловой. – Шадринск: Исеть, 2004. – 139 с.
2. Демьянчук Р.В. Становление личности педагога коррекционного учреждения: Монография. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. – 83 с.
3. Собчик Л.Н. СМЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2004. – 224 с.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТИПОЛОГИЧЕСКОГО НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Научно-теоретические основы, базовые принципы и концептуальные положения интегративной модели коррекции типологического нарушения чтения и письма посредством формирования интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи со стертой формой дизартрии.

Ключевые слова: интонационная сторона речи, типологические функционально значимые просодико-интонационные ошибки письма и чтения, общее недоразвитие речи, стертая форма дизартрии.

Речь как высшая форма коммуникации представляет собой одну из сложных психических функций человека. Это полимодальный процесс, который занимает особое положение в системе жизненных функций. Полноценное речевое общение предполагает понимание речи и возможность ее синтеза для выражения смысла. Значимую роль в этом играет *интонация*. С позиции Е.Г. Сафроновой, интонация рассматривается в трех аспектах: как факт языковой системы; как необходимая составляющая содержательной и материальной сторон речетворческих произведений, возникающих в определенной эпоху и определенных социальных условиях; как средство осуществления речевой деятельности индивида в единстве говорения и понимания [1]. Интонация относится к сверхсегментным (супraseгментным или надсегментным) средствам языка, объединяющим сегменты – слоги, слова, словосочетания, высказывания в единое целое. Интонация является сложным многофункциональным и многокомпонентным явлением, она состоит из мелодики, интенсивности, темпа и ритма, логического ударения, паузирования и тембра.

У детей младшего школьного возраста с *общим недоразвитием речи* (ОНР) нарушено формирование всех компонентов звуковой и смысловой стороны речи, в том числе и интонационной стороны речи. ОНР достаточно часто сочетается со *стертой формой дизартрии*. Термин «стертая дизартрия» является собирательным. Под ним понимается речевое расстройство центрального генеза, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности

(артикуляции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи). Основными в этом симптомокомплексе являются дефекты фонетической и интонационной сторон речи (Г.В. Гуровец, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, Л.А. Позднякова, К.А. Семенова).

У младших школьников с ОНР, имеющих стертую форму дизартрии, имеются разнообразные стойкие интонационные сложности в устной и письменно-речевой деятельности. Остановимся на их кратком описании:

1. *Типологические функционально значимые просодико-интонационные ошибки устной речи* – неадекватное функционирование компонентов интонации в диалоге и монологе, искажающих смысл высказывания и существенным образом влияющих на коммуникацию.

2. *Типологические функционально значимые просодико-интонационные ошибки чтения* – нарушение выразительности, отсутствие целостного восприятия и осмысления текста.

3. *Типологические функционально значимые просодико-интонационные ошибки письма* – нарушение фиксирования на письме фонологически значимых особенностей интонации, которое выражается в типичных семантико-синтаксических и пунктуационных нарушениях.

Существующие методы коррекции интонационных несовершенств в устной и письменной речи при ОНР со стертой формой дизартрии не решают данной проблемы в полном объеме, поэтому дальнейшая разработка методических аспектов устранения типологических функционально значимых просодико-интонационных ошибок является актуальной. Междисциплинарное теоретическое изучение корреляции интонации

и письменной речи (Е.А. Брызгунова, В.В. Виноградов, Н.И. Жинкин, Г.Н. Иванова-Лукьянова, А.Ф. Ломизов, И.Г. Торсуева, Г.П. Фирсов, Н.В. Черемисина, Л.К. Цеплитис и др.) обуславливают такой подход к коррекционной работе, где формирование интонационной стороны речи будет являться средством коррекции типологического нарушения чтения и письма [2].

Теоретические основы экспериментального обучения указанного направления полидисциплинальны. Они сложились, отражая уровень достижений соответствующих дисциплин в области специальной и общей педагогике, психологии речи, психолингвистике, лингвистике (направление, связанное с изучением интонационной стороны языка и ее роли в актуализации структурно-языковых единиц в процессе речевого общения), методик преподавания риторики в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, методических рекомендациях по постановке речи и голоса в театральных вузах, обучающих программ обучения иностранному языку. Анализ научной литературы при проектировании технологии позволил выделить следующие *базовые концептуальные положения*:

1. Интонация является средством оформления речевого высказывания (Л.В. Бондаренко, Л.Р. Зиндер, Н.Д. Светозарова) и письменного текста (С.Н. Бернштейн, Н.И. Жинкин, Л.К. Цеплитис).

2. Суперсегментная сторона речи, наряду с сегментной (фонетической) стороной, непосредственно воспринимаются и усваиваются при помощи речевого слуха, образуют звуковую основу речи (С.Н. Цейтлин), без которой невозможно последующее усвоение чтения и письма.

3. Существует причинно-обусловленная зависимость между несформированностью интонационной стороны речи и типологическим нарушением чтения и письма у детей младшего школьного возраста с ОНР со стертой формой дизартрии.

4. В логопедической практике необходимо одновременное воздействие на сегментный и суперсегментный уровень, что способствует патогенетической диагностике речевых расстройств, обоснованной логопедической коррекции и воспитанию культуры речи (Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов).

Базовыми принципами экспериментального обучения являются:

1. Опора на предметно-практическую деятельность, которая является пусковым механизмом

развития ВПФ (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже), участвует в «интериоризации» внешних, предметных действий во внутренние (Б.Е. Арама). Она активизирует познавательную деятельность школьников (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, Б.П. Есипов, М.В. Занков) и «динамический» процесс формирования мотивации изучения интонации от «бессознательного мотива к осознанию потребностей, чувств, интересов и желаний в ходе всего обучения» (Е.Г. Сафронова).

2. Принцип формирования языковых механизмов в зависимости от состояния самоконтроля: с педагогической стороны (Е.А. Андреева, С.Л. Кабыльницкая), с психологической точки зрения (П.К. Анохин, П.П. Блонский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя).

3. Принцип формирования навыка интонационного оформления речи одновременно в двух взаимозависимых направлениях – развитие навыка восприятия и навыка порождения (В.С. Нефедьева).

4. Принцип формирования на письме навыков пунктуации на основе интонационной стороны синтаксического строя речи (М.Л. Закожурнакова, А.Ф. Ломизов, Г.П. Фирсов). Тесная связь работы по предупреждению речевых ошибок со школьным лингвистическим курсом (А.Ф. Ломизов, М.Р. Львов, С.Н. Цейтлин).

5. Принцип универсальности интонации как языковой категории с позиции фонологического подхода и сформулированное на этом основании положение о возможности применения при усвоении интонационной выразительности речи учащимися младших классов общей стратегии обучения русской интонации филологов-русистов для иноязычных людей (Л.Д. Болинджер, Е.А. Брызгунова, Л.З. Мазина, В.С. Нефедьева, Т.М. Николаева, О.А. Первезенцева, Е.Г. Сафронова, Е.П. Седун).

6. Опора на общее положение обучения русской интонации как динамического соотношения познавательного, аспектно-логического и коммуникативно-деятельностного подхода. На сформулированные методы обучения интонации: – сознательно-иммитивный, позволяющий во время тренировок по овладению интонационной стороной речи развивать речевой слух (В.А. Артемов, А.А. Леонтьев, Т.П. Торсуева, Л.С. Цветкова); – системно-комплексно сопоставительный, включающий в себя одновременное обучение всем компонентам языка в процессе аудирования

ния, говорения, чтения и письма (Т.А. Абрамкина); – сознательный, связанный с обращением к специфике функциональной значимости интонационных подсистем русского языка (В.С. Нефедьева); – сознательно-практический в единстве с методом активной коммуникации (Е.Г. Сафронова); – интонационно-смысловой, включающий в себя: реализацию многокомпонентного подхода в работе над интонацией; обеспечение одновременности становления умений интонационного оформления фразы и текста; развитие интонационного слуха; понимание речевой ситуации как важнейшего средства развития интонационных умений (Т.И. Зиновьева).

В основу экспериментального обучения были положены *общедидактические принципы*, среди которых ведущими стали: научность, системность, концентризм, функциональность, принцип коммуникативности и комплексности, систематичность и последовательность обучения; доступность материала и учет возрастных особенностей; сознательность, активность, самостоятельность. Учет структуры речевого дефекта и индивидуальных особенностей, онтогенетический принцип. А также *специфические принципы*: сравнение письменной речи с устной, внимание к языковой материи, последовательное наращивание темпов обучения, учет трудностей усвоения интонационной системы языка младшими школьниками, имеющими ОНР с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Проявление принципа системности связывается с представлением интонационных средств выражения смысла как целостной системы интонационных компонентов и норм их употребления в речи с изучением интонации в единстве с лексико-грамматическим материалом. Принцип комплексности диктует необходимость взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Принцип концентризма предусматривает постепенное расширение и углубление интонационного материала, многократное обращение, достаточность для оформления высказывания в пределах обозначенных ситуаций. Принцип функциональности предполагает учет семантики высказывания при введении интонационного материала и упор на обучение интонационным средствам передачи смысла в рамках разговорного стиля в соответствии с возрастом учащихся. Онтогенетический принцип воздействия учитывает закономерности и последовательность

формирования различных форм и функций речи. Принцип коммуникативности проявляется в отработке упражнений, ориентируемых на решение реальных задач общения и школьного обучения.

Концепция логопедической технологии состоит в коррекции типологического нарушения чтения и письма у детей младшего школьного возраста с ОНР с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии путем воздействия на сенсорные и психофизиологические механизмы овладения интонацией, компоненты и функции системы суперсегментного уровня языка. Особенностью данной технологии является то, что она базируется на стандартной программе коррекции нарушения письменной речи у учащихся младших классов с ОНР в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы и предполагает включение интонационных коррекционно-развивающих занятий в систему логопедического воздействия. Если традиционные методики предусматривают определенную последовательность изучения языковых явлений, то в данной логопедической технологии они изучаются одновременно с ознакомлением с надсегментным уровнем языка.

Содержательная часть разработанной нами технологии указывает «интонационные» основы, которые должен усвоить ученик.

Процессуальная часть логопедической технологии определяет метод обучения – способ совместной деятельности логопеда и учеников, направленный на освоение детьми знаний, умений и навыков.

С учетом выделенных теоретических положений мы избрали *методом обучения* сознательный подход к интонационному оформлению высказывания с выработкой устойчивого интонационного навыка корректной реализации и самоконтроля. Интонационный навык при речепорождении группирует автоматизированную операцию выбора параметров интонационных компонентов, оформляющих смысл, и их реализацию в соответствии с интонационной системой и нормой употребления в ситуации общения. При речевосприятии происходят автоматизированные операции узнавания параметров интонационных подсистем в соотношении с их функциональной нагрузкой. Из признания возможности определения степени сложности интонационного навыка, выбирается путь от формирования у младших школьников с ОНР со стертой дизартрией

простых (однокомпонентных) к формированию сложных (многокомпонентных) интонационных навыков. Коррекционное воздействие направлено на сокращение «дистанции между навыками и вторичными умениями». На более поздних этапах – на автоматизацию в условиях сложных форм письменной деятельности – включение учащихся в «создание педагогически ориентированной системы русской логотоники с опорой на дедуктивный метод» (Е.Г. Сафронова) [1]. А также, на развитие навыка интонационного контроля и самоконтроля за правильностью выполнения деятельности в устной и письменной речи.

Логопедическая технология представлена в виде интегративной модели. Модель интегрировала диагностические, организационные, формирующие и контрольно-оценочные этапы коррек-

ции типологических функционально значимых просодико-интонационных ошибок чтения и письма на основе формирования интонационной стороны речи (см. рис. 1).

Кратко охарактеризуем этапы интегративной модели: *I этап – диагностический*. Цель: выявление особенностей речевого развития и специфических типологических сложностей чтения и письма у детей младшего школьного возраста с ОНР с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

II этап – организационно-подготовительный. Цель: организация формирующего этапа логопедической технологии, подготовка инструментальных и методологических педагогических средств.

III этап – формирующий. Цель: формирование интонационной стороны речи как эффективного педагогического средства коррекции типо-

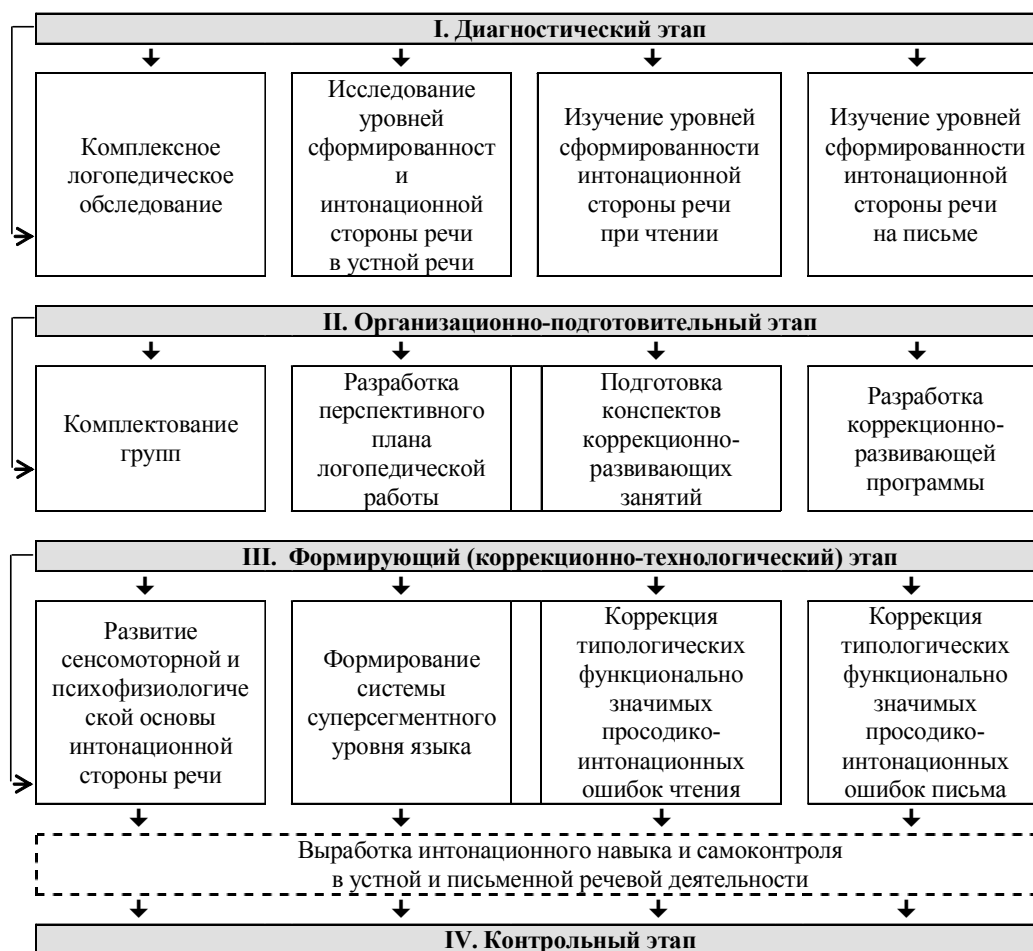


Рис. 1. Интегративная модель коррекции типологического нарушения чтения и письма посредством формирования интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии

логических функционально значимых просодико-интонационных ошибок чтения и письма у младших школьников с ОНР со стертой дизартрией. На этапе формирования основных механизмов интонационной выразительности предпочтение отдается двигательным методам, которые, с одной стороны, улучшают состояние двигательной системы, координируют процессы дыхания, голоса и артикуляции у младших школьников с ОНР, и, с другой стороны, активизируют взаимодействие между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Для этого были выбраны следующие направления: дыхательные, артикуляционные и голосовые упражнения, фонетическая ритмика, темпоритмические задания, упражнения по развитию произвольного внимания, слуховой памяти и слухового самоконтроля, речевого слуха. Работа по формированию суперсегментного уровня языка строится в направлении от формирования общих представлений об интонации к дифференцированному усвоению интонационных структур.

От различия интонационных конструкций в импрессивной речи к овладению интонационной выразительностью в экспрессивной речи с опорой на графические схемы и выразительные движения, соответствующие основному тону, к последующему воспроизведению элементов интонации на письме и при чтении. Коррекция типологических просодико-интонационных ошибок письменной речи построена на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Подобранные задания с лаконичными формулировками, ясными и четкими вопросами, требующими однозначного ответа, обеспечивают совершенствование действий по намеченным показателям. Весь алгоритм обучения состоит из нескольких поступательных действий и требует многократного повторения. Для учащихся разработаны карточки с пиктографическими изображениями поступательных действий: восприятия и воспроизведения в устной речи, чтении и письме предложений с различной интонацией. Каждый из ал-

горитмов оканчивается предполагаемым результатом – точным восприятием или корректным интонированием предложения в устной или письменной речи в соответствии с его смыслом, стилистической принадлежностью, коммуникативной направленностью, характером экспрессии и эмоциональной окраски.

IV этап – контрольный. Цель: определение эффективности разработанной логопедической технологии.

Разработанная и адаптированная нами логопедическая технология является относительно самостоятельной и логически завершенной формой части содержания коррекции типологического нарушения чтения и письма у младших школьников с ОНР со стертой дизартрией, усвоение образовательных аспектов которой завершается формой контроля знаний, умений и интонационных навыков. Апробация данной технологии в сочетании с традиционным логопедическим воздействием в условиях логопедических пунктов МОУ СОШ Хабаровского района и г. Хабаровска показала, что она способствует стойкому устранению типологических просодико-интонационных ошибок устной и письменной речи, улучшает выразительность речи, нормализует восприятие и воспроизведение комплекса подсистем интонации и выражение в речи основных интонационных функций, организует систематизированное совершенствование интонационной культуры речи. Проведенное исследование позволяет вести речь о необходимости совершенствования традиционного подхода к коррекции типологического нарушения чтения и письма у детей данной категории.

Библиографический список

1. Сафронова Е.Г. Лингвометодическая концепция обучения русской интонации филологов-иностранцев: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1995. – 44 с.
2. Торсува И.Г. Интонация и смысл высказывания. Изд. 2-е, испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.

Тихомолов Михаил Вячеславович

Шуйский государственный педагогический университет

Толстов Сергей Николаевич

доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор

Акмеологический университет Российской академии

государственной службы при Президенте РФ (г. Шuya)

sgpu@sspu.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА МЕЖРЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

В статье анализируется творческая готовность специалистов социальной сферы, результаты изучения потребности их профессионального развития и определяются направления личностно-ориентированного профессионального образования.

Ключевые слова: *психолого-акмеологические исследования, творческая готовность, профессиональное развитие.*

Задачей психолого-акмеологических исследований является изучение закономерностей личностного и профессионального развития специалистов социальной сферы регионов. К числу основных акмеологических категорий относится понятие творческой готовности, анализ которой позволяет изучить потребности профессионального развития и определить направления личностно-ориентированного профессионального образования.

На основе теоретического исследования нами выделены три уровня (высокий, средний и низкий) творческой готовности в соотношении с уровнями профессионализма специалистов социальной сферы.

Низкий уровень готовности – инициальная степень развития компонентов готовности, преобладание ситуативного интереса к акмеологии, фрагментарные, узкоприкладные знания, несформированность гностических, проектировочных, конструктивных умений и навыков, неразвитые учебная самоорганизация, самоконтроль и самооценка, серьезные проблемы общения и адаптации в трудовом коллективе, требующие специальных коррекционных мероприятий.

Средний уровень – степень развития готовности, позволяющая выполнять большинство стандартных требований, преобладание периодического интереса к организации здравоохранения, наличие эмпирически сформированного стереотипа среднепродуктивной профессиональной деятельности, восприятие себя преимущественно как объекта учебного процесса последипломного образования, трудности общения и адаптации, корригируемые в рабочем порядке, способ-

ность к внедрению инноваций в здравоохранении.

Высокий уровень – гармоничное развитие компонентов творческой готовности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность, высокая познавательная профессиональная мотивация, динамичная система знаний, логически взаимосвязанная с системами клинических, социальных и гуманитарных знаний, комплекс целенаправленно сформированных умений и навыков высокопродуктивной профессиональной деятельности и самообразования, высокая способность к разработке и внедрению инноваций в здравоохранении и образовании, к построению авторских систем деятельности.

С целью изучения психолого-акмеологических особенностей нами были обследованы специалисты 80 учреждений г. Иваново, Владимирской, Костромской и Ивановской областей. В числе 2233 единиц наблюдения были представлены организаторы здравоохранения трех уровней управления: стратегического, тактического, оперативного, а также врачи-клиницисты (как контрольная группа), директора школ и педагоги, работающие преимущественно в сельской местности.

Обращает на себя внимание снижение общих показателей творческой готовности к профессиональной деятельности с ростом уровня управления. Высокий показатель соответствовал творческой готовности организаторов здравоохранения оперативного уровня управления ($19,6 \pm 0,08$), который достоверно превышал аналогичные показатели заместителей главных врачей ($p < 0,001$) и главных врачей ($p < 0,010$), тогда как у представи-

телей стратегического уровня управления показатель творческой готовности был наименьшим ($19,1 \pm 0,07$), в том числе, значительно ниже аналогичного показателя их заместителей ($p < 0,05$).

При анализе полученных данных установлено, что общий показатель творческой готовности специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности находится в диапазоне оценок ниже среднего уровня и оценивается как очень низкий ($19,4 \pm 0,06$). При этом такой уровень творческой готовности выявлен во всех группах вне зависимости от уровня управления.

Наряду с общими закономерностями выявлены особенности развития творческой готовности организаторов здравоохранения к профессиональной деятельности в зависимости от ряда социальных и профессиональных характеристик. Так, общий уровень мотивации к профессиональному самосовершенствованию организаторов здравоохранения оценивается как средний, но при углубленном изучении выявляется, что наиболее низкая мотивация профессионального самосовершенствования характерна для главных врачей, которые более чем другие организаторы здравоохранения нуждаются в тренинге личностно-профессионального роста. У данной группы специалистов социальной сферы также отмечен наиболее низкий уровень развития творческих способностей: показатели творческих способностей у главных врачей почти в 8 раз ниже, чем у их заместителей. Главных врачей и директоров школ отличает высокий самоконтроль, большинство из них характеризуются как социально смелые, общительные и решительные. В то же время они конформны (зависимы, осторожны, не уверены в себе, готовы брать вину на себя, подчиняющиеся), озабочены (серьезны, осторожны, сдержаны в проявлении эмоций, тревожны), ориентированы на социальное одобрение.

В личностной сфере работников образования имеются проблемы, связанные с низким уровнем базовых знаний, недостаточной активностью в профессиональном образовании, несформированностью навыков самообразования и эффек-

тивного общения, неразвитой способностью к прогнозированию и проектированию профессионального развития на фоне завышенной самооценки и слабой мотивации к профессиональному самосовершенствованию. Наибольшие профессионально-личностные образовательные барьеры отмечены у организаторов здравоохранения стратегического уровня управления – главных врачей и директоров школ. Именно эта группа слушателей последипломного образования должна в первую очередь стать объектом акмеологического воздействия.

Использование акмеологических технологий позволило выявить типичные проблемы личностно-профессионального развития педагогов на межрегиональном уровне: неэффективное межличностное взаимодействие, неэффективное поведение в конфликте, высокая личностная тревожность, снижение уверенности в себе, низкий уровень креативности, снижение профессиональной мотивации и отсутствие ценностных ориентаций личностно-профессионального роста, признаки эмоционального выгорания. Медицинские работники имеют ограничения по факторам дипломатичности, творческого потенциала, активного словарного запаса, поэтому нуждаются в получении специальных знаний и навыков (лидерские и коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности и креативности).

Нами подтверждено, что специфика профессиональной деятельности специалистов социальной сферы и уровень развития творческой готовности формируют структуру образовательных потребностей и требования к профессиональному образованию. Взаимосодействующими являются структурно-функциональные элементы готовности к управленческой и учебной деятельности специалистов лечебно-профилактических и образовательных учреждений, общей основой которых является направленность организатора здравоохранения на непрерывное личностно-профессиональное совершенствование, повышение качества собственной профессионально-образовательной деятельности.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Абитов Ильдар Равильевич

кандидат психологических наук

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО (г. Казань)

ildar-abitov@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена исследованию совладающего поведения студентов коммуникативных специальностей. В ней раскрываются особенности механизмов психологической защиты, копинг-стратегий и антиципационной состоятельности в данной группе испытуемых.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, антиципационная состоятельность, коммуникативные специальности.

Современный мир предъявляет высокие требования к компенсаторным механизмам психики человека. Большое количество информации, высокий темп жизни, изменяющиеся социально-экономические условия приводят к необходимости развития механизмов преодоления стресса, предвосхищения возможных стрессовых ситуаций и снятия напряжения, возникшего под их влиянием. Профессиональная деятельность является одним из главных «поставщиков» стресса в жизни человека. Одними из наиболее стрессогенных являются профессии, характеризующиеся интенсивным взаимодействием с клиентами – коммуникативные профессии. К таким профессиям, в частности, относятся профессии психолога (в том числе медицинского психолога) и фармацевта. Кроме высокой интенсивности взаимодействия для данных профессий характерен высокий уровень ответственности. Это связано с повышением уровня профессионального стресса и риска дезадаптации. Представляется актуальным исследовать особенности совладающего поведения у студентов и курсантов, обучающихся на коммуникативных специальностях с целью предупреждения синдрома эмоционального выгорания и психологической дезадаптации.

Опираясь на взгляды таких исследователей, как Р. Лазарус, Т.А. Виллс и С. Шифман, Д. Механик, В.А. Бодров мы рассматриваем копинг-стратегии, механизмы психологической защиты и антиципационную состоятельность в их единстве [1, с. 48–51]. Мы предлагаем структурную модель совладающего поведения, рассматривая защитные механизмы, копинг-стратегии и антиципацион-

ную состоятельность как компоненты совладающего поведения.

Под совладающим поведением мы понимаем когнитивные и поведенческие усилия направленные на адаптацию к стрессовой ситуации, прогнозирование потенциальной стрессовой ситуации и способов её преодоления, а также способы снятия психического напряжения, возникающего в результате воздействия стресса.

Предметом исследования выступили особенности совладающего поведения у студентов коммуникативных специальностей.

Цель исследования – выявление особенностей совладающего поведения студентов коммуникативных специальностей.

Гипотеза: у студентов коммуникативных специальностей в структуре совладающего поведения преобладают антиципационная состоятельность, активные, проблемно-фокусированные копинг-стратегии и зрелые механизмы психологической защиты.

При проведении исследования использовались следующие методики: 1) методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика (адаптация Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева и Е.Б. Клубовой) [4, с. 79–91]; 2) методика «Опросник способов совладания» (Р. Лазарус, адаптация Т.Л. Крюковой) [2, с. 37–43]; 3) тест антиципационной состоятельности (В.Д. Менделевич) [3, с. 107–115] (табл. 1).

В исследовании участвовали студенты 5–6 курсов заочной формы обучения, обучающиеся на специальности «Психология» в ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (г. Казань) (51 респондент), студенты 3 курса заочной формы обучения, обучающиеся на специальности

Таблица 1

Список исследуемых параметров

№	Исследуемые параметры	№	Исследуемые параметры
	Методика «Индекс жизненного стиля»	11	самоконтроль
1	отрицание	12	поиск социальной поддержки
2	вытеснение	13	принятие ответственности
3	регрессия	14	бегство-избегание
4	компенсация	15	планирование решения проблемы
5	проекция	16	положительная переоценка
6	замещение		Тест антиципационной состоятельности
7	интеллектуализация	17	личностно-ситуативная составляющая антиципационной состоятельности
8	реактивные образования	18	пространственная составляющая антиципационной состоятельности
	Методика «Опросник способов совладания»	19	временная составляющая антиципационной состоятельности
9	конфронтативный копинг	20	общая антиципационная состоятельность
10	дистанцирование		

«Фармация» в Казанском государственном медицинском университете (23 респондента) и курсанты 2 года обучения, проходящие переподготовку по специальности «Медицинская психология» в Казанском государственном медицинском университете (51 респондент). Все респонденты женского пола, возраст испытуемых 20–45 лет.

В группе курсантов медицинских психологов наблюдаются низкие значения механизма психологической защиты замещение и копинг-стратегии принятия ответственности. Испытуемые данной группы редко прибегают к переадресации агрессии на более приемлемый объект и редко испытывают вину за совершённые действия.

В группе студентов, обучающихся на специальности «психология» и студентов, обучающих-

ся на специальности «Фармация» наблюдаются высокие значения механизма психологической защиты проекция. Полученные данные говорят о склонности испытуемых из этих групп, в стрессовых ситуациях прибегать к неосознаваемому переносу своих неприемлемых чувств, мыслей и мотивов на других людей, у испытуемых данных групп часто встречаются такие личностные качества как подозрительность и критичность. Во всех обследуемых группах обнаруживаются низкие значения личностно-ситуативной, пространственной и временной составляющих антиципационной состоятельности. Слабое развитие прогностических способностей снижает адаптационные возможности и связано с риском дезадаптации в случае неэффективной работы копинг-стра-

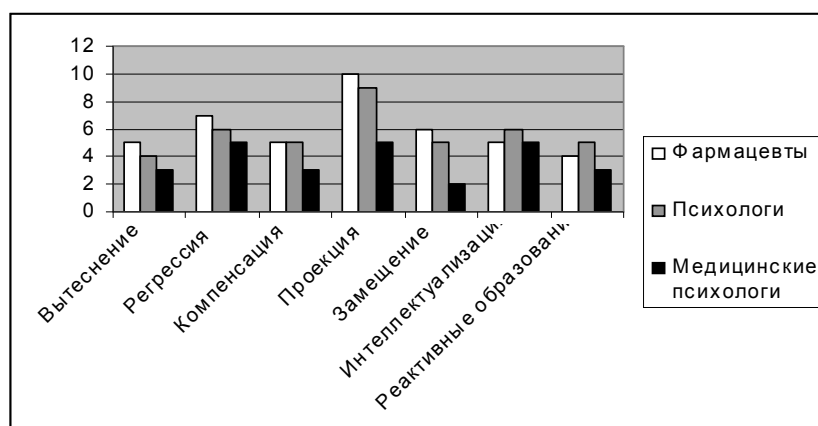


Рис. 1. Диаграмма выраженности механизмов психологической защиты в исследуемых группах

тегий и защитных механизмов. В группе студентов фармацевтического факультета обнаруживаются высокие значения пассивной копинг-стратегии бегство-избегание. Полученные данные говорят о склонности респондентов данной группы в стрессовых ситуациях использовать мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на избегание проблем. Частое использование данной копинг-стратегии снижает адаптационные возможности и ведёт к обострению конфликтов и накоплению негативных последствий воздействия стресса.

В группе студентов, обучающихся на специальности «Фармация», наблюдаются более высокие, чем в группе студентов-психологов, значения механизма психологической защиты замещение ($p<0,01$) (рис. 1) и копинг-стратегий конфронтативный копинг ($p<0,01$) и бегство-избегание ($p<0,001$) (рис. 2). Также в данной группе испытуемых отмечаются более высокие, чем в группе курсантов медицинских психологов, значения механизмов психологической защиты вытеснение ($p<0,001$), регрессия ($p<0,001$), компенсация ($p<0,01$), проекция ($p<0,001$), замещение ($p<0,001$), реактивные образования ($p<0,01$) (рис. 1) и копинг-стратегий конфронтативный копинг ($p<0,001$), принятие ответственности ($p<0,001$) и бегство-избегание ($p<0,001$) (рис. 2).

В группе студентов, обучающихся на специальности «Психология» обнаружены более высокие, чем в группе курсантов медицинских психологов, значения механизмов психологической защиты вытеснение ($p<0,01$), регрессия ($p<0,001$), компенсация ($p<0,001$), проекция ($p<0,001$), замещение ($p<0,001$), интеллектуализация ($p<0,001$),

реактивные образования ($p<0,01$) (рис. 1) и копинг-стратегий конфронтативный копинг ($p<0,001$), принятие ответственности ($p<0,001$) и бегство-избегание ($p<0,001$) (рис. 2).

При проведении корреляционного анализа по результатам группы курсантов медицинских психологов обнаруживаются прямые связи между механизмом психологической защиты отрицание и копинг-стратегией дистанцирование ($p<0,01$), механизмом психологической защиты отрицание и копинг-стратегией положительная переоценка ($p<0,01$), механизмом психологической защиты регрессия и копинг-стратегией бегство-избегание ($p<0,01$), механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегией бегство-избегание ($p<0,01$), механизмом психологической защиты проекция и копинг-стратегией бегство-избегание ($p<0,01$), механизмом психологической защиты замещение и копинг-стратегией бегство-избегание ($p<0,05$). Механизмы психологической защиты взаимосвязаны с пассивными копинг-стратегиями, направленными не на изменение ситуации, а на изменение её репрезентации.

Прямые связи обнаруживаются между механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегией конфронтативный копинг ($p<0,01$), механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегией самоконтроль ($p<0,01$), механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегией принятие ответственности ($p<0,05$), механизмом психологической защиты интеллектуализация и копинг-стратегией самоконтроль ($p<0,05$). Зрелые механизмы психологической защиты взаимосвязаны с ко-

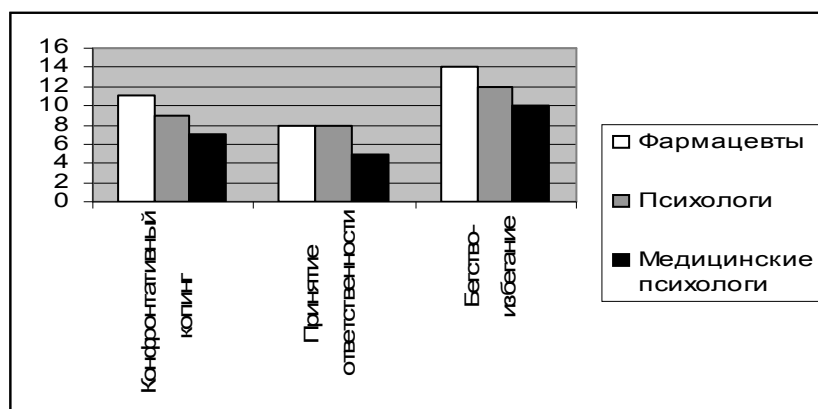


Рис. 2. Диаграмма выраженности копинг-стратегий в исследуемых группах

пинг-стратегиями, подразумевающими активную регуляцию своего состояния и действия, направленные на изменение ситуации.

Механизм психологической защиты отрицание прямо коррелирует с временной составляющей антиципационной состоятельности ($p < 0,05$), механизм психологической защиты интеллектуализация имеет прямую связь с общей антиципационной состоятельностью ($p < 0,05$). Копинг-стратегия самоконтроль имеет прямую корреляционную связь с личностно-ситуативной составляющей антиципационной состоятельности ($p < 0,05$), копинг-стратегия положительная переоценка прямо коррелирует с пространственной составляющей антиципационной состоятельности ($p < 0,05$). Механизмы психологической защиты, копинга и прогнозирования тесно взаимосвязаны, характеризуются высокой степенью интегрированности и компенсируют недоработки друг друга.

При проведении корреляционного анализа по результатам группы студентов-фармацевтов обнаруживаются прямые связи механизма психологической защиты интеллектуализация и копинг-стратегии самоконтроль ($p < 0,05$), механизма психологической защиты компенсация и временной составляющей антиципационной состоятельности ($p < 0,05$). Копинг-стратегия планирование решения проблемы имеет прямые связи с временной ($p < 0,05$), личностно-ситуативной составляющими антиципационной состоятельности ($p < 0,001$), а также с общим показателем антиципационной состоятельности ($p < 0,001$). Наблюдаются обратные связи между примитивным механизмом психологической защиты проекция и личностно-ситуативной составляющей антиципационной состоятельности ($p < 0,001$), между примитивным защитным механизмом регрессия и пространственной составляющей антиципационной состоятельности ($p < 0,05$). Таким образом, зрелые защитные механизмы интеллектуализация и компенсация связаны со способностью произвольно регулировать свои эмоции и планировать свои действия во времени. Проблемно-фокусированная копинг-стратегия планирование решения проблемы связана со способностью планировать свои действия во времени, предвосхищать возможные конфликтные ситуации и способы их разрешения. Развитие способностей точно координировать свои действия и предвидеть конфликтные ситуации в будущем и способы их разрешения снижает напряжённость примитивных защит-

ных механизмов таких, как регрессия и проекция. Структура совладающего поведения в данной группе испытуемых отличается меньшей интегрированностью.

При проведении корреляционного анализа по результатам группы студентов-психологов обнаруживаются обратные связи механизма психологической защиты вытеснение с копинг-стратегиями самоконтроль ($p < 0,01$) и поиск социальной поддержки ($p < 0,05$), а также с временной составляющей ($p < 0,01$) и общим показателем антиципационной состоятельности ($p < 0,01$). Прямые связи наблюдаются между механизмом психологической защиты вытеснение и копинг-стратегиями принятие ответственности ($p < 0,05$) и бегство-избегание ($p < 0,001$). Обнаруживаются обратные связи механизма психологической защиты регрессия с копинг-стратегией самоконтроль ($p < 0,01$), пространственной ($p < 0,05$), временной ($p < 0,01$) составляющими и общим показателем антиципационной состоятельности ($p < 0,01$). Прямые связи механизма психологической защиты регрессия имеет с копинг-стратегиями конфронтативный копинг ($p < 0,01$) и бегство-избегание ($p < 0,001$). Обратные связи наблюдаются между механизмом психологической защиты замещение и копинг-стратегией самоконтроль ($p < 0,01$), а также временной ($p < 0,01$), пространственной ($p < 0,05$) составляющими и общим показателем антиципационной состоятельности ($p < 0,01$). Прямые связи наблюдаются между механизмом психологической защиты замещение и копинг-стратегиями конфронтативный копинг ($p < 0,01$) и бегство-избегание ($p < 0,001$). Прямые связи обнаруживаются между механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегиями дистанцирование ($p < 0,05$) и бегство-избегание ($p < 0,001$). Наблюдаются обратные связи между пассивной копинг-стратегией бегство-избегание и пространственной ($p < 0,01$), временной составляющими ($p < 0,01$) и показателем общей антиципационной состоятельности ($p < 0,01$). Обратная связь наблюдается между механизмом психологической защиты проекция и пространственной составляющей антиципационной состоятельности ($p < 0,001$). Обнаруживаются прямые связи копинг-стратегии самоконтроль с пространственной составляющей ($p < 0,01$) и показателем общей антиципационной состоятельности ($p < 0,01$), а также между копинг-стратегией планирование решения проблемы и пространственной составляющей антиципаци-

онной состоятельности ($p < 0,01$). Таким образом, в данной группе испытуемых использование копинг-стратегий самоконтроль, планирование решения проблемы и поиск социальной поддержки, а также способность к точной координации действий, планированию действий во времени, предвидению конфликтных ситуаций и способов их разрешения вступает в противоречие с использованием примитивных защитных механизмов вытеснения, регрессии, замещения, проекции и копинг-стратегий конфронтативный копинг и бегство-избегание.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы.

1. Группа курсантов, проходящих переподготовку по специальности «Медицинская психология» отличается наибольшей адаптивностью и согласованностью компонентов совладающего поведения. В данной группе испытуемых преобладает совладание со стрессом с опорой на активные копинг-стратегии и зрелые защитные механизмы.

2. Группа студентов заочного отделения, обучающихся на специальности «Психология» отличается более низкой адаптивностью. Совладание со стрессом в данной группе чаще опирается на примитивные механизмы психологической защиты и пассивные копинг-стратегии. Использование активных копинг-стратегий и прогнозирования

снижает в данной группе частоту использования примитивных защитных механизмов и пассивных копинг-стратегий.

3. Группа студентов заочного отделения, обучающихся на специальности «Фармация» отличается наименьшей адаптивностью и согласованностью компонентов совладающего поведения. Испытуемые данной группы при совладании со стрессом чаще всего используют примитивные защитные механизмы и пассивные копинг-стратегии.

Библиографический список

1. *Абитов И.Р.* Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах): Дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2007.
2. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Изд. 2-е, испр., доп. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
3. *Менделевич В.Д.* Антиципационные механизмы неврозогенеза // Психологический журнал. — 1996. — № 4. — С. 107–115.
4. *Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В.* Механизмы психологической защиты и совладания (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): Учебное пособие. — Казань, 2003.

СУПРУЖЕСКАЯ ПАРА: МЕЖПОКОЛЕННАЯ СВЯЗЬ И СОВЛАДАНИЕ*

В статье совладающее поведение супругов рассматривается в межпоколенном контексте, приведена типология межпоколенных связей в семье, рассмотрены особенности совладающего поведения супругов в семьях с разным типом связей между поколениями.

Ключевые слова: совладающее поведение, межпоколенная связь, сохранная преемственность, «односторонняя передача», нарушенная преемственность.

На особенности совладающего поведения супругов влияет множество факторов, одним из которых является характер межпоколенных связей в семье. Согласно М.В. Сапоровской, межпоколенная связь, как процесс, предполагает передачу опыта одного поколения и принятие этого опыта другим поколением, причем трансляция опыта осуществляется как в направлении от предков к потомкам (трансгенерация), так и от потомков к предкам. Трансгенерация включает в себя неосознаваемые (воспроизводство) и осознаваемые (преемственность) процессы [3]. Сохранность межпоколенной связи позволяет человеку в трудной жизненной ситуации обращаться к образу предков, опыту их жизни, прибегать к непосредственной помощи представителей старших поколений, что способствует эффективному совладанию [1; 4; 5]. Нарушение какого-либо из ее компонентов приводит к негативным последствиям: наследуются «вертикальные стрессоры» [7], неэффективные способы поведения, низкий уровень «дифференциации Я» [6], что, в свою очередь, затрудняет процесс совладания, делает его менее успешным.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей совладающего поведения супругов в семьях с разным типом межпоколенных связей. В качестве критерия создания типологии семей мы использовали сохранность межпоколенной преемственности.

В исследовании приняло участие 55 условно благополучных супружеских пар, имеющих детей, старшие из которых достигли подросткового возраста (общая численность выборки $n=110$). Выбор категории испытуемых обусловлен тем, что в семьях с детьми-подростками межпоколенные отношения имеют особое значение (у суп-

ругов возникает потребность в пересмотре взаимоотношений с прародителями в связи с их уходом на пенсию и с собственными детьми, в связи с их взрослением).

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе для изучения характера связи существующей в семье между прародителями, детьми и внуками нами была проведена авторская нарративная методика «Межпоколенные истории». Результаты, полученные с помощью этой методики, а также анализ объективных данных позволили нам разработать типологию межпоколенных связей в семье. Нами были выделены семьи: с сохранной межпоколенной связью («сохранная преемственность»), нарушенной межпоколенной связью в форме «односторонней передачи» и «нарушенной преемственности». В семьях с сохранной межпоколенной преемственностью происходит двусторонний обмен опытом между представителями разных поколений, а исследование характеризуется осознанностью. В семьях с нарушенной преемственностью затруднен процесс передачи опыта между поколениями – от старшего к младшему, а в семьях с односторонней передачей – от младшего к старшему.

На втором этапе исследования для изучения совладающего поведения супругов, мы опирались на объективные сведения, полученные в ходе бесед, использовали авторскую проективную методику и методику «Супружеский копинг», разработанную М.Л. Боуман (1990) в адаптации Е.В. Куфтык (2007, 2009) [2].

Нами были выявлены копинг-стратегии разрешения межпоколенных конфликтов, наиболее часто применяемые супругами из семей с разным типом межпоколенной связи (таблица 1).

Супружеские стратегии совладания были изучены нами с помощью методики «Супружеский

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а)

Таблица 1

Способы разрешения проблемных ситуаций между поколениями

Способы совладания Типы семей	Конструктивные	Неконструктивные
«Сохранная преемственность»	<u>компромисс</u> (учитываются интересы и старшего и младшего поколений, и те и другие идут на уступки) <u>использование советов старших при самостоятельном принятии решения</u>	
«Односторонняя передача»		<u>Игнорирование</u> (учитываются только интересы и мнение старшего поколения)
«Нарушенная преемственность»	<u>самостоятельное решение проблем</u> (без привлечения прародителей)	<u>Игнорирование</u> (учитываются только интересы и мнение младшего поколения)

копинг» [2]. Проанализировав полученные данные по непараметрическому критерию Крускала-Уоллеса, мы получили достоверно значимые различия в совладающем поведении супругов из семей с разным типом межпоколенных связей по шкалам *самообвинение* и *избегание* (табл. 2).

В группе семей с *односторонней передачей* большую роль в урегулировании проблем продолжает играть расширенная семья. Родители и прародители супругов самостоятельно принимают решения, касающиеся всех членов семьи, мнение супругов при этом игнорируется. Вследствие этого супруги, фактически, не участвуют в решении проблем, при столкновении с трудностями они предпочитают *избегание* как стратегию совладающего поведения.

Анализ совладающего поведения мужей в семьях с разным типом межпоколенных связей

показал, что уклонение от решения проблем наиболее выражено у мужчин из семей с односторонней передачей ($H=27,69, p=0,000$). В трудной жизненной ситуации они, как правило, отрицают «что что-то не так», стараются не думать о проблеме. В случае если стратегию избегания начинают активно использовать жены, мужа чаще прибегают к копинг-действиям, характерным для конфликтного стиля (коэффициент Спирмена = 0,808 при $p=0,005$): «говорят супруге, что имеющаяся проблема – это полностью ее вина», «чаще придираются, критикуют супругу по мелочам, не за то, что их беспокоит на самом деле», «испытывают раздражение по отношению к супруге».

На выбор в трудной жизненной ситуации тех или иных стратегий совладания взрослым человеком большое влияние оказывает его детский опыт, характер взаимоотношений с родителями,

Таблица 2

Общие показатели выраженности стратегий совладания с семейными проблемами в семьях с разным типом связи между поколениями

Группы	Средние показатели на смешанной выборке M (SD)*	Семьи с «сохранной преемственностью» M (SD)	Семьи с «односторонней передачей» M (SD)	Семьи с «нарушенной преемственностью» M (SD)	p-level
Конфликтный стиль	33,6 (9,03)	35,8 (1,05)	31,8(0,81)	35,1 (0,93)	0,6666
Самообвинение	37,0 (9,5)	36,0 (0,54)	44,2 (0,88)	50,8 (0,77)	0,0000
Позитивность	43,1 (8,8)	45,9 (0,60)	50,9 (0,90)	48,5 (0,96)	0,1972
Эгоистичный стиль	22,5 (4,8)	24,1 (0,75)	23,0 (0,64)	25,0 (0,81)	0,5147
Избегание	29,0 (5,5)	28,4 (0,84)	40,1 (0,50)	37,5 (0,72)	0,0000

* Результаты адаптации опросника «Супружеский копинг» (М. Блуман) на российской смешанной выборке испытуемых, проведенной Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2010. – № 2. – С. 143.

особенности взаимодействия между членами семьи в период, когда навыки совладания с трудностями у него еще только формировались. Влияние детско-родительских отношений на формирование и развитие совладающего поведения ребенка активно изучалось в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова (Белорукова, 2005; Гушина, 2005; Куфтяк 2004–2008; Сапоровская, 2002–2010). При этом с одной стороны детско-родительские отношения рассматриваются как условия формирования и развития совладающего поведения ребенка, с другой как функциональная модель, образец родительского совладания с трудностями, который повторяют в своем индивидуальном опыте дети.

Наличие в родительских семьях супругов данной группы сильно выраженных эмоционально-коммуникативных дисфункций, выявленных с помощью методики «Семейные эмоциональные коммуникации» С.В. Воликовой (С.В. Воликова, А.Б. Холмогорова, 2004), свидетельствуют о повышенной вероятности возникновения вертикальных стрессоров, которые снижают адаптивные способности семьи (Э.Г. Эйдемиллер, 2007).

Эмоционально-коммуникативные дисфункции родительских семей оказывают влияние на выбор в трудной жизненной ситуации таких стратегий как самообвинение ($\beta=0,67$, $p<0,001$), избегание ($\beta=1,73$, $p<0,005$) и конфликтный стиль ($\beta=0,62$, $p<0,005$).

Выраженная степень вмешательства родителей в дела своих детей и контроль за ними в детстве обеспечивает выбор супругами самообвиняющего поведения в трудных ситуациях, что подтверждает деструктивную роль сверхвключенности. Так как такой холодный контроль не продиктован со стороны родителей заботой и поддержкой в трудных ситуациях, то в детстве с по-

вышением ответственности чаще происходит фиксация на негативной оценке своей роли в ситуации. Присутствие в семейных коммуникациях родительской семьи индуцирования тревоги и напряжения обуславливает выбор супругами конфликтного стиля и избегания. Возможно, становление выбора непродуктивных стратегий развивается под воздействием постоянной родительской фиксации на трудностях, опасностях и неудачах, что способствует незащищенности от опасности, а продуктивность совладания зависит, прежде всего, от безопасности и комфорта.

Супруги из семей с *нарушенной преемственностью* в трудной жизненной ситуации привыкли рассчитывать только на себя. Они самостоятельно принимают решения и ощущают ответственность за их последствия. Сталкиваясь с новыми трудностями, они обвиняют самих себя, пытаются найти ошибки в своих действиях. Сознание повышенной ответственности за благополучие семьи негативно сказывается на эмоциональном состоянии супругов: они часто испытывают беспокойство, склонны к депрессивным расстройствам.

Корреляционный анализ между стратегиями супружеского совладания в семьях с нарушенной преемственностью показал, что усиление самообвинения у обоих супругов происходит в случае повышения ответственности, если партнер по браку отстраняется от решения проблемы (использует стратегию избегания проблемы или конфронтацию). В подобной ситуации возможен и иной выбор – отказ от решения проблемы (вследствие усиления стратегии избегания) (табл. 3).

Таким образом, в семьях с нарушенной преемственностью отстранение кого-либо из супругов от решения проблем усиливает непродуктивность совладания партнера по браку.

Таблица 3

Значимые корреляции между стратегиями супружеского копинга в семьях с нарушенной преемственностью

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Самообвинение жены – избегание мужа	0,65**
Самообвинение жены – конфликтный стиль мужа	0,65**
Самообвинение мужа – избегание жены	0,40*
Самообвинение мужа – конфликтный стиль жены	0,42*
Избегание мужа – избегание жены	0,70**
Избегание мужа – конфликтный стиль жены	0,83**
Избегание жены – конфликтный стиль мужа	0,89**

Примечание: * – $p\leq 0,05$, ** – $p\leq 0,01$

Таблица 4

**Значимые корреляции между стратегиями супружеского копинга
в семьях с сохранной преемственностью**

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Избегание жены – избегание мужа	-0,55*
Избегание жены – позитивность мужа	0,54*
Избегание жены – самообвинение мужа	-0,47*
Избегание жены – конфликтный стиль мужа	-0,49*
Конфликтный стиль жены – избегание мужа	-0,66**
Конфликтный стиль жены – эгоистичный стиль мужа	-0,53*

Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

На формирование у супругов основных стратегий совладания с трудностями оказали влияние эмоционально-коммуникативные дисфункции родительских семей. Выбор стратегии избегания при решении проблем обусловлен наличием в детском опыте супругов фиксации родителей на негативных переживаниях ($\beta=0,60$, $p<0,05$). Присоединение родителей к негативным переживаниям и настроению ребенка, фиксация внимания на неудачах и трудностях, излишняя концентрация и преувеличение существующих проблем могут при «эмоциональном разрыве» (когда человек стремиться быть максимально независимым от родителей, отрицает черты присущие им) перейти в полную свою противоположность: повзрослевший человек, сталкиваясь с трудностями, старается не думать о них, отрицает само существование проблемы.

Супруги из семей с *сохранной преемственностью* реже используют в трудных жизненных ситуациях стратегии самообвинения и избегания. Ощущая поддержку расширенной семьи, опираясь на аккумулированный опыт предков, они более продуктивно совладают с трудностями.

Корреляционный анализ между стратегиями совладания супругов показал, что для супружеских пар из семей с сохранной преемственностью свойственно комплементарное поведение, т.е. уравновешивающее непродуктивность, и способствующее более эффективному совладанию с трудностями супружеской подсистемы (табл. 4).

В семьях с сохранной преемственностью между поколениями отмечается влияние семейного перфекционизма прародительской семьи ($\beta=0,51$, $p<0,001$) на конфликтный стиль совладания супругов. Наличие чрезмерной требовательности со стороны родителей, стремление во всем добиваться максимально возможного результата в дет-

стве вызывает стремление к совершенству и во взрослой жизни, повышает требовательность как к себе, так и к окружающим, что может стать причиной усиления конфликтности во взаимоотношениях, недовольства и раздражительности по отношению к партнеру по браку.

Таким образом, в семьях с разными типами межпоколенных связей совладающее поведение супругов приобретает специфические черты.

В семьях с *односторонней передачей* в силу участия расширенной семьи в урегулировании проблем и фактического отстранения супругов от самостоятельного принятия решений (все важные решения принимают прародители) супруги чаще используют стратегию избегания. Наиболее сильно уход от решения проблем выражен у мужчин данной группы. В случае, если жена начинает чаще использовать стратегию избегания, муж прибегает к стратегии конфликтный стиль, открыто обвиняя жену в сложившейся ситуации либо придираясь ко всем ее действиям. Большое влияние на формирование и проявление непродуктивных стратегий совладания оказали эмоционально-коммуникативные дисфункции родительских семей супругов: сверхвключенность родителей усилила склонность к применению в трудных жизненных ситуациях стратегии самообвинения, фиксация родителей супругов на трудностях, опасностях и возможных неудачах в жизни оказала влияние на формирование стратегий избегания и конфликтный стиль.

В семьях с *нарушенной преемственностью* супруги лишены поддержки расширенной семьи, при решении проблем они вынуждены рассчитывать только на себя. Чрезмерная ответственность за происходящее приводит к тому, что, сталкиваясь с неудачами, супруги обвиняют себя. Самообвинение является непродуктивной стра-

тегией совладания сопряжено с повышенным беспокойством, склонностью к депрессивным расстройствам. В случае отстранения одного из супругов от решения проблемы (избегание или конфронтация) другой либо пытается решить проблему самостоятельно (при этом возрастает степень ответственности и самообвинения в случае неудачи), либо отказывается от решения проблемы (использует стратегию избегание). Наличие в детском опыте супругов чрезмерной фиксации родителей на их негативных переживаниях, неудачах и проблемах повлияло в ситуации «эмоционального разрыва» на формирование противоположного типа поведения: отрицания существования проблемы, отказа от попыток ее разрешить.

В семьях с *сохранной преемственностью* благодаря поддержке расширенной семьи и осознанному использованию опыта предшествующих поколений супруги более успешно справляются с жизненными трудностями. Для супружеских пар характерно комплементарное поведение, т.е. уравновешивающее непродуктивность, и способствующее более эффективному совладанию с трудностями супружеской подсистемы.

Библиографический список

1. Крюкова Т.Л., Петрова Е.А. Семейные ресурсы совладающего поведения: значение пра-родителей и предков // Психология и практика / под ред. Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 12–22.
2. Куфтяк Е.В. Адаптация опросника «Супружеский копинг» // Вестник СПбУ. Серия 12. Социология и Психология. – 2009. – Ч. I. – Вып. 3. – С. 246–253.
3. Сапоровская М.В. Межпоколенная транс-генерация паттернов совладающего поведения // Психология совладающего поведения: Материа-лы II Междунар. науч.-практ. конф. 23–25 сентяб-ря 2010 г. В 2-х т. Т. 1 / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома, 2010. – С. 65–67.
4. Сизова М.А. Связь межпоколенных отно-шений с функциональностью семейной систе-мы // Психологические исследования: Вып. 5. / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 217–229.
5. Судьин С.А. Бабушка: социально-психоло-гический и социально-ролевой портрет // Цен-ность детей и межпоколенные отношения / под ред. З.Х. Саралиевой. – Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2008. – С. 167–178.
6. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая прак-тика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги. – М.: Когито-центр, 2008. – 496 с.
8. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольс-кая И.М. Семейный диагноз и семейная психоте-рапия. – СПб.: Речь, 2007. – 352 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 376

Мусина-Мазнова Галия Хамитовна

кандидат педагогических наук, доцент
Астраханский государственный университет
utu@aspu.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

В статье обоснована актуальность исследования проблемы многоуровневой подготовки квалифицированных кадров в рамках Болонского процесса. Проанализировав методологические подходы профессиональной подготовки специалистов, автор приводит их в систему, определяет специфику каждого и выявляет основные методологические подходы карьерного становления социальных работников.

Ключевые слова: карьера; профессиональная карьера; методологический подход; профессиональная подготовка; социальный работник.

Современное высшее профессиональное образование направлено на подготовку квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к непрерывному профессиональному росту. Российское общество переживает особый период, который требует не только современных поисков экономического, политического и культурно-духовного развития социума, но и эффективных средств социальной защиты населения, разработки новых технологий социальной работы. В этой связи возрастает потребность в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах в области социальной работы.

Несмотря на многочисленные исследования различных аспектов профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, практически отсутствуют работы, раскрывающие процесс карьерного становления и профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в условиях вуза и в условиях непрерывного профессионального образования. Выявленные нами противоречия подтверждают разногласия между системой подготовки и повышения квалификации социальных работников и современными требованиями к практической деятельности специалистов социальной сферы. Противоречия определяются между наличием определенного опыта в системе непрерывного профессионального образования, сложившейся

тенденции профессионально карьерного становления студентов и работающих специалистов – и не соответствием данной системы современным требованиям подготовки, повышения квалификации кадров, отсутствием современных условий карьерного становления социальных работников.

Основные направления социальной работы и подготовки специалистов этого профиля раскрыты в теоретических и практических исследованиях (В.Г. Бочарова, П.Д. Павленок, А.М. Панов, Г. Рамзей, Ш. Рамон, Р. Сарри Е.И. Холостова, Т.Ф. Яркина). Вопросы подготовки специалистов в области социальной работы разрабатывались в различных аспектах. Организация обучения социальных работников в условиях учебно-научно-педагогического комплекса и разработка государственного стандарта подготовки специалистов по социальной работе представлена в трудах СИ. Григорьева, Л.Г. Гусяковой, В.С. Жукова, Ю.Е. Растова, В.Л. Туринского. Некоторые философские аспекты подготовки социальных работников изучаются В.Н. Ярской; личностные качества и развитие профессиональных ценностей социальных работников разработаны в научных исследованиях Н.Ю. Васильевой, В.И. Мальцева, М. Пейн, Т.Д. Шевеленковой, Н.Б. Шмелевой, М.С. Яницкого и др.; вопросы профессионализации социальной работы изучает Е.Р. Ярская-Смирнова; профессиональное становление и рост, развитие карьеры специалистов освещены в концепциях М.В. Александровой, М.А. Емельяновой, С.В. Митюниной, Д.А. Ткач.

Таким образом, можно констатировать, что накоплен значительный фонд знаний по изуче-

нию научных основ карьерного становления специалиста и проблемам подготовки кадров социальной сферы. Предметом нашего интереса исследования является разработка методологии развития карьерной стратегии в системе многоуровневой подготовки социальных работников.

Методология в педагогической теории представляет собой учение о принципах построения, об основных закономерностях развития, о формах и методах научного познания. В современных философских исследованиях подчеркивается деятельный характер методологии, отмечается, что методология – это не только орудие теоретического познания, но и преобразования действительности. Методологию мы рассматриваем как систему принципов и подходов построения теоретической концепции и организации практической деятельности.

В современной философии понятие «методологический подход» рассматривается по-разному. И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин рассматривают методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, в которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [2]. Мы склоняемся к понятию подхода как к выявлению методов или средств, соответствующих цели, содержанию и конечному результату образовательного процесса.

В современной науке существует множество методологических подходов, определяющих различные направления исследований, поэтому одной из задач, имеющих первостепенное значение в организации научного исследования, является выбор методологических подходов. Исследуя теорию профессиональной подготовки социального работника в процессе непрерывного образования, попытаемся раскрыть методологические подходы карьерной стратегии в системе многоуровневой подготовки социальных работников. В теории профессиональной подготовки специалистов существуют различные мнения по выбору базовых подходов, для выявления основных методологических подходов исследования карьерной стратегии в системе многоуровневой подготовки социальных работников, мы, прежде всего, рассмотрим методологические подходы Е.И. Сахарчука, А.М. Митяева, М.В. Александровой, М.А. Емельянова.

Выделяя следующие методологические подходы: акмеологический, компетентностный, ак-

сиологический, квалиметрический, личностно ориентированный, культурологический, синергетический, системный, целостный, Е.И. Сахарчук подчеркивает их «значительный потенциал для исследования проблемы качества подготовки специалистов» [5]. Сложность и многогранность явлений окружающей действительности, их взаимосвязь и взаимозависимость обуславливает необходимость применения совокупности методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления [5]. Однако, на наш взгляд, базовыми и основными подходами должны быть три-четыре подходов, в данном случае мы выделили бы для исследования качества подготовки специалистов акмеологический, компетентностный, аксиологический, личностно-ориентированный.

А.М. Митяева в научных исследованиях опирается на компетентностный подход как на методологический принцип проектирования многоуровневого профессионального высшего образования. Данный подход, по мнению А.М. Митяевой выступает «как система исследовательских процедур, реализуемых при изучении и проектировании образовательных систем» [4]. Мы соглашаемся с мнением А.М. Митяевой о том, что рассматривая содержание образования с точки зрения компетентностного подхода – «это система образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций» [4].

Методологическим основанием исследования проектирования процесса становления карьеры педагога считает М.В. Александрова, является сочетание индивидуально-развивающего и социально-синергетического подходов. Индивидуально-развивающий подход «способствует созданию условий для разработки и реализации педагогом собственной образовательной карьерной стратегии и включению его в систему непрерывного профессионального образования» [1]. Социально-синергетический подход предполагает «становление самоорганизующихся подсистем сопровождения карьерного роста педагога в территориальной образовательной системе» [1]. Приведя в систему эти подходы М.В. Александрова, совершенно справедливо отмечает, что «в ходе непрерывного образования происходит синтез профессиональной, личностной, исследо-

вательской культуры, формируется направленность личности на саморазвитие и самореализацию в педагогической и управленческой деятельности» [1]. В рамках нашего исследования индивидуально-развивающий подход можно определить методологических принципом моделирования карьерного развития личности социального работника в процессе многоуровневой подготовки в вузе и постдипломном повышении квалификации.

М.А. Емельянова применительно к проблемам становления профессиональной зрелости и подготовленности студента к социально-педагогической деятельности выделяет интегративный подход. Она утверждает, «что интегративный подход позволяет рассматривать качество социально-педагогического образовательного процесса с системно-деятельностных позиций, выделить различные виды деятельности, определяющие уровень качества развития личности как субъекта социально-педагогического образовательного процесса: специально организованную педагогическую и исследовательскую деятельность; учебную и общественную, практическую деятельность студентов, осваивающих интегративное содержание социально-педагогического образования, реализующих свой личностный, академический и социальный потенциал; другие виды деятельности, связанные с обеспечением и усовершенствованием процесса социально-педагогического образования» [3]. Соглашаясь с М.А. Емельяновой в том, что интегративный подход позволяет целостно рассматривать виды деятельности, реализующие социально-педагогическую функцию, подчеркиваем мысль о развитии целостной личности студента в социально-педагогическом образовании, в процессе многоуровневой подготовки в вузе.

Таким образом, изучив теоретические основы подготовки специалистов Е.И. Сахарчука, А.М. Митяева, М.В. Александровой, М.А. Емельянова и методологические подходы в педагогике, мы попытались систематизировать их и определить специфику каждого. Изученные нами подходы можно классифицировать на три группы. Первую группу составляют подходы (культурологический, социологический, креативный, индивидуально-развивающий) заимствующие свои представления из гуманитарных наук – антропологии, культурологии, философии, социологии, психологии. Вторая группа подходов – личност-

но-ориентированный, квалиметрический, информационный – определяет свою ценностную ориентацию на личность, общество, информацию. Причем четко провести границу между подходами очень сложно. Например, личностно ориентированный подход провозглашает личность как ценность педагогики, однако ее можно отнести и к социологии, в культурологическом подходе ценность – культура, которую можно отнести как к философии, так и к социологии. Ценностью третьей группы являются технологии – целостность, связь, система, сотрудничество (системный, синергетический, социально-синергетический, интегративный подход, целостный, компетентностный).

При интеграции всех подходов в процессе подготовки, безусловно, выстраивается целостная система организации процесса обучения специалистов. Однако, многие ученые в своих исследованиях опираются на один или два подхода, которые являются ведущими и характеризующими особенности предмета изучаемого эксперимента. Необходимо отметить, что каждый отдельно взятый подход представляет собой качественно новый способ изучения исследуемых явлений, но, ни один из них не является универсальным. Различные подходы не могут оцениваться с позиций «лучше – хуже», необходимо говорить лишь об адекватности соответствующих подходов определенным типам исследования. Мы выделяем несколько подходов, которые по комплексу принципов, методов, средств позволяют организовать и ориентировать процесс подготовки специалистов на карьерный и личностный рост, на процесс непрерывного профессионального развития и совершенствования мастерства. В своем исследовании мы рассматриваем следующие основные подходы как базовые в системе многоуровневой подготовки социальных работников: акмеологический, аксиологический, андрагогический, практико-ориентированный.

1. Акмеологический подход (от греч. *акме* – высшая степень чего-либо цветущая сила). Положения акмеологического подхода позволяют рассматривать личность как высшую ценность, а карьерное становление как результат достижения этой личностью максимальной вершины своего развития (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Гагин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Максимова, А.А. Реан, Е.И. Степанова, Г.С. Сухобская). Акмеологический подход ориентирует будущего специалиста

на прогрессивное развитие как личности и как профессионала. В процессе обучения создаются условия для максимальной творческой самореализации в профессиональной сфере. Акмеологический подход актуализирует творческую активность студента, нацеливает на самосовершенствование, самореализацию, на достижение вершин в профессиональной деятельности.

2. Аксиологический подход (аксиология – греч. *axiós* – ценный + *логия* – философское учение о ценностях). Положения аксиологического подхода позволяют выделить мотивационно-оценочный аспект в целостном процессе развития личности будущего специалиста (В.И. Андреев, И.С. Батракова, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, А.В. Кирьякова, В.С. Мухина). Аксиологический подход предполагает в профессиональной подготовке социального работника рассматривать развитие его личности, творческого и креативного потенциала как средство решения проблем социально незащищенной категории населения.

3. Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов возник как следствие изменений в социальной жизни общества, вызвавших пересмотр классической образовательной парадигмы и зарождение новой. Важной методической проблемой современной организации социального обучения является необходимость создания системы технологичной практико-ориентированной подготовки специалистов социальной работы в процессе обучения. Под практико-ориентированным подходом понимается совокупность приемов, способов, методов, форм обучения студентов, направленная на формирование практических умений и навыков социальной деятельности. Практико-ориентированный подход в целом означает, что в учебном процессе решается основная задача подготовки будущих специалистов – создание условий для развития профессиональной компетентности личности. Практико-ориентированный подход создает возможность постепенного наращивания профессиональной квалификации специалиста – от формирования типовых профессиональных действий до продуктивной творческой деятельности.

4. Андрагогический подход. Формирование готовности к развитию карьерной стратегии у бу-

дущих социальных работников представляет собой сложный процесс, осуществляемый личностью в течение всей жизни. Андрагогический подход способствует выводу обучения из рамок учебных заведений, обеспечивает возможность получения образования с помощью формального, неформального и информального, дистанционного обучения, взаимодействия между знаниями, полученными на начальном этапе образования, и знаниями, приобретенными на более поздних этапах, а также между теоретическим и практическим знанием. Кроме того, включает в себя возможность отсутствия фигуры учителя (преподавателя), тем самым, актуализируя роль самообразования обучающихся, формируя у них познавательные или образовательные потребности, ориентирует на формирование профессиональных компетенций и их обновление в течение всей жизни.

Осуществленное нами комплексное исследование методологических подходов к многоуровневой подготовке будущих социальных работников позволило сделать вывод о том, что выделенные подходы позволяют целостно рассматривать формирование готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников в едином образовательном пространстве, развитие карьерной стратегии будущего социального работника в процессе многоуровневой подготовки.

Библиографический список

1. *Александрова М.В.* Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.
2. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973.
3. *Емельянова М.А.* Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза. – Оренбург, 2005.
4. *Митяева А.М.* Компетентностная модель многоуровневого высшего образования. – Волгоград, 2007.
5. *Сахарчук Е.И.* Управление качеством подготовки специалистов сферы образования. – Волгоград: Перемена, 2002.

Нагаева Яна Александровна

Муниципальное образовательное учреждение для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи
«Центр диагностики и консультирования» городского округа
(г. Шарья, Костромская область)
Yana-nagaewa77@mail.ru

МОТИВАЦИЯ ОБРАЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ЗА ПОМОЩЬЮ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР

В статье излагаются результаты исследования, отвечающие на вопрос о том, что побуждает родителей, имеющих детей с различными проблемами развития, обращаться за помощью к специалистам психологических центров и что является блокирующим фактором на пути их обращения.

Ключевые слова: мотивация, ребенок с проблемами в поведении и развитии, психологический центр, родители.

Каждый родитель, сталкиваясь с проблемами развития своего ребёнка, встает перед выбором: важно ли это для меня («хочу», «не хочу» или «должен» не «должен»), и есть ли у меня ресурсы и возможности для решения данной проблемы («могу», «не могу»). В зависимости от того, как родитель отвечает себе на данные вопросы, зависит, будет ли проблема ребенка решаться и каким образом. Одним из способов конструктивного совладания с проблемой может стать обращение за помощью в психологический центр. Так, ежегодно в Шарьинский центр диагностики и консультирования за различными видами помощи (психологической, логопедической, дефектологической, консультативной, коррекционно-развивающей) обращаются более 600 человек родителей.

Но, есть родители, которые приходят в психологический центр не по собственной инициативе, а по настоянию администрации школ и детских садов, или не приходят вовсе, несмотря на то, что их дети действительно имеют различные отклонения в развитии и нуждаются в специальной помощи. Как правило, эти родители в силу определенных причин не считают эту проблему значимой и серьезной. Так, например, замечая, что ребёнок не выговаривает некоторые звуки, считают, что с возрастом он научится произносить их правильно; или не видят ничего страшного в том, что подросток агрессивен, груб, конфликтен, списывая такое поведение на возраст или на «дурную» наследственность. Таким образом, возникает вопрос о факторах, влияющих на формирование мотивации обращения за помощью в психологический центр.

Для поиска ответа на этот вопрос мы провели исследование, в котором приняли участие роди-

тели в возрасте от 24 до 56 лет с сохранным интеллектом, различным уровнем образования и различной материальной обеспеченностью, имеющие детей в возрасте от 3 до 18 лет (участие добровольное). Всего в исследовании приняли участие 300 человек. Первую группу составили 150 родителей, обратившихся за помощью в Шарьинский центр диагностики и консультирования (ЦДиК). Вторую группу составили остальные 150 родителей, никогда не обращавшиеся за психологической помощью не только в Шарьинский центр диагностики и консультирования, но и в другие центры, к другим специалистам, оказывающим услуги такого рода. Для исследования особенностей мотивации обращения за психологической помощью были разработаны опросники, определяющие уровень сформированности мотивационных составляющих.

В процессе исследования были получены следующие результаты: анализ описательной статистики подгруппы родителей, обратившихся самостоятельно, а также анализ частоты встречаемости соотношений мотивационных компонентов показали, что наиболее часто у родителей данной подгруппы встречается сочетание высоких уровней всех мотивационных компонентов, то есть это родители, которые достаточно хорошо осведомлены об особенностях и закономерностях психического развития детей, об отклонениях и норме психического развития, и проблемы ребенка, связанные с обучением, воспитанием и развитием, они рассматривают как значимые (высокий уровень субъективной значимости проблемы). Кроме того, данная категория родителей имеет достаточное представление о возможностях предоставления помощи и различного рода услуг того региона, в котором прожива-

ет, при этом имеет готовность приложить необходимые усилия и средства для разрешения проблем ребенка (высокий уровень динамической составляющей мотивации). Стоит отметить, что большинство из них, отмечая высокую значимость и высокую сложность проблемы у ребенка, склонны переоценивать ее значимость. Возможно, пытаясь решить данную проблему самостоятельно и не получив желаемого результата, родители обращаются за помощью к специалистам, начиная переоценивать значимость проблемы. Чаще всего родители, пришедшие самостоятельно, имеют внутренний (интернальный) локус контроля и самостоятельно принимают решения, независимо от мнения окружающих. При этом имеющиеся знания относительно обучения, воспитания и развития ребенка позволяют более ответственно подходить к проблемам ребенка и оценивать их как значимые и сложные для разрешения.

Анализ корреляции с помощью критерия Спирмена в данной подгруппе показал, что наиболее тесной связью обладают субъективная значимость и субъективная сложность проблемы ($R=0,709$ при $p \leq 0,000$), то есть чем важнее для родителей является проблема ребенка, тем сложнее кажется ее решение. Также тесной связью обладают содержательная составляющая и субъективная значимость проблемы ($R=0,595$ при $p \leq 0,000$), то есть знания о нормальном и отклоняющемся развитии ребенка, о серьезности и значимости тех или иных недостатков в развитии, понимании ответственности за разрешение возникающих проблем в психическом и психологическом развитии ребенка тесно связаны с оценкой субъективной значимости проблемы, и чем больше знаний о проблеме, тем выше ее субъективная значимость, и наоборот, чем меньше знаний о проблеме, тем меньше ее субъективная значимость для родителей. Еще одной тесной связью обладают субъективная и объективная сложность проблемы ($R=0,437$ при $p \leq 0,000$), то есть родители данной подгруппы более объективно оценивают сложность проблемы ребенка, так как их оценка сложности проблемы совпадает с оценкой экспертов относительно сложности проблемы. Умеренная обратная связь характерна для динамической составляющей и объективной значимости проблемы ($R=-0,376$ при $p \leq 0,001$), то есть чем выше реальная значимость проблемы, тем ниже оцениваются собственные возможности, а также возможности самого региона, в котором

проживают родители. Также умеренной связью обладают содержательная составляющая мотивации и субъективная сложность проблемы ($R=0,352$ при $p \leq 0,002$), то есть чем больше родитель знает об особенностях психического развития ребенка, о нормальном и отклоняющемся развитии, тем сложнее кажется решение проблем собственного ребенка. Умеренная связь отмечается и между динамической составляющей и субъективной сложностью проблемы ($R=0,328$ при $p \leq 0,004$), то есть чем больше представлений о возможностях региона и своих ресурсах, тем выше оценивается сложность проблем ребенка. Возможно, чем лучше понимает родитель, сколько сил, времени, денег нужно потратить на решение проблем ребенка, тем сложнее кажется для родителя проблема ребенка. Еще одна значимая корреляция отмечается у субъективной и объективной значимости проблемы ($R=0,315$ при $p \leq 0,006$), то есть чем значимее оценивается экспертами проблема ребенка, тем большую значимость придают проблеме сами родители.

Результаты описательной статистики подгруппы родителей, пришедших в психологический центр за помощью по совету родственников и знакомых, а также анализ частоты встречаемости соотношений мотивационных компонентов показали, что они не имеют одинакового сочетания мотивационных компонентов, при этом в большинстве случаев имеют средние представления о нормальном и отклоняющемся развитии, о значимости тех или иных отклонений в развитии ребенка (средний уровень содержательного компонента мотивации), а также о возможностях региона и необходимых ресурсах, для разрешения проблем ребенка (средний уровень динамического компонента мотивации). Кроме того, в решении вопроса о необходимости помощи ребенку родители ориентируются на мнение значимых окружающих. Проблему своих детей зачастую оценивают как среднесложную и среднезначимую, к тому же их оценки являются более приближенными к объективной реальности, нежели оценки родителей первой подгруппы. Учитывая тот факт, что социальный контроль значим для этих родителей при принятии решения, можно повышать значимость проблемы ребенка, формировать мотивационные компоненты для обращения за помощью в психологические центры.

Анализ корреляций с помощью критерия Спирмена в данной подгруппе показал, что наи-

более тесной обратной связью обладают объективная сложность проблемы и субъективная значимость ($R = -0,701$ при $p \leq 0,000$), то есть чем сложнее в плане коррекции является проблема ребенка с точки зрения экспертов, тем ниже значимость самой проблемы для родителя. Такой парадокс может объясняться защитными психологическими механизмами самого родителя, когда нежелательная необходимость траты дополнительных средств и ресурсов, а также смены привычного образа жизни приводит к снижению значимости проблемы ребенка или наоборот, невысокая значимость проблемы вызывает нежелание траты дополнительных средств и ресурсов, а также смены привычного образа жизни. Умеренной же связью обладают содержательная и динамическая составляющие ($R = 0,365$ при $p \leq 0,014$), то есть чем выше представления родителей о нормальном и отклоняющемся развитии ребенка, о серьезности и значимости тех или иных недостатков в развитии, тем выше они оценивают свои возможности и возможности региона, в котором проживают, для решения проблем ребенка.

Значимые различия мотивационных компонентов у родителей, обратившихся самостоятельно, и у родителей, пришедших по совету родственников и знакомых, определялись с помощью критерия Манна-Уитни. Так, сравнивая мотивационные компоненты в этих двух подгруппах родителей, выявились достоверно значимые различия по четырем составляющим. Для объективной значимости проблемы достоверно значимые различия $u=927$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3,4; «по совету» = 3,1). Для субъективной сложности проблемы достоверно значимые различия $u=1013$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3,4; «по совету» = 3,0). Также определены достоверно значимые различия для субъективной значимости проблемы $u=1053$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3,5; «по совету» = 3,1) и для содержательной составляющей $u=1051$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 139,7; «по совету» = 130,9).

Таким образом, можно сказать, что родители, обратившиеся самостоятельно, и родители, обратившиеся по совету родственников и знакомых, отличаются по субъективным представлениям о значимости и сложности проблемы, а так-

же по уровню знаний об особенностях психического развития и факторах, влияющих на развитие ребенка (в подгруппе родителей, обратившихся самостоятельно показатели данных мотивационных составляющих выше). При этом эксперты также отмечают различия в значимости проблем детей родителей данных групп. Не выявлено достоверно значимых различий в оценке родителями и экспертами сложности разрешения проблемы. Также нет существенных различий в представлениях о родительских возможностях и возможностях региона для решения проблем развития детей у тех и других родителей.

Анализ частоты встречаемости соотношений мотивационных компонентов показали некоторое структурное единство мотивационных составляющих, при этом прослеживается недостаточный уровень сформированности содержательной составляющей мотивации, низкий уровень значимости проблем ребенка и высокий уровень сложности решения проблем с точки зрения родителей. По соотношению оценок экспертов и родителей относительно значимости и сложности проблем ребенка можно сделать вывод о том, что родители, обратившиеся в центр по совету родственников и знакомых, явно недооценивают значимость проблем своих детей, при этом преувеличивая их сложность. Кроме того, отмечается экстернальность установки по отношению к проблемам развития, обучения и воспитания ребенка, перекладывание ответственности на педагогов и психологов образовательных учреждений. Скорее всего, для большинства родителей данной подгруппы решающим фактором для обращения за помощью явился страх каких-либо санкций со стороны образовательного учреждения или желание показать безразличие к проблемам ребенка и создать видимость старания решить возникшую проблему, хотя она не рассматривается родителями как значимая.

Выявление корреляций с помощью критерия Спирмена между мотивационными составляющими в данной подгруппе родителей показало, что наиболее тесной обратной связью обладают содержательная и динамическая составляющие ($R = -0,844$ при $p \leq 0,000$), то есть чем больше знаний о нормальном и отклоняющемся развитии ребенка у родителей, тем ниже представляются собственные ресурсы и возможности того региона, в котором проживает ребенок. Также тесная связь характерна для содержательной составля-

щей и субъективной значимости проблемы ($R=0,681$ при $p \leq 0,000$), то есть чем больше знаний о нормальном и отклоняющемся развитии ребенка, о проблемах развития, обучения и воспитания, тем выше значимость проблем ребенка для родителя и наоборот, чем меньше знаний, тем меньше значимость. Отмечается тесная обратная связь и у динамической составляющей с субъективной значимостью проблемы ($R = -0,627$ при $p \leq 0,000$), то есть чем меньше значимость проблем ребенка, тем выше оцениваются собственные ресурсы и возможности региона и наоборот, чем выше значимость проблемы ребенка, тем ниже оцениваются возможности родителей и самого региона для разрешения проблем детей, связанных с обучением, воспитанием и развитием. Выявляется еще одна умеренная корреляция субъективной значимости с субъективной сложностью проблемы ($R = 0,405$ при $p \leq 0,024$), то есть чем больше значимость проблемы для родителя, тем сложнее кажется сама проблема.

С помощью критерия Манна-Уитни были выявлены достоверные различия мотивационных составляющих у родителей, обратившихся самостоятельно и у родителей, обратившихся по настоянию администрации и педагогов образовательных учреждений. Так, можно сказать, что родители, обратившиеся самостоятельно и родители, пришедшие по настоянию администрации и педагогов образовательных учреждений, отличаются по субъективной оценке значимости проблем ребенка ($u=277$, при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3,5; «по настоянию» = 2,3)), а также по уровню знаний и представлений об особенностях развития ребенка, факторах, влияющих на развитие ($u=380$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 139,7; «по настоянию» = 100,7)), по уровню представлений о возможностях родителей и самого региона для разрешения проблем развития ребенка ($u=791$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 90; «по совету» = 77,1)). В оценке сложности проблемы ребенка теми и другими родителями, а также экспертами, достоверно значимых различий не выявлено.

Достоверно значимые различия выявлены и между мотивационными составляющими родителей, обратившихся по совету родственников и знакомых, и родителей, пришедших в психологический центр по настоянию администрации и педагогов образовательных учреждений. Срав-

нивая мотивационные составляющие у родителей, обратившихся по совету родственников и знакомых, с мотивационными составляющими родителей, пришедших в психологический центр по настоянию администрации и педагогов образовательных учреждений, также были выявлены достоверно значимые различия по нескольким мотивационным составляющим. Так, для объективной значимости проблемы достоверно значимые различия $u=109$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3,1; «по настоянию» = 3,8), для субъективной значимости проблемы достоверно значимые различия $u=178,5$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3,1; «по настоянию» = 2,3), для переменной субъективная сложность проблемы достоверно значимые различия $u=225$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3; «по настоянию» = 3,7), и для содержательной составляющей достоверно значимые различия $u=326$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 130,9; «по настоянию» = 100,7). Данные подгруппы родителей отличаются своими оценками относительно значимости ($u=178,5$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3,1; «по настоянию» = 2,3) и сложности проблем ребенка ($u=225$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3; «по настоянию» = 3,7)). Также отличаются данные подгруппы родителей по уровню сформированности содержательной составляющей мотивации ($u=326$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 130,9; «по настоянию» = 100,7)), при этом проблемы детей этих групп родителей действительно отличаются по значимости проблемы ($u=109$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3,1; «по настоянию» = 3,8)). Что касается представлений о родительских возможностях и возможностях самого региона для решения проблем развития детей, а также объективной сложности самой проблемы, то достоверно значимых различий у этих подгрупп родителей не обнаружено.

Анализ частоты встречаемости соотношений мотивационных компонентов подгруппы родителей, никогда не обращавшихся за психологической помощью, показали наличие нескольких сочетаний мотивационных компонентов, что говорит о неоднородности мотивационной структуры у всей группы. Несмотря на это, можно ска-

зать, что большинство из родителей этой группы имеет средние представления об особенностях психического развития ребенка (средний уровень содержательного компонента), и также невысоко оценивает возможности региона и ресурсы родителей, требующиеся для разрешения проблем развития, обучения и воспитания ребенка (средний уровень динамического компонента). При этом родители данной группы не видят никаких проблем у своих детей (максимально низкий и низкий уровни субъективной значимости и сложности проблемы), и эксперты также считают большинство проблем детей у никогда не обращавшихся за психологической помощью родителей незначительными. Стоит отметить, что только треть родителей данной группы имеет интернальный локус контроля.

Значимые различия отмечаются по всем мотивационным составляющим родителей, обратившихся самостоятельно и родителей, никогда не обращавшихся за психологической помощью, а именно по субъективным оценкам значимости ($u=282$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3,5; «никогда не обращались» = 1,3)) и сложности проблем развития ребенка ($u=1949$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3,4; «никогда не обращались» = 2)), а также по представлениям об особенностях развития ребенка, факторах, влияющих на развитие ($u=2373$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 139,7; «никогда не обращались» = 115,9)), и по представлениям о возможностях родителей и самого региона для разрешения проблем развития ребенка ($u=3733$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 90; «никогда не обращались» = 80,1)). Кроме того, оценки экспертов относительно значимости и сложности проблем детей также существенно отличаются у этих групп родителей ($u=2989$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3,4; «никогда не обращались» = 2,7), $u=2099$ при $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «самостоятельно» = 3; «никогда не обращались» = 2,4)).

Также были выявлены достоверно значимые различия для всех мотивационных составляющих у родителей, обратившихся по совету родственников и знакомых, – и у родителей, никогда не обращавшихся за психологической помощью. Для переменной – субъективная значимость проблемы, значимые различия $u=87$ определены на

уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3,1; «никогда не обращались» = 1,3), для переменной – объективная сложность проблемы, значимые различия $u=1368$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3; «никогда не обращались» = 2,4), для переменной – субъективная сложность проблемы, значимые различия $u=1553$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3; «никогда не обращались» = 2), для содержательной составляющей значимые различия $u=1851$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 130,9; «никогда не обращались» = 115,9), для переменной объективная значимость проблемы, значимые различия $u=2205$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по совету» = 3,1; «никогда не обращались» = 2,7) и для динамической составляющей значимые различия $u=2547$ определены на уровне $p \leq 0,013$ (среднее ранговое значение «по совету» = 89,6; «никогда не обращались» = 80,1).

Сравнивая мотивационные составляющие у родителей, обратившихся по настоянию администрации и педагогов образовательных учреждений, и никогда не обращавшихся за психологической помощью родителей, мы выявили достоверно значимые различия по всем мотивационным составляющим, кроме динамической составляющей мотивации. Так, для субъективной значимости проблемы достоверно значимые различия $u=510$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по настоянию» = 2,3; «не обращались» = 1,3), для субъективной сложности проблемы достоверно значимые различия $u=597$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по настоянию» = 3,7; «не обращались» = 2), для объективно значимой проблемы достоверно значимые различия $u=779$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по настоянию» = 3,8; «не обращались» = 2,7), для объективной сложности проблемы достоверно значимые различия $u=781$ определены на уровне $p \leq 0,000$ (среднее ранговое значение «по настоянию» = 3,1; «не обращались» = 2,4), для содержательной составляющей достоверно значимые различия $u=1682$ определены на уровне $p \leq 0,015$ (среднее ранговое значение «по настоянию» = 100,7; «не обращались» = 115,9).

Достоверно значимые различия мотивационных составляющих определялись у родителей

с экстернальным и интернальным локусом контроля. Так, было подтверждено, что родители с интернальным и экстернальным локусом контроля различаются по знаниям об отклонениях и нарушениях психического развития и факторах, влияющих на развитие ребенка ($u=3145$ при $p \leq 0,000$), по оценке возможностей родителей и возможностей самого региона для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка ($u=5240$ при $p \leq 0,000$), по оценке значимости проблем своего ребенка ($u=4495$ при $p \leq 0,000$). Отмечаются различия и в оценке экспертами значимости проблем ребенка ($u=5106,5$ при $p \leq 0,000$). Что касается оценки сложности проблем ребенка, здесь нет значимых различий у родителей с интернальным и экстернальными уровнями субъективного контроля.

Анализ нестандартных случаев с помощью метода анализа случаев (case-study) показал, что максимально высокий и сверхнизкий уровни субъективной значимости и субъективной сложности проблемы являются блокирующим фактором для мотивации обращения за психологической помощью.

Таким образом, на основании полученных результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. Чем выше уровень сформированности мотивационных составляющих (содержательная, динамическая составляющие, субъективная значимость и сложность проблемы), тем выше вероятность обращения родителей за помощью в психологический центр.

2. Максимально высокий и сверхнизкий уровни субъективной значимости и субъективной сложности проблемы являются блокирующим фактором для мотивации обращения за психологической помощью.

3. Родители, самостоятельно обращающиеся за психологической помощью, имеют более сформированную мотивационную структуру, в отличие от никогда не обращавшихся и от тех, кто принимал решение под влиянием других значимых лиц.

4. Уровень зрелости родителей (способность брать ответственность на себя) влияет на мотивацию обращения за психологической помощью.

5. Важным положительным фактором своевременного обращения за консультативной помощью к специалистам по поводу проблем развития ребенка, является интернальный локус контроля в стратегии поведения родителей и связанное с ним переживание более высокой ответственности.

Библиографический список

1. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. – 1981. – № 6. – С. 28–37.
2. Мотивационная система личности: Сб. науч. трудов к 75-летию профессора В.Г. Асеева / сост. В.А. Соловьева; под ред. А.Г. Кирпичника. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 112 с.
3. Соловьева В.А. Мотивационная сфера личности: системный подход. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 100 с.

ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Статья посвящена проблеме подготовки специалистов социальной сферы к деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения подростков в последипломный период. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования готовности специалистов к проведению профилактической работы, представлена структура готовности к данному виду профессиональной деятельности, приведены данные эмпирического исследования.

Ключевые слова: последипломная подготовка, аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения подростков, готовность специалистов социальной сферы.

В современных условиях напряженность во многих сферах общественной жизни, увеличение числа психотравмирующих ситуаций, вызванные незавершенными трансформационными процессами, отражаются на психологическом самочувствии российских граждан. Наиболее уязвимыми в этом отношении оказались молодые люди, находящиеся в подростковом и юношеском возрасте.

А.В. Моложавенко отмечает, что для подростка сложившаяся социальная ситуация является особенно трудной в плане самоутверждения, независимости, самореализации, социальной компетентности, самоопределения в настоящем и будущем [3, с. 8].

Отсутствие целостной системы педагогической поддержки приводит к тому, что многие подростки утрачивают ощущение смысла происходящего и не имеют определенных жизненных навыков, которые бы позволили сохранить свою индивидуальность и сформировать эффективный жизненный сценарий. Часто это приводит к появлению различных форм аддиктивных расстройств (наркомания, алкоголизм, игровая зависимость и так далее).

Одной из основных задач современного российского общества является обеспечение гармоничного роста и развития подростков до достижения ими зрелого возраста, так как от этого зависит уровень благосостояния и экономической стабильности в стране [1, с. 19].

Немаловажное значение при этом имеет первичная профилактика аддиктивного поведения, которая должна быть ориентирована, прежде всего, на формирование здоровой, адаптивной, способной эффективно развиваться, преодолевать

жизненные трудности и проблемы, самостоятельной и творческой личности. Однако в настоящее время наблюдаются противоречия между возрастающей численностью подростков с аддиктивным поведением и низким уровнем эффективности профилактической деятельности; между появляющимися новыми методами и формами профилактики аддиктивного поведения подростков и их несвоевременным освоением и практическим применением специалистами, использование ими преимущественно традиционных «запугивающих» методик.

Решение обозначенных противоречий предполагает целенаправленное повышение квалификации специалистов социальной сферы: социальных педагогов, психологов, специалистов по социальной работе, классных руководителей, организаторов воспитательной работы в школе, педагогов-организаторов по внеучебной работе, превентологов. Результатом повышения квалификации будет формирование готовности к выполнению успешной деятельности в области первичной профилактики аддиктивного поведения подростков.

Вопросы готовности специалистов к проведению антинаркотической работы (в рамках решения проблемы аддиктивного поведения подростков) рассмотрены в научных исследованиях В.А. Гетман, А.В. Моложавенко, А.А. Самохиной, Г.С. Чесноковой. Так, по мнению В.А. Гетман, работа по профилактике наркомании, проводимая педагогом в рамках образовательных учреждений, должна включать в себя методологическую, научно-методическую, мировоззренческую и практическую готовность к данному виду деятельности [2, с. 144].

В исследовании Г.С. Чесноковой профессиональная готовность к ведению профилактической антинаркотической деятельности представлена следующими составляющими компонентами:

- информационный (сформированность представлений о профилактической работе);
- эмоционально-психологической (убежденность в необходимости и успешности профилактической работы, эмоционально-психологическая стабильность и уверенность в своих силах);
- методико-технологической (владение методами и технологиями профилактической работы) [5, с. 168].

На основе данных идей мы разработали комплексную структуру готовности специалистов социальной сферы к деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения, которая включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: информационный, функционально-практический, мотивационно-ценностный, познавательно-оценочный.

Информационный компонент обеспечивает наличие у специалиста в целом структурированной системы знаний теоретических, концептуальных, правовых, этических основ деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения подростков. Степень сформированности данного компонента определяют его показатели. К ним относятся: уровень информированности о сущности аддиктивного поведения как социально-педагогической проблемы (причины, характеристика, последствия), наличие теоретических знаний о концептуальных основах построения профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних (цели и задачи, принципы, критерии эффективности, лучшие практики и технологии, современные формы и методы профилактической деятельности), знание правовых и этических основ профилактической деятельности (открытость и честность в отношении целей и методов работы с молодежью; уважение мнения каждого подростка; поддержка права подростка делать свой выбор и принимать самостоятельные решения), знание о теориях изменения поведения, наличие теоретических знаний в области разработки профилактических программ и социального проектирования, знания о современных технологиях и методах профилактической деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется ценностными ориентациями, установками и мотивами специалиста как субъекта про-

фессиональной деятельности в области профилактики аддиктивного поведения подростков. Указанный компонент предполагает следующие показатели: наличие осознанных мотивов и целей профилактической деятельности, осознание убежденности в необходимости и успешности профилактической работы, осознание и принятие этических принципов профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних, осознание необходимости применения современных технологий профилактической деятельности, основанных на развивающих, а не на запугивающих стратегиях изменения рискованного поведения подростков, принятие творческого характера осуществления деятельности в области профилактики аддиктивного поведения подростков.

Функционально-практический компонент отражает степень владения специалистами технологиями и методами первичной профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних, необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Реализация имеющихся технологий первичной профилактики аддиктивного поведения подростков требует разнообразия профессиональных ролей, которые реализуются специалистом в данном виде деятельности. К таким ролям относятся: «тренер», «посредник (социальный модератор)», «проектировщик», «мотиватор», «инноватор».

Роль «тренера» подразумевает знание лучших тренинговых профилактических программ, доказавших свою эффективность на практике; умение разработки профилактических программ, тренинговых курсов (знание структуры тренинга, составления содержания); владение навыками управления групповой динамикой; наличие коммуникативных навыков (налаживание доверительных отношений и контакта, партнерского взаимодействия с подростками на принципах диалога и уважения к его личности); владение интерактивными формами, методами и техниками групповой работы; наличие определенных личностных качеств (открытость, доброжелательность, тактичность, пунктуальность, чувство юмора); умение разрабатывать презентации; умение работать с трудными участниками.

Овладение ролью «посредника (социального модератора)» означает наличие у специалиста знаний в области межсекторного взаимодействия как принципа выстраивания реабилитационного пространства для подростка, навыков системного мышления и анализа проблемной ситуации,

коммуникабельность; формирование навыков построения партнерских отношений и выстраивания межсекторного взаимодействия с другими субъектами профилактики аддиктивного поведения, развитие организаторские способности.

Согласно роли «проектировщика» специалист должен иметь высокий уровень исследовательской культуры, в частности методов выявления потребностей и интересов целевых групп для качественной разработки профилактических программ; знать лучшие проектные практики в области профилактики аддиктивного поведения подростков, владеть высоким уровнем проектной культуры, знаниями в области социального проектирования и навыками разработки профилактических проектов и информационных кампаний в подростковой среде.

В роли «мотиватора» у специалиста должна быть устойчивая личная позиция в отношении здорового образа жизни; наличие лидерских качеств; умение вовлекать в профилактическую деятельность значимое окружение подростков (неформальных лидеров, сверстников, родителей); умение организовывать и поддерживать добровольческие инициативы молодежи.

Овладение ролью «инноватора» предполагает применение творческого подхода к профилактике; наличие креативных способностей (выдвигать творческую инициативу и оригинальные идеи); гибкость и скорость мышления.

Согласно разработанной структуре мы провели диагностику уровня готовности специалистов социальной сферы к деятельности по первич-

ной профилактике аддиктивного поведения подростков. Исследование осуществлялось в течение 2009 г. в ходе проведения обучающих семинаров для специалистов. В экспериментальной серии приняли участие в качестве контрольных групп работники общеобразовательных и социальных учреждений Ставропольского края. Всего 60 человек: 30 специалистов общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования Предгорного муниципального района Ставропольского края (I экспериментальная группа), 30 специалистов общеобразовательных и социальных учреждений г. Ставрополя (II экспериментальная группа).

Для оценки уровня готовности мы применили один из методов диагностики – метод самооценки с помощью тестовых диагностических карт. Данная карта была разработана нами на основе структуры теста, предложенного И.П. Раченко для оценки деятельности педагогов.

В основание для оценки были включены компоненты модели готовности: информационный, мотивационно-ценностный, познавательно-оценочный, функционально-практический.

В диагностической карте каждый компонент оценивался по 5-ти балльной системе:

– балл «5» – норма-образец, определяющий высокий показатель готовности специалистов социальной сферы к деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения подростков;

– балл «4» – оптимальный уровень, представляющий собой максимально приближенный к норме-образцу уровень с учетом сложивших-

Таблица 1

Самооценка исходного уровня готовности специалистов социальной сферы

Показатели	Баллы		
	Контрольная группа специалисты Ставропольского края	Группа I специалисты Предгорного района	Группа II специалисты г. Ставрополя
Основание 1 (информационный компонент)	2,9	2,6	3,2
Основание 2 (мотивационно-ценностный компонент)	3,3	3,6	3,1
Основание 3 (рефлексивный компонент)	2,8	2,4	3,3
Основание 4 (функционально-практический компонент)	2,7	2,3	3,1
Средняя самооценка	2,9	2,7	3,1

ся условий и других обстоятельств, позволяющий получать средние и высокие показатели эффективности профессиональной деятельности специалистов в области профилактики аддиктивного поведения подростков;

– балл «3» – допустимый уровень, по ряду оснований имеющий несущественные отклонения от оптимального уровня, но не позволяющий получать результаты в профилактике аддиктивного поведения среди подростков;

– балл «2» – критический уровень, по ряду оснований имеющий существенные отклонения от оптимального уровня, не позволяющий получать результаты в профилактической деятельности;

– балл «1» – недопустимый уровень с наличием существенных отклонений от оптимального уровня по большинству или по всем основаниям оценивания.

В каждой группе оснований был определен средний балл самооценки (табл. 1).

Средняя суммарная самооценка составила 2,9 балла или 58% от возможного наивысшего результата и находится на уровне, позволяющем получать низкие результаты в работе по профилактике аддиктивного поведения подростков.

Полученные данные актуализировали проблему повышения квалификации специалистов социальной сферы в области профилактики аддиктивного поведения подростков.

Содержание программы повышения квалификации должно отражать овладение специалистами инновационными технологиями осуществления профилактической деятельности, новыми теоретическими знаниями и практическими умениями в соответствии с современными подходами в области профилактики аддиктивного поведения подростков, развитие способности к самопознанию и совершенствованию своей профессиональной деятельности.

Разработанная комплексная структура готовности специалистов социальной сферы к деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения может быть использована для оценки готовности кадрового состава в данной области деятельности, а также для разработки обучающих программ последипломного образования.

Библиографический список

1. Баранов А.А., Кучма В.Р., Намазова-Баранова Л.С. Стратегия «Здоровье и развитие подростков России» (гармонизация Европейских и Российских подходов к теории и практике охраны и укрепления здоровья подростков). – М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – 54 с.
2. Гетман В.А. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к работе по профилактике наркомании в подростковой среде: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 172 с.
3. Моложавенко А.В. Коммуникативная подготовка педагога работе по профилактике аддиктивного поведения подростка (последипломный период непрерывного педагогического образования): Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 232 с.
4. Профилактика зависимости от ПАВ: Руководство по разработке и внедрению программ формирования жизненных навыков у подростков группы риска / под ред. Т.В. Воробьевой. – М.: УНПООН, 2008. – С. 64.
5. Чеснокова Г.С. Опыт исследования профессиональной готовности к профилактической деятельности // Материалы Региональной научно-практической конференции «Профилактика злоупотребления психоактивными веществами детьми и молодежью в образовательной среде: проблемы и опыт Дальневосточного федерального округа». – Владивосток, 2004. – С. 167–168.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА МОЛОДЕЖИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

В последние годы исследователи все чаще обращаются к теме поддержания социальной безопасности в России, и в этом ракурсе особую значимость приобретает исследование правового нигилизма как одного из фактора угроз. Это обусловлено тем, что в современном российском обществе находят широкое отражение такие крайне негативные формы правового нигилизма, как экстремизм, преступность в подростковой и молодежной среде, которые препятствуют обеспечению социальной и национальной безопасности российского государства.

Ключевые слова: молодежь, национальная безопасность, правовой нигилизм, правовое образование, социальная безопасность.

В последние годы исследователи все чаще обращаются к теме поддержания социальной и национальной безопасности в Российской Федерации, и в этом ракурсе особую значимость приобретает исследование правового нигилизма как одного из факторов, препятствующих нормальному функционированию общества и государства. Это обусловлено тем, что в современном российском обществе находят широкое отражение такие крайне негативные формы правового нигилизма, как экстремизм, преступность в подростковой и молодежной среде.

Понятие социальной безопасности охватывает состояние защищенности личности, социальной группы, общности от угроз нарушения их жизненно важных интересов, прав, свобод [1]. Несмотря на то, что постоянным объектом социальной безопасности является личность, ее жизненно важные права и свободы в социальной сфере жизнедеятельности общества, объекты и субъекты социальной безопасности могут меняться по мере изменения условий развития общества.

Социальная безопасность в обществе зависит от социальной политики государства. В соответствии со ст. 7 Конституции Российской Федерации Россия является социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека [2]. Кроме того, социальным государством может являться только го-

сударство, в котором граждане чувствуют себя в безопасности. Однако, учитывая, что в современном обществе широко распространены такие негативные формы правового нигилизма, как подростковый и молодежный экстремизм, преступность, говорить о безопасности членов российского общества не представляется возможным. В свою очередь, государство, гражданам которого не обеспечивается в должной мере социальная безопасность, не может занимать устойчивое положение на мировой арене, теряет свой авторитет среди других стран, тем самым создается угроза и его национальной безопасности.

Одним из детерминантов противоправного, криминального поведения молодых людей, по нашему мнению, является нарушение их прав и отсутствие возможности решения возникающих проблем и вопросов правомерными способами.

Так, результаты социологического опроса учащихся школ, техникумов, колледжей, профессиональных лицеев, вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Костромы, Уфы, Кумертау, Туймазы, Октябрьского, проведенного автором в 2010 г. по специально разработанной анкете, показали, что права большинства респондентов (51,9%) нарушаются. При этом только 14,7% опрошенных ответили, что все вопросы необходимо решать только правовыми способами; 32,6% придерживаются этой точки зрения при условии, если известны эти правомерные способы; «зависит от ситуации» у 45% учащихся; для 2,3% молодых людей это не обязательно, а 5,4% респон-

дентов считают, что для решения вопросов можно применять любые методы, в том числе и противоправные.

Мировой опыт показывает, что пока общество само воспроизводит причины и условия преступности, полностью искоренить ее вряд ли возможно. Однако возможно и необходимо снизить ее уровень до социально приемлемого минимума. Аналогичное утверждение можно применить и к правовому нигилизму – полностью устранить данную проблему невозможно, поэтому важной социальной задачей является снижение его причин и условий до минимально возможного уровня, а также профилактика возникновения его деструктивных форм проявления. Важным фактором профилактики правового нигилизма в молодежной среде является правовое образование и воспитание молодежи.

Поэтому необходимо уделять этим вопросам самое пристальное внимание. Как показывают результаты проведенного автором социологического опроса, постоянно обсуждают в семье правовые вопросы всего четверть респондентов (24,8%), иногда – 57,4% молодых людей, очень редко – 13,9% опрошенных, никогда не обсуждают такие вопросы 3,9% молодежи.

Если семья как агент первичной социализации не обеспечивает необходимого уровня правового воспитания молодого человека, восполнять этот пробел приходится учебным заведениям. Однако на вопрос: «Смогли ли Вы получить необходимые правовые знания в результате обучения в образовательном учреждении?» всего лишь четверть (25,6%) респондентов уверенно ответили «да»; у 42,6% молодых людей – это «скорее, да». Не получили необходимых и достаточных правовых знаний 21% студентов и 10,8% затруднились ответить однозначно на поставленный вопрос.

Отсутствие достаточного и необходимого правового образования и воспитания молодых граждан, на наш взгляд, является одной из главных причин молодежного правового нигилизма, а также криминального поведения как одной из его деструктивных форм. Подрыв доверия к праву как средству защиты личности в обществе автоматически приводит к моральному обоснованию и оп-

равданию неправовых и противоправных форм самозащиты, криминальных и полукриминальных форм заработка и обогащения.

Наглядным примером этого является то, что с нарушением прав борются правовыми способами (пишут заявления, жалобы, обращаются в суд и т.п.) всего лишь треть (32,6%) молодых людей; обращаются к родителям, родственникам, знакомым, друзьям 59,7% респондентов; решают вопросы противоправными способами (дают взятки и т.д.) 7,7% опрошенных. Это свидетельствует о том, что в российской молодежной среде в настоящее время ярко выражена тенденция к нигилистическому поведению.

Если значимые социальные взаимодействия осуществляются вне правового поля, выпадают из сферы государственного и правового контроля, это препятствует развитию правосознания и правовой культуры, представляет собой серьезную опасность для самосохранения общества и государства и, более того, реальную угрозу социальной и национальной безопасности. Поэтому необходимо, чтобы государство обеспечивало четкость правового регулирования, высокий авторитет закона, уважительные отношения к правам каждой отдельной личности.

Для сбалансированного развития молодых граждан, обеспечения социальной безопасности необходима продуманная государственная программа и соответствующая экономическая поддержка. Особое внимание государства должно быть направлено на правовое образование и воспитание молодого поколения. Государство должно управлять поведением молодежи, продолжая непрерывно воспитывать в духе уважения к праву, разъяснять, где и как молодые люди могут реализовать себя на законных основаниях.

Библиографический список

1. Социальная безопасность как составная часть национальной безопасности государства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://plan-konspekt.ru/ogp/ogp106001.htm> (дата обращения – 30.10.2010).
2. Конституция Российской Федерации – СПС «КонсультантПлюс: Версия Проф».

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Кудинов Владимир Андреевич

доктор исторических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
vkudinov@mail.ru

ИСТОРИОГРАФИЯ И ПЕРИОДИЗАЦИЯ СКАУТСКОГО ДВИЖЕНИЯ

В статье дается анализ периодизации детского движения скаутов, как части детского движения России и периодизация исследований о нем. Автор опирается на исторические факты и выстраивает объективную динамичную картину развития педагогической системы скаутинг и ее исследований.

Ключевые слова: *детское движение, скаутинг как организация и педагогическая система.*

Любая периодизация, в том числе и детского движения, носит вспомогательный характер, при этом важно определить, что ляжет в ее основание. Периодизация детского движения хронологически не совпадает с периодизацией исследований детского движения. Последнее отстает от предмета исследования и на нее меньше влияют социально-экономические изменения в государстве и обществе, в большей степени влияет мировоззрение автора, его компетентность, умение обобщать, анализировать и связно, доказательно излагать свои мысли, интерпретировать факты, делать выводы. Словом, в одном русле идет детское движение, в другом его понимание.

И если для детского движения основанием для установления периодизации могут служить процессы внутри детского движения, начало, развитие и завершение каких либо этапов, изменения в содержании, форм и методов, то в основание периодизации исследований детского движения может быть положен процесс рефлексии детского движения, количество и качество доказанных и изученных проблем, достоверность и непротиворечивость выводов. Но детское движение не существует изолированно от общества и государства и все существенные изменения в них влияют и на детское движение. Но нельзя периодизацию детского движения сводить к периодизации истории страны, или общества. Они могут и не совпадать хронологически. Так произошло и с датой 1917 года, две русские революции Февраля и Октября дважды в течение года коренным образом изменяли государственный строй. А молодежное, детское движение, в том числе и скаутское, продолжало существовать, более того, активно развиваться в новых измененных условиях. Революции

меняют соотношение авторитаризма и демократии в обществе в пользу последнего. А при демократии и расцветает самодеятельность детского движения, как сущностная его характеристика.

В публикациях 90-х годов XX века, авторы которых были или малосведущи о действительных процессах, происходивших в детском движении, скаутинге, либо исходили лишь из этимологии слова «скаут», либо пользовались сведениями только эмигрантских источников скаутинга, установилась точка зрения, что путь скаутинга прервался с эмиграцией военных в ходе гражданской войны и их детей, состоявших в скаутских объединениях. Дескать, с эмиграцией семей, в которых дети были скаутами, скаутинг в России прекратил свое существование. На самом деле это не так. И для эмигрировавших из России детей скаутинг не прервался, а дожил до сегодняшних дней, переходя от одной русскоговорящей семьи к другой и для огромного, преобладающего над эмигрировавшими количества оставшихся в России скаутов!

Доказательством может служить количественный и качественный состав скаутов, оставшихся в России и уехавших из нее, а так же деятельность, проводимая скаутами в России и состоянии, положение эмигрировавших семей, в которых дети состояли в скаутах, их деятельность. Для руководителей последних важно было сохранить однообразную структуру, так, по крайней мере, видно из документов и воспоминаний.

Общепризнанной в научной литературе является цифра, что до 1917 года в России было около 50000 скаутов в полутора сотнях городов. Сколько из них находилось в зоне военных действий гражданской войны? Сколько человек скаутов могло сесть на пароходы в Крыму и других пор-

тах? Подсчетов нет. Может быть несколько сот, хотя и эта цифра мне кажется преувеличенной. Следовательно, свыше 49000 скаутов остались в стране уже после 1920 года, после окончания гражданской войны. Поэтому и нет основания утверждать тезис о гибели скаутинга в России вместе с поражением белой армии.

Но были и особенности в отношении к скаутам, они касались тех территорий, которые были в зоне действия фронтов белой и красной армий в восточной Украине, Крыму, юге России, Сибири, Дальнем востоке. Там, где скаутов привлекали к поддержке белой армии, они выполняли вспомогательные функции в обслуживании госпиталей, пропаганде, разведке. Советская власть, и жители, помнили это и настороженно, а порой и негативно относились ко всяким объединениям, называвшим себя скаутскими, видя в них носителей идей монархизма, представителей свергнутой буржуазии, противоположной стороны в гражданской войне.

Надо отдать должное тем людям в эмигрантском российском скаутинге за рубежом, что там он сохранил национальные российские черты. В этом испытании силу и живучесть показали и люди, дети, подростки, и сама скаутская идея, скаутский метод воспитания. Повлияли на сохранение скаутинга за рубежом и другие факторы, политические. У эмигрантов с отъездом не исчезла идея вернуться, изменить социальный строй, свергнуть власть советов и возродить... что именно? Здесь мнения расходились. Одни (меньшинство) считали возможным возродить монархию, другие – демократическую республику. Словом, властные структуры государства и институты общества, среди которых было и скаутское движение. Находились среди других стран политические и экономические силы, финансовые мощности, организационные ресурсы, которые помогали, организовывали антисоветские действия. Это тема достаточно исследована.

Но не зарубежный скаутинг определял развитие, или торможение, остановку, эволюцию скаутинга на территории России, но, главным образом, дети-скауты, существовавшие в трудных социально-экономических условиях России 20-х годов XX века, да и живучесть, привлекательность самой системы скаутинг, воспроизводящей кадры своих руководителей из своей среды и нацеленной на активную помощь обществу. Влиял так же весь спектр социокультурных факторов, из-

менения в базисе и надстройке страны, новая советская власть, да и не только она.

Анализ состояния скаутских объединений в период после октября 1917 г., внимания к ним со стороны советского государства, позволяет сделать вывод, расходящийся с мнением некоторых предыдущих исследователей, о том, что подлинный расцвет скаутинга, точнее сказать, объединений, работающих по скаутской методике, пришелся на первое пятилетие советской власти 1917–1922 гг. Это подтверждается и количеством газет, журналов, бюллетеней, издаваемых в тот период (несколько десятков наименований в различных территориях России), и количественным ростом различных съездов, конференций скаутских лидеров, а так же количественным ростом скаутских отрядов и дружин, и ростом количества детей, впервые вступивших в скаутские объединения именно в 1917–1922 годы. Исследователь Ю.В. Кудряшов приводит список 145 городов Советской России, в которых действовали скаутские объединения в 1922 г. [4, с. 339–340]. А в декабре 1916 г. скаутинг был в 143 городах [5, с. 19]. Этот факт тоже подтверждает высказанное выше положение о расцвете скаутинга в первое пятилетие советской власти.

В 1917 г. зародился скаутинг в Чите, Нерчинске, в Нижнеудинске. Первый отряд в Екатеринбурге был создан в январе 1918 г. Он разросся до «Дружины белых скаутов», руководил ею штабс-капитан армии Колчака Березовский, они даже издали 12 номеров своего журнала «Собачья конура». Но когда в июне 1919 г. власть сменилась, дружина была распущена, и на ее месте возникла «Дружина красных скаутов». В нее вошли скауты, бывшие в «белой дружине», за исключением тех, кто ушел добровольцем с Колчаком. Эта дружина просуществовала до 1922 г., пока не была переименована в 1922 г. в «Юные пионеры». Этому предшествовали переговоры скаут-мастеров об объединении с комсомолом (1921 г.), но когда это не состоялось, из-за отказа комсомольцев, то начались переговоры (1922 г.) о преобразовании в «юные пионеры» [4, с. 202; 9, с. 39]. Обратим внимание на то, что инициатива объединения шла от скаутов, тем самым опровергаются утверждения в некоторых публикациях, особенно в эмигрантской скаутской литературе, что скаутинг был с комсомолом только в состоянии борьбы, и не сотрудничал, за что, дескать, и пострадал.

В Поволжье скаутинг получил максимальное развитие тоже только в первые годы советской истории. И, если в Казани в 1913–1914 гг. в объединениях была только игра в индейцев, не связанная со скаутингом, то в 1917–1922 деятельность строилась с применением скаутских методов, хотя индейщина не была изжита, например в 1922 г. было создано звено «инд-боев-волков». Это свидетельство плюрализма и разнообразия подростковых объединений.

В Самаре, по данным, приведенным Ю. Кудряшовым, лишь «с приходом красных...» поддержка Всевобуча позволила укрепить материальную базу и на основе этого наладить практическую деятельность. В 1922 г. Самарская дружина скаутов находилась при губвсевобуче под руководством старшего скаутмастера С.Ф.Зиброва и скаутмастера В.И.Троицкого» [4, с. 202]. В дружине были 3 гимнастических зала, библиотека, переплетная мастерская, большое количество спортивного инвентаря (лыжи, мячи, палатки, гантели и др.). За городом была дача. За 1921–1922 гг. ребята совершили более 30 туристских походов, спортивных соревнований, эстафет, что свидетельствует о том, что общество и советская власть в обозначенные годы приветствовали и поддерживали эту скаутскую деятельность по воспитанию подрастающего поколения средствами и методами скаутинга.

В Костромской губернии в 6 городах действовали скаутские отряды в 1918–1923 гг. (до революции лишь в двух). Государственная поддержка и признание их воспитательных возможностей началась с декабря 1918 г., когда II съезд по всеобщему военному обучению, высказался за создание союза юных коммунистов – скаутов [7, с. 7–8].

В Костроме и Галиче были организованы отряды юк-скаутов. В августе 1920 г. они встретились с приехавшим в Кострому Н.И. Подвойским, показали ему свои умения и навыки на организованном ими же спортивном празднике. На проведение мероприятий (организацию летних лагерей в районе Козловых гор, соревнований, конкурсов, занятий сокольской гимнастикой и др.) и издание 2-х журналов («Мечты скаута», «Мысли и думы») средства выделяли губвсевобуч, губздраводел. В марте 1923 г., после принятия решения губкомсомолом об организации отрядов пионеров, скаутские отряды были объявлены распущенными, а желающие дети принимались в от-

ряды пионеров. И в Костромской губернии никакой борьбы между властью и скаутскими объединениями не наблюдалось.

В Ярославской губернии в 1919–1922 гг. скаутские объединения существовали и активно действовали при поддержке государственных органов всевобуча, школ.

О положительной оценке влияния советской власти на развитие скаутинга в 1920-е годы указывает и Ю. Кудряшов. В Саратове, первый отряд скаутов появился в 1915 г., «но вплоть до начала 20-х гг. о нем было известно мало. При Советской власти ребята нашли свою нишу... под крылышком губвсевобуча в форме «трудового отряда скаутов». В 1921 г. движение расширялось: возник губштаб, четыре районных дружины... Весной 1922 г. в городе был образован морской отряд» [4, с. 203–204].

В 1917 г. появились первые скауты в Вязьме. «Значительного роста не было до 1920 г.» [4, с. 206]. В Калуге, отряд скаутов возник в октябре 1917 г., но расширил свою деятельность только в 1921–1922 г. В Клину отряд скаутов был создан в 1921 г. и начал сотрудничество с местным объединением комсомола. Даже именовался вполне по-новому: «1-й Клинский отряд скаутов «Юный Спартак», позднее, после смерти скаутмастера Н. Фатянова стал носить его имя. В Орле скаутское объединение нескольких ребят в виде патруля появилось в 1917 г., а свое развитие в дружину с количеством скаутов свыше 300 человек получило лишь в 1920–1921 гг. Именно орловский скаутмастер А. Смирнов, впоследствии комсомольский работник и автор публикаций о скаутинге в России, вел обширную переписку с объединениями скаутов России через созданное им «Центральное информационное бюро связи для скаутских организаций средней полосы РСФСР». Именно этот архив, был впервые рассекречен и описан в 1988 г. историком В.А. Кудиновым [3, с. 124–131]. В августе 1922 г., поддержав идеи Декларации скаутмастеров Москвы, орловские скауты стали называться «юные пионеры».

В Курске скаутмастер В. Куйберг в 1922 г., работая со скаутским отрядом, создал одновременно и отряд пионеров [2].

Как понимали причины распада своих организаций сами скаутмастера?

Накануне нового 1923 г. скаутмастер Ирина Рубайло из Керчи писала своему товарищу, редактору скаутского журнала «Соколиное гнездо»

Е. Ивницкому в Симферополь: «Будь готов! Жму твою левую руку. ...Если погибнет скаутизм в России, то тому виной только русские скаутмастера, инструкторы и сами скауты. Почему КСМ сильный и организованный – у него есть связь и подчинение одному центру, как идейному своему руководителю. А мы не добились, чтобы один город явился руководителем..., а на месте, в дружинах шли распри и разлады. Каждый мнит себя – «я скаутистей». Каждый город мнит, а еще хуже, руководитель дружины – что он – совершенство – «Мое лучше и обсуждению не подлежит».

Из Петрограда сообщают в Московское информационное скаутское бюро, что в августе 1922 г. была попытка объединения всех организаций Питера, но окончилась она неудачно. Причина – нежелание руководителей поступиться хоть чем-нибудь из своей программы на разряды и т.п. для проведения единой системы. Да и кругозор многих скаутмастеров не выходил дальше очерченного круга – барабаны, посохи, знамена, маршировка, а внутреннего стержня у скаутов уже не было. Наступил кризис содержания скаутизма, что явилось объективной причиной его гибели.

Противопоставить что-либо быстро растущему пионерскому движению скауты не могли. Но действовал и субъективный фактор. ЦК комсомола, как говорилось в Отчете V съезду РКСМ, принял все меры к тому, чтобы признание ценностей педагогической системы не повело к возрождению старого буржуазного движения [7, с. 106]. Исходя из этого, ЦК держал линию на ликвидацию всех скаутских объединений и требовал этого от местных организаций. Даже к тем отрядам «юных пионеров», которые состоят из старого скаутского состава, подходили как к скаутским организациям. Об этом шла речь в инструктивном письме ЦК «О коммунистических организациях молодежи» от 26 октября 1922 г. По решению Секретариата ЦК от 11 января 1923 г. было созвано совещание из представителей ЦК, ГПУ, Главвсевобуча, обсудившие тактику в отношении скаутов. Она складывалась из того, что Всевобуч перестал пользоваться услугами скаутов, ГПУ преследовало за нелегальную деятельность, ЦК предлагал сотрудничество только на комсомольской платформе.

Все это, вместе взятое, и привело к тому, что многие скаутмастера, подумав, вступили в РКСМ, стали вожатыми отрядов. Следовательно, скаутинг в России, просуществовав 7 лет до Октября-

ской революции и 7 лет после нее, при советской власти, эволюционизировал. Комсомол перенял формы и методы работы с детьми у скаутов. О. Тарханов, одесский скаутмастер, а в 1922 году секретарь ЦК РКСМ на V съезде комсомола (октябрь 1922 г.) говорил: «В скаутских отрядах мальчонка чувствовал себя рыцарем, и это придавало ему такую силу, с которой мы боролись, и напрасно в течение 5 лет и не смогли их одолеть». Тарханов подвел делегатов съезда к мысли, за которую и проголосовали решением, что в основу детского движения должна быть положена длительная игра детей, опирающаяся на особенности детского возраста. Фактически было подтверждено решение II комсомольской конференции 19 мая 1922 года о построении детского движения на основе использования реорганизованного скаутинга.

В 1924 г. среди всех вожатых страны скаутмастеров и бывших скаутов, имевших опыт работы в скаутских отрядах, было 14,4%, хотя в отдельных районах эта цифра была больше, например, на Дальнем Востоке – 41%, в Средней Азии – 25%, в Северо-Двинской губернии – 67% [5, с. 53].

В процессе возникновения детских, молодежных организаций была выделена диалектическая взаимосвязь стихийного и сознательного. Организации и были созданы взрослыми, и возникли стихийно. При этом можно констатировать, что мотивами объединения детей в скаутские и иные детские организации явилась, прежде всего, социально-значимая деятельность, облеченная в романтическую форму игры.

В условиях Советской России подконтрольные коммунистам детские, молодежные союзы рассматривались как важное средство коммунистического воспитания. При этом несоциалистические объединения подлежали роспуску и ликвидации как противостоящие новой власти, диктатуре пролетариата, реализованной как диктатура партии. Естественный процесс развития широкой сети детских организаций разных идейных направлений был насильственно прерван, а путь к унификации детского, молодежного движения снижал его возможности учета социальных, национальных, региональных, культурно-этнических особенностей молодого поколения. Это соответствовало и новой возникшей нормативной базе – в 1923 г. был принят закон о регистрации партий и общественных объединений. Кто прошел регистрацию – оставался в политической структуре

советского общества, где компартия составила его ядро, кто не прошел – те стали нелегалами, не легитимными в соответствии с законами советского государства.

Политиками были сформулированы идеологические обусловленные классовые цели детского движения – формирование новой личности «борца за дело рабочего класса», за построение социалистического общества. Детское движение приспособлялось для формирования коллективистского сознания, а также таких свойств личности как активность, инициативность, самостоятельность, способность к саморазвитию.

При определении сущности детского движения политиками был изучен и учтен дореволюционный педагогический и практический опыт, в том числе и опыт скаутинга, но концепция детского движения приобрела исключительно коммунистическую направленность и не отражала весь спектр отношений в российском послереволюционном обществе.

Скаутинг в советской России (1917–1923 гг.) приобрел «второе дыхание», получил развитие при государственной и общественной поддержке. Но, через некоторое время, в связи с тем, что его суть не соответствовала философии, идеологии, базису и надстройке, советской системе государства и общества он сошел с исторической сцены России.

При капитализме был абсолютизирован принцип индивидуальной свободы, при социализме – идея социального единства. И она легла в основу теорий воспитания, как взрослых граждан, так и подрастающих поколений.

Часть объединений эволюционизировала и приспособилась к новой жизни в виде пионерской организации. Деятельность скаутских объединений ортодоксальной направленности в СССР была прекращена. Но в эмиграции организации продолжали существовать.

Таким образом, первый период в развитии скаутинга в России можно начать с 1909 года, а закончить в середине 20-х годов, длился он примерно 15 лет. Характерной его чертой было создание, развитие, распространение скаутинга по территории России, затем Советского Союза, завершился он эволюцией скаутинга и приспособлением к новым социально-экономическим условиям Советского Союза.

Второй период конец 1980-х – начало 1990-х годов и до 2000 года. Начался он не с действий, не

с практики, а с научных публикаций о скаутинге, в которых он уже освещался объективно, позитивно. Первая такая, еще робкая, публикация была сделана В.А. Кудиновым в журнале «Вожатый» в ноябре 1987 года. В 1988 году он же помог описать и впервые начал публикацию ранее неизвестных документов «Информационного скаутского бюро...», им был найден и впервые опубликован подлинник Декларации скаутмастеров (1922 г.), иные архивные документы, проливающие правдивый свет на подлинную историю развития скаутинга в России и в СССР. За 2 года (1988–1989 гг.) В.А. Кудиновым было опубликовано более 20 материалов в журнале «Вожатый». Эти публикации тиражом в 220000 экземпляров привлекли внимание пионерских работников, которые искали опыт и пути реформирования пионерской организации, которая переживала внутренний кризис, отражающий кризисное состояние самого советского общества. И нашла этот опыт в применении скаутинга для работы с детьми. В 1989–1990 годах продолжались в центральных изданиях публикации В. Кудинова и других авторов, вышли 2 его монографии в издательстве «Молодая гвардия», общим тиражом в 100000 экземпляров. «Большие заботы маленьких граждан» и «Роман с барабаном». Все это способствовало созданию общественного мнения в стране о необходимости возрождения скаутинга. В 1987 году на страницах пионерской печати прошла общепионерская дискуссия «Какой быть пионерской организации». Она выявила, что 90% пионеров не чувствуют себя хозяевами в организации, они подчинены чужой воле и любой случайности. Перестройку пионерской организации предлагали в 2-х направлениях. Первое – использование опыта 20–30-х годов и второе – использование опыта скаутинга. То есть наметился процесс эволюционизирования пионерской организации в сторону скаутинга.

Начались и иные действия взрослых, пока без участия детей по созданию структуры скаутинга, его возрождению. В декабре 1989 г. В Днепропетровске состоялась встреча нескольких человек, среди которых были В. Черных, С. Беляев, В. Николаев. Дискуссия привела к тому, что некоторые участники решили создать группу, которую впоследствии (в ноябре 1990 г.) назвали Ассоциация Возрождения Российского скаутинга (Аворс). Некоторые туристические группы школьников объявляли себя скаутами, создавались скаутские

отряды и по месту жительства, в домах пионеров. Словом, скаутинг проник и в детскую среду.

Летом 1989 г. несколько делегаций от пионерской организации посетили скаутские мероприятия в Европе. В сентябре 1989 г. начались и контакты со Всемирным скаутским движением. Москву посетил Абдулла Цар, директор Сообщества развития ВОСД, он встречался с руководителями пионерской и комсомольской организаций. Руководством ВОСД было предложено Ассоциации скаутов Великобритании послать свою делегацию в Советский Союз в 1989 г. Такая поездка состоялась в ноябре 1989 г. А руководители комсомола и пионерии пригласили руководителей Европейского региона ВОСД приехать в Москву в январе 1990 г. Поездка состоялась 19–26 января 1990 г. [1, с. 15–27.]. Вот так начали развиваться международные контакты между руководителями. Но общественное позитивное мнение о скаутинге возобладало после того, как ВОСД реализовала программу «Помощь детям Чернобыля» (июнь–сентябрь 1990 г.) в соответствии с которой в 9 европейских странах отдохнули дети, проживающие в Чернобыльской зоне. В знак признательности Президент СССР М.С. Горбачев 24.07.90 послал приветствие Всемирной конференции скаутов в Париже, в котором говорил: «...Сердечно благодарю вас за помощь советским детям, пострадавшим от Чернобыльской аварии. Хорошо, что у советской молодежи появилась возможность познакомиться и подружиться со скаутским движением, взаимно отбросив старые предубеждения и недоверие» [1, с. 31].

Прошло 3 года с момента обращения российской научной и педагогической общественности к скаутингу. 15 июля 1990 г. ВОСД приняла «План ВОСД по введению и установлению скаутинга в Советском Союзе». В соответствии с ним в Москве открывался Информационный скаутский Центр, его возглавил кандидат исторических наук Александр Степанович Бондарь.

Мы не ставим задачу специально рассматривать деятельность ВОСД по возрождению скаутинга в России, мы только констатируем, что этот процесс шел 10 лет и в 2000 году Всероссийская Национальная скаутская организация (ВНСО), зарегистрированная соответствующим образом в России, была принята в ВОСД. Таким образом, завершился определенный этап по возрождению и признанию российского скаутинга мировым сообществом. Казалось бы, можно радоваться

и ставить точку, констатировать окончание целого «периода возрождения» в истории российского скаутинга, но реалии российской действительности вносят свои коррективы. ВНСО оказалась неспособной функционировать должным образом, возглавить объединение иных направлений российского скаутинга, неассоциированных дружин, использующих скаутскую методику и даже наименование «скаут», или «разведчик», неспособной собрать членские взносы и ВОСД приостановил ее членство в своих рядах, признав вместо нее Российскую ассоциацию навигаторов – скаутов (РАНС). Этот сюжет о внутренней жизни, противоречиях и борьбе между скаутами разных наименований требует особого изучения и анализа.

Над возрождением скаутинга в России работали и эмигрантские объединения: Организация российских юных разведчиков, Национальная организация российских скаутов – разведчиков (ОРИОР, НОРС-Р). Численность этих организаций невелика и составляла около 300 человек (ОРИОР по подсчетам В. Черныха), человек 300–400 (опубликованные данные В. Кудинова). По мнению историков из ОРИОР – их около 700–1000 человек. Но малочисленная группа обладала достаточным финансовым и материальным потенциалом, а главное стремлением и настойчивостью. В декабре 1989 г. ОРИОР создал отдел «Лицом к России», который возглавил Г. Лукьянов, начались контакты с В. Аристовым, директором одного из оборонных НИИ, профессором, членом-корреспондентом РАН, находящегося в п. Черноголовка в Подмосковье, который ездил в командировки в США. Сотрудники его института подготовили в Черноголовке встречу с американскими представителями и 6 июня 1990 г. «около 50 человек, преимущественно пожилого возраста», – по словам В. Черныха, вместе с российскими представителями зажгли костер, тем самым ознаменовав появление разведчества на российской земле.

Другая эмигрантская организация скаутов НОРС-Р, противостоящая ОРИОР – с 1990 г. тоже повернулась лицом к России, в 1991 г. в Париже она провела курсы для руководителей из России, весной – лагерь в Керчи.

В октябре 1990 г. ЦС ВПО провел в Артеке X слет пионеров, на который были приглашены и иные детские объединения СССР, в том числе и скауты. Автор был в числе группы ученых-консультантов на слете и непосредственно участвовал в обсуждении и подготовке документов и на-

блюдал процесс эволюции детского движения. ВПО была преобразована в Союз пионерских организаций – Федерацию детских объединений (СПО ФДО), в которой нашлось место и скаутским объединениям. Е.Е. Чепурных, избранная Председателем СПО ФДО на Слете объявила, что пионерская и скаутская организации являются двумя рукавами одной реки детства, что необходимо сотрудничество. Тем самым признала взаимопроникновение обеих организаций, процесс эволюции пионерства и скаутинга в СССР.

Таким образом, видно, что в процессе возрождения российского скаутинга участвовали различные силы: ученые и практики из России, Советского Союза, ВОСД, эмигрантские объединения скаутов. Я разделяю точку зрения Ю.В. Кудряшова, что «скаутинг у нас возродился не только и не столько по причине проникновения в Россию Всемирного бюро ВОСД, или под влиянием соотечественников-эмигрантов. Третьим, главным, по нашему мнению, фактором, стали молодые (и не очень молодые) ребята в самом Союзе» [4, с. 259].

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что в период с конца 1980-х годов и до 2000 года можно считать вторым периодом, периодом возрождения скаутинга в России. С 2000 года начался

третий период деятельности, содержание которого и, соответственно, название, верхние хронологические рамки определяются деятельностью самих скаутских объединений.

Библиографический список

1. Возрождение скаутинга в России: Сб. документов Всемирной Организации Скаутского Движения о развитии скаутского движения в России 1989–2001 гг. / отв. ред. В.А. Кудинов. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2004.
2. Кудинов В.А. Большие заботы маленьких граждан. – М., 1990.
3. Кудинов В.А. Роман с барабаном. – М.: Молодая гвардия, 1990.
4. Кудряшов Ю.В. Российское скаутское движение: Исторический очерк. – Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та, 1997.
5. Начальный курс русского скаутинга. – Черноголовка: Издательский центр БСО ОРЮР, 1993.
6. О состоянии РКСМ к VI съезду. – М., 1924.
7. Основные даты и события из истории Костромской организации юных пионеров. – Кострома, 1972.
8. Отчет ЦК РКСМ V съезду. – М., 1922.
9. ЦХДМО, ф. 18, оп. 1, д. 4, л. 85–90; Всеобуч и спорт. – 1922. – № 2.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008.001

Ваулина Лидия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

rgc@ksu.edu.ru

ИЗ ПРАКТИКИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОБРАЗОВАНИЕ В ДИАЛОГЕ

В статье речь идет о проекте «Образование в диалоге» в КГУ им. Н.А. Некрасова, дается краткая характеристика отдельных мероприятий этого проекта.

Ключевые слова: образование, диалог, международная деятельность, межкультурная коммуникация в профессиональной сфере, международный проект.

Международная деятельность Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова – это сочетание богатых традиций и новаций. В этом году к началу нового учебного года был подготовлен проект «Образование в диалоге», который был ориентирован на всех заинтересованных в общении с зарубежными коллегами и сверстниками и включал цикл мероприятий, продлившийся в период с конца июля до середины октября текущего года. Под образованием в данном случае понимается система образования и познавательная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков, как в профессиональной сфере, так и в области межкультурной коммуникации, в частности, диалогичному оформлению процесса коммуникации между носителями разных лингвокультур. Межкультурная коммуникация в профессиональной сфере позволяет дать знания студентам о других культурах, образе жизни, культурных ценностях других народов, достижениях в профессиональной сфере, а также обучить выстраиванию стратегий конструктивного диалога. Готовность к диалогу культур предполагает сформированность культуры диалога как на уровне личности, так и в рамках общества. Она призвана также содействовать и повышению качества образования путем обмена опытом с зарубежными коллегами.

Проект «Образование в диалоге» состоял из нескольких подпроектов.

Первым мероприятием стала международная летняя школа «Экономика России: вводный курс», проходившая с 31 июля по 15 августа в Российско-Германском Центре культурно-образовательных связей и программ КГУ им. Н.А. Некрасова.

Курс был предложен для всех заинтересованных лиц, в особенности для студентов специальностей «Экономика и управление», и для всех желающих изучать русский язык как иностранный в сфере экономики. В целом для участия в Летней школе «Экономика России: вводный курс» подали заявку 21 человек из зарубежных стран и 6 из России, но общее число участников составило 18 (14 студентов из Германии, среди них 10 стипендиатов DAAD, один участник из Украины и 3 студента из России). Немецкие участники прибыли из Берлина, Билефельда, Дрездена, Гарца, Кёльна, Лейпцига, Мюнстера, Оснабрюка, Ростока, Зигена, Штральзунда, Тюбингена со следующими специальностями: менеджмент туризма и отдыха, прикладная математика с экономическим направлением, экономика, экономическая психология, экономическая теория, музейный менеджмент и коммуникация, экономика предприятия, политология, социология, региональные исследования Восточной и Центральной Европы, восточнославянская филология, политология и история, юриспруденция, геонауки.

Одной из приоритетных целей курса являлось формирование у участников курсов компетенций, позволяющих расширить международную профессиональную мобильность, особенно в обмене с Российской Федерацией. Предложенные вниманию участников темы были связаны с местом России в мировой экономике, геополитическими и историческими особенностями экономического развития России, экономико-географической характеристикой Российской Федерации, институциональными факторами в теориях и моделях экономической динамики, предпринимательским потенциалом и предпринимательской

деятельностью в России, возможностями и границами государственного регулирования экономики, инвестиционной и инновационной политикой России, современными тенденциями финансовой и кредитной политики России, человеческим капиталом, трудовыми взаимоотношениями и их урегулированием, а также региональной экономической политикой. Изучение актуальной проблематики происходило на лекциях, в ходе работы в малых группах, на основе конкретных задач производственной практики, во время экскурсий, информационных сессий с представителями региональных предприятий.

На занятиях по экономическому русскому были рассмотрены темы, освоение которых позволяло бы установить первые контакты в сфере экономики и бизнеса (курсы для начинающих) или вести профессиональный диалог (группа продолжающих изучение РКИ). Группа продвинутого уровня обсуждала темы, рассмотренные на занятиях по экономике. Этому способствовали также практические упражнения для развития навыков устной речи во время посещения предприятий и организаций.

Программа культурных мероприятий была тесно связана с занятиями и способствовала тому, чтобы участники могли познакомиться с экономикой и культурой региона, а также российскими буднями во всем их разнообразии. Культурная программа включала: экскурсии по городу и в Ипатьевский монастырь, посещение спорткомплекса «Динамо» (бассейн, фитнес-зал), посещение торгово-развлекательного центра «Коллаж», экскурсию в город Плёс, русскую баню, экскурсию по Музею деревянного зодчества, верховую езду, посещение лосефермы, прогулку по Волге на теплоходе, посещение Музея льна и бересты, вечер вокруг костра на даче, празднование дня рождения, прощальный вечер. Особое впечатление произвело состоявшееся в последний день пребывания празднование Дня города с посещением ежегодного международного Фестиваля фейерверков.

Следующим шагом явился прием с ответным визитом двух преподавателей русского языка и 11 учащихся из гимназии Мариеншуле г. Ойскирхен (Германия), изучающих русский язык. Гости из Северного Рейна-Вестфалии приехали на языковую и страноведческую практику. Конец августа – начало сентября были выбраны целенаправленно для знакомства гостей не только

с достопримечательностями города и региона, но и началом учебного года в школе и вузе, а также участия в открытии юбилейной международной недели «Диалог культур – Культура диалога».

С 5 по 10 сентября в университете проводилась 10-ая юбилейная международная неделя «Диалог культур – Культура диалога». В КГУ им. Н.А. Некрасова собрались специалисты из 29 регионов России, а также Армении, Беларуси, Германии, Казахстана, Кыргызстана, Молдовы, Польши, Сербии, США, Украины, Узбекистана, Финляндии, Франции, Чехии и Швейцарии. Всего в программе международной недели приняли участие более 2100 человек.

Программа международной недели включала обсуждение актуальных вопросов:

- лингвистики (секция «Теоретические и прикладные проблемы лингвистики»; мастер-класс «Современная лексикография и фразеология: культурно-национальные особенности и региональное своеобразие»; презентация лингвистических словарей, подготовленных научно-исследовательскими лабораториями филологического факультета);
- межкультурной коммуникации (секция «Актуальные вопросы теории и практики межкультурной коммуникации», круглый стол для студентов социально ориентированных специальностей «Межкультурная коммуникация и высшее образование: диалог для студентов»);
- литературоведения (секция «Литературоведение и межкультурная коммуникация»);
- педагогики (секция «Актуальные вопросы профессионального образования», круглый стол «Волонтерское движение как образовательная инициатива», круглый стол «Становление личности будущего специалиста в условиях многоуровневой системы образования», презентация проекта «Учимся и учим культуре мира» и т.д.);
- психологии (секция «Взаимопонимание в условиях культурного многообразия», открытая лекция «Эдип – греческая мифология с психологическим значением» и т.д.);
- социальной работы (круглый стол «Перспективы сотрудничества в области подготовки бакалавров и магистров социальной работы в российских, немецких, польских и белорусских вузах», мастер-класс «Участие семьи в процессе реабилитации душевнобольных людей» и т.д.);
- политологии (круглый стол «Политическая культура и политический диалог», круглый стол «Российско-польско-германские отношения»);

- экономики (секция «Современные технологии экономического образования», цикл лекций об экономике России и Костромской области);
- юриспруденции (лекция преподавателя из Германии «Проблемы и место прокуратуры в правовой системе Германии»);
- физиологии и медицины (секция «Физиология. Медицина»);
- физики (цикл лекций «Электролитно-плазменные методы»);
- химии (секция «Актуальные вопросы химии и химической технологии в международном профессиональном диалоге») и т.д.

Профессиональное общение прошло в форме круглых столов, секционных заседаний, мастер-классов, тренингов, лекций, семинаров, презентаций, конкурсов, фестивалей. Одними из центральных мероприятий международной недели стали:

- семинар «Оптимизация содержания социально-гуманитарного образования в вузах Беларуси и России», проводимый Постоянным комитетом Союзного государства Беларуси и России;
- презентация Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина;
- трансляция открытия международной недели в Президентскую библиотеку им. Б.Н. Ельцина и Кыргызский государственный университет, г. Бишкек. (Информация о пленарном заседании была размещена на портале Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина.)

С 19 по 24 сентября 2011 года в Российско-Германском Центре культурно-образовательных связей и программ Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова все желающие смогли принять участие в мероприятиях фестиваля «Дни Германии в Костроме». Проект реализован при поддержке Посольства Германии в России. «Дни Германии в российских регионах» – это серия германо-российских мероприятий, которые проводятся в самых различных городах от Калининграда до Владивостока. Таким образом из отдельных мероприятий складывается фестиваль, посвященный Германии.

Основным пунктом проекта в Костроме стала программа «Берлин, столица музеев Германии, представляется: Дни Германии в Костроме». После праздничного открытия вниманию участников был предложен документальный фильм «Германия», а после просмотра фильма студенты неязыковых специальностей участвовали в олимпиаде по страноведению Германии. В пос-

ледующие 3 дня костромичи могли познакомиться с богатым музейным ландшафтом столицы Германии. Гости из Берлина рассказали об истории Берлина и его сегодняшнем дне, о самых посещаемых музеях; об Острове музеев как наследии мировой культуры; музеях, освещающих тему разделенного города (музеях стран-союзников, германо-российском музее Карлсхорст, Берлинской стены «Чекпойнт-Чарли», Берлин-Хонцонхаузен, Приемном лагере Берлин-Мариенфельд), городском замке Берлина, музее ГДР, музее природы, музее компьютерных игр и многих других. В программе вечеров немецкого кино были предложены фильмы на тему «Разделенный Берлин» («Гудбай, Ленин»), «Дорогая стена») и «Музеи Берлина» («Замок Шарлоттенбург», «Пергамский музей»).

Победители олимпиады по страноведению Германии для учащихся школ и студентов олимпиады по немецкому языку для студентов факультета иностранных языков, а также конкурса рефератов по страноведению Германии получили призы Посольства Германии.

В Днях Германии приняли участие около 500 человек. Презентация музеев Берлина дала возможность познакомиться с историей, искусством, культурой, а также методами межкультурного обучения и воспитания. Благодаря этому проекту были установлены новые контакты, в частности, с Высшей школой техники и экономики г. Берлин, которые будут интересны для развития академической мобильности преподавателей и студентов, а также повышения квалификации музейных работников.

С конца августа по октябрь проходили встречи с делегациями вузов-партнеров: Высшей школы г. Дармштадт, Высшей школы г. Оснабрюк, Высшей школы Циттау/Гёрлиц, Высшей школы экономики и менеджмента г. Эссен, Высшей школы менеджмента г. Невшатель (Швейцария), Университета им. Палацкого г. Оломоуц (Чехия), приезжающими в университет по программам обмена преподавателями и студентами. Студенты вузов г. Костромы и учащиеся школ г. Костромы и области смогли посетить презентации вузов-партнеров и определиться с местом прохождения стажировки.

Проведение занятий преподавателями из вузов-партнеров в рамках межвузовских соглашений стало доброй традицией. Завершается проект «Образование в диалоге» циклом лекций пре-

подавателя из Высшей школы г. Дармштадт (Германия). КГУ им. Н.А. Некрасова сотрудничает с партнерами из Дармштадта на протяжении 10 лет. За это время накоплен богатый опыт взаимодействия в сфере образования и науки. В этом году партнеры предложили лекции на тему «Социальная политика в Европе».

В заключение можно сказать, что проект «Об-

разование в диалоге» дал возможность всем желающим посетить интересующие их мероприятия, выбрать актуальные темы, установить личные и профессиональные контакты. Организаторы же проследили некоторые закономерности моделирования ситуаций профессионального межкультурного общения, которые могут быть учтены при реализации последующих проектов.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373(091)

Калачев Антон Витальевич

Волгоградский государственный педагогический университет
anvit@list.ru

ШАГИ НА ПУТИ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ АЛЕКСАНДРА I

Рассматривается роль Александровской образовательной реформы начала XIX в. в создании единой системы народного образования. Подчеркивается половинчатый характер проводимых преобразований, отказ государственной власти от финансирования школьного строительства. Выявляется социокультурный контекст развития народного образования.

Ключевые слова: принцип всеобщего образования, единая образовательная система, Министерство народного просвещения, домашнее образование, частные пансионы, религиозное воспитание, сельские приходские училища.

Большинство историков отечественного образования сходятся в том, что в процессе его демократизации важной вехой стала Александровская образовательная реформа начала XIX столетия. «Эта реформа, — пишет Э.Д. Днепров, — была одной из наиболее либеральных. Она строилась на принципах всеобщего образования и предусматривала создание единой образовательной системы, четко сохраняя преемственность всех ее ступеней» [4, с. 13]. Интерес молодого императора к вопросам народного просвещения объясняется целым рядом факторов как объективного, так и субъективного характера.

Хотя в течение XVIII в. просвещение в России достигло определенных успехов, оно оставалось на низком уровне. Не только крестьяне, мещане, купцы были в большинстве неграмотны, но и многие дворяне еле-еле умели написать свою фамилию. Усложнилось управление государством, росла торговля, промышленность. Между тем, правительство не могло подобрать образованных, знающих людей даже на посты губернаторов, не говоря уже о многочисленных канцеляриях и конторах; остро ощущалась потребность в технических кадрах.

В условиях, когда дворяне неохотно отдавали своих сыновей в общие школы, предпочитая им домашнее образование, частные пансионаты и военные училища, неизбежно вставал вопрос о расширении возможностей получения полного образования и низшими слоями населения. В связи с этим в первые годы правления Александра I правительство приняло решение о со-

здании единой системы просвещения от низшей школы до университета. Контуров этой системы, как мы уже видели, появились еще при Екатерине II, но, как отмечает видный дореволюционный историк образования С. В. Рождественский, «комиссии, учрежденной с целью ввести в России австрийскую систему народных школ, не доставало полноты власти, авторитета и материальных средств, чтобы довести до конца здание этой системы» [10, с. 31].

Александр I продемонстрировал волю довести дело, начатое Екатериной, до конца. Ведь уже в первом своем манифесте от 12 марта 1801 г. новый царь обещал править «по законам и сердцу бабки нашей Екатерины Великой». И, подобно своей «премудрой бабке», в первые годы царствования не избежал чар либерализма. В указах, как и в частных беседах, император сформулировал основное правило, которым он будет руководствоваться, управляя страной: на место личного произвола деятельно водворять строгую законность. Комментируя программу Александра I в области внутренней политики, В.О. Ключевский выразил ее смысл следующим образом: «это уравнение сословий перед законом и введение их в совместную дружную государственную деятельность» [6, с. 548].

По мнению ряда ученых, именно стремление достичь указанных целей стало одной из главных причин внимания Александра и его окружения к проблемам народного образования. «Перестройка государственного порядка на правовых уравнительных началах, — пишет В.О. Ключевский, — требовала подъема образовательного уровня на-

рода» [6, с. 548]. Сходной позиции придерживается современный исследователь М.В. Богуславский: «В воспитании юношества и распространении наук молодые реформаторы, олицетворявшие «дней Александровых прекрасное начало», увидели важнейший фактор, обеспечивающий конечную реализуемость всех их планов» [3, с. 7].

О серьезности намерений «молодых реформаторов» свидетельствует учреждение в 1802 г. Министерства народного просвещения. Следует отметить, что система иерархического управления делами народного образования, введенная Уставом 1786 г., отличалась своей половинчатостью и незавершенностью. Высшее руководство школой осуществлялось Комиссией об учреждении народных училищ, т.е. временным учреждением, предназначавшимся специально для открытия школ. В провинции же школы подчинялись губернским властям и финансировались приказами общественного призрения, т.е. фактически не имели ни своего управления, ни своего бюджета. Создание особого министерства для управления народным образованием было, безусловно, значительным событием – теперь школа в полной мере стала особой сферой государственной политики.

Высоко оценивал создание государственного управления образованием Н.И. Карамзин: «Мысль отделить учение от других частей государственных, как систему особенную и целую, есть мудрая благотворительная мысль, ученые места должны зависеть только от ученых, и ректор, глава их в каждом округе. Вообще сей великий план народного просвещения славен не только для России и государя ее, но для самого века» [2, с. 65]. Возможно, значение этого события Н.И. Карамзин несколько преувеличивал, но его можно простить, если вспомнить, что Россия стала первым государством Европы, в котором появилось специальное ведомство, занятое вопросами образования. В Пруссии, которая в то время в сфере образования занимала лидирующие позиции в Европе, подобное ведомство появилось десятью годами позже.

По мнению официального историка Министерства народного просвещения С.В. Рождественского, «главной задачей вновь образуемой отрасли высшего государственного управления было объединение разрозненных дотоле мероприятий по насаждению общего образования во всех его степенях» [10, с. 35]. С этой целью в 1804 г.

были утверждены царем и опубликованы «два устава – «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомственных университетам».

Эти официальные документы были заключительным этапом большой работы, проделанной деятелями русского просвещения и государственной администрации по определению основных принципов государственной системы народного просвещения, рассчитанной не только на дворянство и духовенство, но и на непривилегированное, демократическое население. Устав учебных заведений 1804 г. отразил многие демократические идеи педагогики: бессловность и светский характер образования, преемственность 4-х ступеней школы, гуманистические принципы воспитания и, наконец, бесплатность обучения.

В Уставе 1804 г. система школ общего образования представлена как единая общенародная система. Она состоит из четырех звеньев: университеты должны быть учреждены в каждом округе, гимназии – в каждом губернском городе, уездные училища – по одному в каждом уезде, приходские – не только по городам, но и по селам. При этом все четыре звена мыслятся тесно связанными друг с другом преемственной связью, каждое предшествующее звено является основой для перехода учащихся в последующие.

Основу и фундамент всей системы составляли приходские училища, которые должны были дать в течение года детям «низших слоев» религиозное воспитание и навыки чтения, письма и счета, подготовив их к поступлению в уездное училище. В их учебный план входили такие предметы, как закон божий, нравоучение, чтение, письмо, первые действия арифметики, а также изучение книги «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведениях природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья».

Не удивительно, что многие просвещенные современники Устава с большим энтузиазмом восприняли именно создание приходских училищ. Н.М. Карамзин с воодушевлением писал: «Многие государи имели славу быть покровителями наук и дарований, но едва ли кто-нибудь издавал такой основательный, всеобъемлющий план народного учения, каким ныне может гордиться Россия. Петр Великий учредил первую академию в нашем Отечестве, Елизавета – первый университет, великая Екатерина – городские школы, но

Александр, размножая университеты и гимназии, говорит еще: да будет свет и в хижинах!» [2, с. 63].

Трезво мыслящие современники рассуждали более сдержанно, а некоторые из них прямо заявляли, что при сохранении крепостного права постановка вопроса о массовом народном образовании будет нереальной. Об этом откровенно писал видный деятель александровской эпохи М.М. Сперанский. «Жалуются на медленность успехов просвещения народа. Но где начало их животворящее? К чему послужит рабу просвещение? К тому только, чтобы яснее обозрел он всю горечь своего положения» [2, с. 98].

И в самом деле, «медленность успехов просвещения народа» особенно удивлять не должна. Не стоит модернизировать, осовременивать историческую реальность начала XIX века, преувеличивая потребность в школьном образовании составляющего подавляющее большинство населения крестьянства. Как уже ранее отмечалось, усиление крепостничества с конца XVII в. постепенно привело сельское население страны к падению грамотности и общей культуры крестьянства. Материалы обследования учебных округов незадолго до Отечественной войны 1812 г. свидетельствуют о том, что крестьяне, даже если и имели возможность, не спешили отдавать детей в новые школы, считая, что «изучение грамоты малолетними – только повод для отвлечения от занятий хлебопашеством без всякой выгоды» [11, с. 124].

Так же, «без всякой выгоды» для себя видел последствия просвещения народных масс и правящий класс России того времени. О объяснение этому не сводится только к уже известному нам циничному, но откровенному признанию Екатерины II в том, почему «черни не должно давать образования» («будут знать столько же, сколько вы да я, то не станут нам повиноваться в такой же мере, как повинуются теперь»).

Нельзя не учитывать и объективный, не зависящий от воли господствующего класса социокультурный контекст развития народного образования в России. Напомним, что не только в XVIII в., но и в большей части XIX в., получивший образование и даже попросту овладевший элементарной грамотностью крестьянин, по сути, переставал быть крестьянином, как в своих собственных глазах, так и в глазах окружающих. Грамотный, а тем более получивший школьное образование крестьянин, бывший крестьянином не только по сословной принадлежности, но и ре-

ально занимавшийся крестьянским хозяйством и ведущий крестьянский образ жизни, был большой редкостью. Получение образования сразу повышало социальный статус человека, поэтому если он и не переходил в другое сословие (это было крайне трудно), то все же в той или иной степени менял род занятий и образ жизни, переставал быть членом деревенской общности.

Неудивительно, что в условиях, когда получение образования было одним из факторов разкрестьянивания, сколько-нибудь массовое школьное образование, не говоря уже об обязательном обучении, не выглядело в глазах власти имущих желанной целью. Впрочем, это не означает, что среди них не было людей думающих иначе. Наиболее умные и дальновидные представители правящего класса были способны подняться над узкоклассовыми интересами и задуматься над назревшими потребностями развития страны. И вполне возможно, что одним из них был искренне расположенный к добрым делам, либерально настроенный молодой император Александр I. Подтверждением этой гипотезы можно считать демократические по духу статьи Устава 1804 г.

Так начинает вырисовываться часто встречающееся в истории общества противостояние: с одной стороны – благие намерения реформатора, с другой – еще не готовая к их воплощению социальная реальность. При этом, обогнавший свое время реформатор, со своими преждевременными начинаниями, чаще всего терпел неудачу. Не случайно ряд авторов приходит к выводу, что «принятие Устава 1804 г. оказалось делом преждевременным» [7, с. 128].

Между тем, демократизм Устава 1804 г., на наш взгляд, не стоит преувеличивать. Главное, что существенно подрывает демократическую «репутацию» Устава, это отказ государства содержать приходские училища, призванные обслуживать широкие народные массы. Правительство устранилось от содержания приходских училищ, возложив это в казенных деревнях на самих крестьян, в помещичьих – на «благоусмотрение» владельца. Трудно поверить, что Александр, будучи, по мнению многих историков, «одним из самых умных» царей в истории российского самодержавия, не понимал, что передача дела народного образования в руки помещиков по существу сводила на нет организацию училищ для крепостных крестьян, самого многочисленного и самого униженного сословия Российской империи.

Здесь невольно вспоминается нелестная характеристика личности Александра I, принадлежащая выдающемуся русскому историку С.Ф. Платонову: «Человек переходной поры, Александр не успел приобрести твердых убеждений и определенного мирозерцания и по житейской привычке приравнивался в различных людям и положениям, легко приравнивался к совершенно различным порядкам идей и чувств» [9, с. 649].

Можно предположить, что в первые годы царствования, обсуждая в дружеском кружке («Негласный комитет») план будущих реформ, Александр заинтересовался, например, запиской по народному образованию, подготовленной его бывшим воспитателем, швейцарским гражданином Лагарпом. В записке предлагалось, в частности, открывать школы не только в городах, но во всех селениях. Лагарп писал, что «это трудно везде и в особенности у нас, но не начав ничего, нельзя ничего достигнуть» [10, с. 32]. Европейски образованным членом кружка безусловно знакомы и, по всей вероятности, близки были также идеи бессловности, преемственности, бесплатности народного образования. И все эти идеи в той или иной степени нашли отражение в Уставе 1804 г.

Что же касается тех статей Устава, которые передавали «дело народного образования в руки помещиков», то это свидетельство того, что Александру здесь пришлось «приравниваться» уже к другим «порядкам идей и чувств». Он не мог не считаться с господствующим среди дворянства отношением к просвещению крестьян. Тем более, что у Александра еще свежи были воспоминания о том, что случилось с его отцом, который попытался с мнением дворянства не считаться.

Как видим, Устав 1804 г. является противоречивым документом. В нем, конечно, отразилась и присущая, по выражению С.Ф. Платонова, «внутренняя раздвоенность» натуры Александра, но, в первую очередь, отразились объективные противоречия экономического и социально-политического развития России того времени. С легкой руки П.Ф. Каптерева, в литературе часто встречается тезис о созданной Уставом 1804 г. «стройной системе народного образования». Но автор этого тезиса сразу же добавляет, что существовала эта «стройная система» очень недолго [5, с. 240]. Вскоре выяснилось, что «стройность» была лишь на бумаге, а в реальности ее достигнуть так и не удалось.

Преимущественное внимание было обращено на высшее и среднее образование, потому что правительству для управления страной были, прежде всего, нужны образованные чиновники, а не просто грамотные люди. И хотя каждый этап получения определенного уровня образования готовил к поступлению на более высокую ступень, в каждой губернии предусматривалось только по одной гимназии. Этим как бы заранее предполагалось, что желающих получить гимназическое образование будет не очень много, а по сути это означало, что власти не нужно большое количество образованных людей, особенно из низших сословий. Образованность становится критерием принадлежности к тому или иному сословию.

Стоит ли удивляться тому, что, как пишет П.Ф. Каптерев, «начало бессловности школы держалось недолго, его начала помаленьку ограничивать скоро, при Александре же. В 1813 году было разъяснено, что дети несвободных состояний могут поступать в гимназии каждый раз лишь с особого разрешения министра» [5, с. 244]. И объясняется это не какой-то злонамеренностью власти, а, в первую очередь, тем, что провозглашение принципа бессловности образования оказалось, все-таки, «делом преждевременным».

Даже самые просвещенные, передовые люди того времени воспринимали сословность образования как что-то вполне нормальное, естественное. Вот, например, что пишет известный русский просветитель, публицист, смело выступавший против крепостничества, И.П. Пнин: «Каждый общественный член должен иметь просвещение соответственное состоянию, в котором он находится, ремеслу, которым он занимается, и роду жизни, который он ведет... Как жребий земледельцев есть трудиться и обрабатывать землю и земледелие есть единственная цель земледельца, то весьма естественно чтоб и учение его было соответствующее» [1, с. 76]. Он предложил, чтобы сельские приходские училища были с ярко выраженным профессиональным уклоном. И.П. Пнин оставил наброски нравственного устава земледельческих училищ и даже придумал для него оригинальный девиз – «Трудолюбие и трезвость».

А вот какой ответ на вопрос о том, какое просвещение требуется для простолюдинов, дает известный поэт, основоположник русского романтизма В.А. Жуковский: «Ограниченное, приличное их скромному жребию просвещение, кото-

рое научило бы их наслаждаться жизнью в том самом кругу, в котором помещены они судьбою, и наслаждаться достойным человеческим образом! И нужно ли земледельцу занимать себя предметами, слишком от него отдаленными, украшающими рассудок, привлекательными для любопытства, но вообще не приносящими никакой существенной пользы? Занятия глубокомысленного ума требуют свободы и праздности: они отвлекли бы его, а может быть, навсегда отвратили бы его от главных, соединенных с его званием упражнений: просвещение должно убедить его, что он может быть счастлив, может быть человеком во всех его состояниях. Нет, не желаю для него учености! Не знаю, что некоторые истины, некоторые чувства для него не могут быть чужды» [2, с. 117–118].

Конечно, по меркам сегодняшнего дня эти рассуждения В.А. Жуковского демократически назвать трудно, но в то время они звучали вполне здраво и, в определенном смысле, гуманно. Ведь отказывая простолюдинам в одинаковом с дворянским сословием образовании, Жуковский считал, что спасает их от смятения ума и духа и от знаний, далеких от их жизни.

Таким же «преждевременным» оказался и принцип бесплатности образования, который в Уставе изложен следующими словами: «Учитель, всех приходящих в класс учиться его предметам, должен обучать, не требуя от них никакой платы за учение; при самом же учении не должен пренебрегать детей бедных родителей, но всегда иметь в памяти, что он приготовляет членов обществу» [10, с. 136]. Но возможно ли было реализовать эти требования Устава, если с самого начала отчисления из бюджета на нужды всего народного образования были незначительными и имели тенденцию к сокращению: 1804 г. – 2,3; 1809 г. – 1,3; 1815 г. – 0,8%. Что ж удивляться, когда в связи с нехваткой денег и низким жалованием учителей, в 1819 г. бесплатность обучения была ликвидирована.

Однако в трехкратном снижении к 1815 г. государственных расходов на образование вряд ли надо искать чей-то «злой умысел». Достаточно напомнить о том, какого огромного напряжения сил и материальных ресурсов потребовали только войны с Францией. На наш взгляд, отступления в образовательной политике правительства от ряда заложенных в Уставе 1804 г. прогрессивных идей носили во многом вынужденный харак-

тер. Но существует и другая точка зрения, согласно которой все эти отступления были совсем не вынужденными, а, как бы, заранее, хитроумно спланированными. Вот как эта точка зрения изложена в одной из книг: «Конечно, далеко не все, что говорилось в Уставе, могло быть выполнено учителями, да и само правительство не рассчитывало на исполнение уставных требований. Многие делались в других целях. Была мода на показной либерализм, поэтому правительство на деле не утруждало себя заботой о создании условий для выполнения официальных требований. Устав стал маскировкой истинных намерений правительства» [8, с. 201].

Получается, что все разговоры о демократических чертах Устава 1804 г. – это, в лучшем случае, наивная болтовня, ведь на самом деле все в нем – сплошное лицемерие, «маскировка истинных намерений правительства». Подобная позиция нам представляется односторонней, упрощающей реальное положение дел. Более объективно и справедливо, на наш взгляд, говорить о противоречивости Устава 1804 г. и всей образовательной политики Александра I. В рамках этой позиции демократизм Устава, как уже отмечалось, не преувеличивается, отступления от заложенных в нем демократических принципов не затушевываются, но привлекается внимание к самому факту провозглашения этих принципов в качестве основных принципов функционирования государственной системы народного просвещения. Свести этот факт только к «показному либерализму» неверно.

Упрек в «показном либерализме» более уместно отнести к Уставу 1786 г. В нем, кстати, тоже речь шла и о бессословности, и о бесплатности образования, планировалось создание общероссийской государственной системы городских школ. Доступ к образованию должны были получить средние и даже низшие слои городского населения. Но реформа 1786 г. задачу обучения крестьянских детей еще не ставила, впервые на государственном уровне это было сделано только в Уставе 1804 г. Да, государство устранялось от содержания приходских училищ, начальное образование передано было в основном заботам общества, а общество не прониклось еще в полной мере идеей пользы просвещения. Но, разве не впервые в российской истории вопрос о массовой народной школе был поставлен на повестку дня?

Хотя и трудно, противоречиво, с отступлениями процесс демократизации отечественного образования все-таки продолжался.

Библиографический список

1. *Алешинцев И.* Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX веке (Исторический очерк). – СПб.: Издание журнала «Русская школа», 1908. – 95 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
3. *Богуславский М.В.* Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 5–21.
4. *Днепров Э.Д.* Современная школьная форма в России. – М.: Наука, 1998. – 464 с.
5. *Кантерев П.Ф.* История русской педагогики. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.

6. *Ключевский В.О.* О русской истории. – М.: Просвещение, 1993. – 576 с.

7. *Колягин Ю.М., Савина О.А., Тарасова О.В.* Организация народного образования в России. Первая половина XIX в. // Нач. школа. – 2004. – № 4. – С. 120–126, 128.

8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII – первая половина XIX в. / отв. ред. М.Ф. Шабаева. – М.: Педагогика, 1973. – 605 с.

9. *Платонов С.Ф.* Лекции по русской истории. – М.: Высшая школа, 1993. – 736 с.

10. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. – СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. – 800 с.

11. *Чарнолуский В.И.* Начальное образование в первой половине XIX в. в России. – СПб., 1908.

УДК 37.016: 003-028.31

Текучева Ирина Викторовна

кандидат филологических наук, профессор
Московский гуманитарный педагогический институт
c-nastavnik@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В XVIII ВЕКЕ

В данной статье рассматриваются вопросы истории обучения русскому языку, в частности вопросы обучения грамматике. Особое внимание уделяется вопросам обучения грамматике, отраженным в работах российских исследователей XVIII века. Были проанализированы некоторые работы этого периода, посвященные данной проблеме.

Ключевые слова: обучение грамматике, цели обучения грамматике, методы обучения грамматике, история обучения грамматике, система обучения грамматике.

Создание основ преподавания русского языка в школе относится к XVIII. В начале XVIII в. радикальные реформы, проведенные Петром I в России, привели к изменениям в разных сферах: экономической, политической, общественной. Общественные преобразования потребовали изменений в системе образования населения, поскольку остро ощущался дефицит кадров, способных осуществлять реформы. Были открыты светские государственные школы, обучение в которых велось на русском языке. Так, в 1701 г. была учреждена Школа математических и навигацких наук. В нее принимались подростки в возрасте от 12 до 17 лет всех сословий, кроме крепостных крестьян. На первой ступени обучения (она называлась «российской школой») велось обучение чтению, письму и основам грам-

матики. Выпускники этой школы направлялись в качестве преподавателя в цифирные школы, созданные в 1714 г. Последние представляли собой начальные учебные заведения для детей дворян и зажиточных мещан от 10 до 15 лет. В них обучали чтению и письму на русском языке [1].

Развитие педагогической мысли в России 40–60-х гг. XVIII в. связано с именем М.В. Ломоносова. В 1741 г. он стал руководителем Академического университета и Академической гимназии в Санкт-Петербурге. Именно в это время преподавание в начальных классах гимназии стали вести на русском языке, однако как учебный предмет русский язык не изучался [4, с. 16]. В Московской гимназии (1755) и Казанской гимназии (1758) русский язык был не только языком обучения, но и преподавался как учебный предмет [8].

Серьезный шаг в развитии системы образования был сделан в 60–70-е гг. XVIII в. В 1764 г. Екатерина II утвердила «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества». Была сформулирована общая цель школьного образования – воспитание новой породы людей – образованных и добродетельных. В 1764 г. открыли Институт благородных девиц, и это положило начало женскому среднему образованию.

В соответствии с принятым Уставом (1786) были созданы народные училища двух типов: в губернских городах – Главные народные училища с пятилетним сроком обучения, в уездных городах – Малые народные училища с двухлетним сроком обучения. В Главных народных училищах преподавали грамматику русского языка (3 и 4 год обучения), а в Малых народных училищах (начальная школа) обучали чтению и письму на русском языке. Данные школы создавались в городах для детей мещан, в деревнях крестьянских детей элементарной грамоте учили священники [3, с. 76].

Таким образом, к концу XVIII в. русский язык преподавался как учебный предмет в некоторых типах учебных заведений. Этот период в развитии методики преподавания русского языка известен ученым Т.К. Донская называет периодом накопления эмпирического опыта в процессе преподавания русского языка [2, с. 37].

Именно с этого времени начала складываться определенная система обучения русскому языку в школе. Одним из компонентов данной системы являлись цели обучения, которые были обусловлены социальным заказом. В этот период можно выделить два аспекта в целях обучения: общепредметный (вырастить истинного сына Отечества) и специальный (обучить грамматике) [2, с. 36]. Обучение грамматике рассматривалось как основа, во-первых, для обучения устной и письменной речи, во-вторых, для развития логического мышления. Полагалось, что изучение грамматики способствует изучению других наук и иностранных языков.

В «Уставе народным училищам» (1786) был дан перечень требований по русскому языку по классам: I класс – обучать чтению, письму и первоначальным правилам грамматики, содержащимся в таблицах о познании букв; II класс – чистописание и учение правил, содержащихся в таблицах о правильном разделении складов в правописании; III класс – продолжить изучение российской грамматики с упражнениями в правописа-

нии; IV класс – продолжать российскую грамматику, упражняя при этом юношество в письменных в общежитии употребительных сочинениях, как-то: в письмах, счетах, расписках и т.п. [3].

Важнейшим компонентом системы обучения русскому языку является содержание обучения. В основе содержания в XVIII в. лежали знания о русской грамматике и умения, и навыки, которые формировались на основе этих знаний.

Первое научное описание русского языка на русском языке появилось только в 1757 году, и это была «Российская грамматика» М.В. Ломоносова. Известны две доломоновские грамматики русского языка на иностранных языках: анонимная грамматика (1730) – на французском языке (приписываемая И.С. Горлицкому) и краткая грамматика В.Е. Адодурова (1731) – на немецком языке.

«Российская грамматика» М.В. Ломоносова стала научной базой для определения содержания обучения русскому языку в XVIII в. На ее основе было написано несколько школьных грамматик, среди которых известны учебники Н.Г. Курганова (1769), А.А. Барсова (1771), П.И. Соколова (1778), В.П. Светова (1790), Е.Б. Сырейшикова (1787).

Названные учебники включали четыре части: правописание (сюда включалось учение о звуках русского языка, графика, слогоделение, орфография и пунктуация); морфология; синтаксис словосочетания; произношение слов. Несмотря на то, что эти учебники создавались на основе «Российской грамматики» М.В. Ломоносова, они были существенно переработаны в соответствии с авторскими представлениями о системе русского языка и с учетом адресата данных книг.

Надо заметить, что до середины XIX в. не было создано ни одного всеобъемлющего научного труда по методике преподавания русского языка. Большой вклад в создание основ методики преподавания внес М.В. Ломоносов. Он разработал «Регламент московских гимназий», в котором перечислил учебные предметы (среди них русский язык на начальном этапе обучения), дал методические рекомендации. М.В. Ломоносов считал, что роль изучения грамматики заключается в развитии умственных и речевых способностей учащихся [2, с. 31].

В последней трети XVIII в. появились первые рекомендации для учителей: «Способ учения» (Москва, 1771) и «Руководство учителям первого

и второго класса народных училищ» (С.-Петербург, 1783). Однако в большей степени о методике преподавания мы можем судить по школьным учебникам XVIII в.

В основу преподавания было положено изучение правил по учебнику. Специальной целью обучения русскому языку, как указывалось выше, было изучение грамматики.

Были сформулированы общедидактические принципы организации учебных занятий: 1) учитель должен овладеть вниманием всех учеников; 2) материал должен быть доступным для учеников; 3) материал должен осваиваться сознательно; 4) изложение теории должно быть связано с практикой; 5) пройденный материал должны связывать с новым; 6) больше внимание должно уделяться повторению пройденного [5].

Содержание обучения включало в себя изучение грамматики (под грамматикой понималась не только грамматика в современном понимании, но и орфография, и пунктуация), и формирование учебно-языковых, правописных и речевых умений.

Были определены основные методы обучения. Во-первых, объяснение нового материала предлагалось вести осознание, по возможности отказываясь от догматического метода [7]. Во-вторых, формирование умений и навыков рекомендовалось осуществлять с помощью четырех основных методов: 1) совокупного наставления (т.е. работы со всем классом); 2) совокупного чтения (целью такого чтения было заучивание текста наизусть); 3) изображение через начальные буквы (упражнение, развивающее внимательность и память); 4) вопрошение. Упражнения проводились как в устной, так и в письменной форме (Руководство). Для упражнений предлагалось использовать литературные тексты. Большое внимание уделялось стилистической работе [7].

Для обучения грамматике предлагалось использовать метод грамматического разбора, а для обучения орфографии – метод орфографического разбора, списывание (осложненное и неосложненное), диктант, письмо по памяти, метод

какографии [5]. Работу по обучению орфографии предлагалось вести не автономно, а в связи с изучением грамматических тем. Давались рекомендации по культуре речи учащихся [5].

Авторы XVIII в. уделяли внимание и использованию средств наглядности в преподавании русского языка: были разработаны образцы и сформулированы требования к составлению таблиц [7].

Таким образом, в XVIII в. в России возникает светская школа и начинается создание государственной системы образования, разрабатываются основы светского обучения и воспитания, в том числе и основы обучения отечественному языку. Начинает формироваться система представлений об обучении русскому языку в школе. Формирование этой системы определяется социальными и культурными процессами, проходившими в России в этот исторический период.

Библиографический список

1. Баранов М.Т. Русский язык в школе: к 210-летию включения в учебные планы // Русский язык в школе. – 1996. – № 4. – С. 59–65.
2. Донская Т.К. Краткие очерки по истории методики русского языка. – Изд. 2. – СПб., 2003.
3. История педагогики: с XVIII в. до середины XX в. Учеб. пособие для пед. ун-тов. Часть 2 / под ред. А.И. Пискунова. – М., 1988.
4. Лапатухин М.С. Из истории преподавания русского языка в средних учебных заведениях России: (дореволюционный период). Ч. I // Ученые записки Калининского государственного педагогического института. – Т. 34. – Калинин, 1963.
5. Руководство для учителей первого и второго классов. – СПб, 1783.
6. Светов В.П. Таблицы о познании букв, о складах, о чтении и правописании. – СПб, 1782.
7. Сырейщиков Е.Б. Краткая российская грамматика. – СПб, 1787.
8. Фоменко А.В. Цели, содержание и методы работы по русскому языку в школьных учебниках последней трети XVIII века: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

В статье анализируется развитие ценностной парадигмы семейного воспитания в русской литературе XIX века в аспекте актуализации её восприятия применительно к российским реалиям XXI века. Материалом исследования является творчество Н.Г. Гарина-Михайловского.

Ключевые слова: ценности, ценностная парадигма, семейные ценности, воспитательный потенциал русской литературы, ценностно-смысловое содержание образования.

Глубокие преобразования, происходящие в обществе в начале XXI века, наряду с позитивными изменениями в жизни людей, обострили ряд проблем, которые негативно сказываются и на российской семье. Сложившиеся обстоятельства требуют переосмысления ценностной парадигмы семейного воспитания, объединения усилий семьи, образовательных учреждений и педагогической науки в деле обучения и воспитания подрастающего поколения.

Отечественная литература играет особую роль в становлении и развитии ценностной парадигмы семейного воспитания, которая, оставаясь верной традициям, всегда стремилась внести свой вклад в сохранение основы государства – семьи, а значит, и российской государственности в целом. Обладая огромным воспитательным потенциалом, педагогическая составляющая русской литературы XIX века занимает значительное место в развитии ценностной парадигмы семейного воспитания.

Процесс формирования ценностей семейного воспитания в современных условиях окажется наиболее результативным, если будут широко использованы воспитательные аспекты и исторические традиции; задействована русская литература XIX века, являющаяся отражением основных педагогических идей изучаемого периода, базирующаяся на модели, концептуально сориентированной на православную культуру и христианские традиции семейного воспитания.

Наше обращение к традициям семейного воспитания рассматривается с точки зрения методики и теории воспитания. Для нас важны те педагогические идеи, которые содержатся в этом уникальном источнике – русской литературе XIX века, когда не были еще утрачены христианские традиции духовно-нравственного воспитания.

Изучение художественного наследия в педагогическом русле позволяет приобщить детей к важнейшим граням отечественной культуры, создать условия для становления и развития ценностной парадигмы семейного воспитания XXI века.

Во все периоды своего развития, начиная с древнерусских времен, отечественная литература носила общевоспитательный характер, откликалась на самые животрепещущие проблемы общества, будучи адресована широкому читателю и вызывая широкий общественный резонанс. Русская классическая художественная литература была и остается энциклопедией жизни и учебником жизни.

Проблемы развития ценностной парадигмы семейного воспитания касаются в своем творчестве А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, И.С. Аксаков, И.А. Гончаров, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, Н.Г. Гарин-Михайловский, И.С. Шмелев... Сложнее назвать тех авторов, которые не затрагивают этой проблемы.

Обратимся к повести Н.Г. Гарина-Михайловского «Детство Тёмы». Мы видим живой образ восьмилетнего Тёмы и образ исполненной материнской и педагогической мудрости его матери Аглаиды Васильевны. «Маленький восьмилетний Тёма стоял над сломанным цветком и с ужасом вдумывался в безвыходность своего положения... Отчего он всегда хочет так хорошо, а выходит все так скверно и гадко?... О, как сильно, как глубоко старается он заглянуть в себя, постигнуть причину этого. Он хочет ее понять, он будет строг и беспристрастен к себе... Он действительно дурной мальчик. Он виноват, и он должен искупить свою вину. Он заслужил наказание, и пусть его накажут» [1, с. 25–26].

В чувствах и мыслях мальчика налицо уже некий результат воспитания, такого, о котором писал Н.И. Пирогов: «Сделайте так, чтобы нака-

знание за проступок было не вне, а внутри виновного – и вы дойдете до идеала нравственного воспитания...» [5, с. 247]. Но признаться в проступке взрослым Тёма все же не осмеливается.

Мать Тёмы понимает, что, если ее сын делает глупости, шалости, то лишь потому, что не видит их дурной стороны. Воспитательная задача, которую Аглаида Васильевна ставит перед собой, – указать сыну эту дурную сторону, но не со своей точки зрения взрослого человека, а с его – детской; не себе, а ему помочь понять ошибку, «задев его детское самолюбие, его слабую сторону» [1, с. 44].

«...вот промелькнула в девичьей фигура ее набедакурившего баловня – живого, как огонь, подвижного, как ртуть, неуравновешенного, вечно взбудораженного, впечатлительного, безрассудного сына. Но в этой сутолоке чувств сидит горячее сердце» [1, с. 47]. И мать готова терпеливо «подбирать» тонкие, неуловимые нити, которые связывают ее с сыном, нити, которыми она «втягивает живой огонь его души в рамки повседневной жизни, втягивает, щадя и рамки, и силу огня – огня, который со временем ярко согреет жизнь соприкоснувшихся с ним людей, за который тепло благодарят ее когда-нибудь люди» [1, с. 45].

Отец мальчика смотрит на воспитание по-другому: с точки зрения своей солдатской дисциплины. Его самого так воспитывали, и он готов «сплеча отрубить все сучки и задоринки молодого деревца, обрубить, даже не созная, что рубит с ними будущие ветки...» [1, с. 45]. А в материнских мыслях живет только любовь, защита и милость. Поэтому и в разговоре с сыном Аглаида Васильевна ведет себя мудро:

– Ты видишь, сколько горя с тобой случилось, а как ты думаешь, отчего? А я тебе скажу: оттого, что ты еще маленький трус...

Тёма, ждавший всяких обвинений, но только не этого, страшно поражен и задет неожиданным выводом.

– Да, трус! Ты весь день боялся правды. И из-за того, что ты ее боялся, все беды твои и случились. Ты сломал цветок. Чего ты испугался! Пойти сказать правду сейчас же. Если б даже тебя и наказали, то ведь, как теперь сам видишь, тем, что не сказал правды, наказания не избег. ... Храбрый знает, что делает, а ты не знаешь. Вот когда ты знал, что папа тебя накажет, ты убежал, а храбрый так не делает. Папа был на войне: он знал, что там страшно, а все-таки пошел» [1, с. 50–51].

Материнское мудрое сердце будто бы следует совету, высказанному И.А. Ильиным, что самое важное в воспитании – это «духовно пробудить ребенка и указать ему перед лицом грядущих трудностей, а может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни – источник силы и утешения в его собственной душе. Надо воспитать в его душе будущего победителя, который умел бы внутренне уважать самого себя и утверждать свое духовное достоинство и свою свободу – духовную личность, перед которой были бы бессильны все соблазны» [2, с. 207].

В другой раз, оказавшись в сложной и опасной жизненной ситуации, спасая Жучку, Тёма проявляет огромную силу воли и мужество. «При взгляде на фонарь он подумал, что будет удобнее осветить колодезь фонарем, чем бумагой, потому что горящая бумага может упасть на Жучку – обжечь ее» [1, с. 54]. Оказавшись в колодезе, Тёма говорит себе дрожащим от ужаса голосом: «Стыдно бояться! Трусы только бояться! Кто делает дурное – боится, а я дурного не делаю, я Жучку вытаскиваю, меня и мама и папа за это похвалят. Папа на войне был, там страшно, а здесь разве страшно? Здесь ни капельки не страшно. Вот отдохну и полезу дальше, потом опять отдохну и опять полезу, так и вылезу, потом и Жучку вытащу. Жучка рада будет, все будут удивляться, как я ее вытащил» [1, с. 58]. Тёма говорит громко, у него голос крепнет, звучит «энергичнее, тверже, и, наконец, успокоенный, он продолжает взбираться дальше» [1, с. 58].

Кто, если не семья, дарит человеку «два священных первообраза, которые он носит в себе всю жизнь и в живом отношении к которым растет его душа и крепнет его дух: первообраз чистой матери, несущей любовь, милость и защиту, и первообраз благого отца, дарующего питание, справедливость и разумение. Горе человеку, у которого в душе нет места для этих зиждительных и ведущих первообразов, этих живых символов и в то же время творческих источников духовной любви и духовной веры!» [2, с. 214].

А вот эпизод-иллюстрация этих мыслей в повести Н.Г. Гарина-Михайловского: «Однажды ватага забрела на бойню. Тёма, увлекшись, не заметил, как очутился в самом дворе, как раз в тот момент, когда рассвирепевший бык, оторвавшись от привязи, бросился на присутствовавших, а в том числе, и на Тёму. Тёму едва спасли. Мясник, выручивший его, на прощанье надрал ему уши. Тёма был рад, что его спасли, но обиделся,

что его выдрали за уши. Он стоял сконфуженный, избегая любопытных взглядов ватаги, и обдумывал план мести... Тёма обогнал обоз и стал у калитки с камнем в руках. Когда выдравший его за ухо мясник поравнялся с ним, Тёма размахнулся и пустил в него камнем, который и попал мяснику в лицо» [1, с. 70].

А далее последовало объяснение мальчика с родителями.

– Негодный мальчик! – проговорила, входя с улицы, мать.

Тёма потупился и почувствовал себя действительно негодным мальчиком.

Отец Тёмы – Николай Семенович был не того мнения.

– За что ж ты ругаешь его? – возмущенно обратился он к жене. – Что ж, по-твоему, ему уши будут рвать, а он ручки за это должен целовать?

Тёма не почувствовал никакой радости от поддержки отца и удовлетворенно вздохнул только тогда, когда последний ушел. На душе у него было неспокойно; лучше было бы, если бы отец его выругал, а мать похвалила. Походив с час, Тёма отправился к матери и, как полагалось, когда мать на него сердилась, проговорил:

– Мама, я больше не буду...

– Что ты больше не будешь? Ты понимаешь, в чем ты виноват?

– В том, что дрался.

– В том, что ты такой же грубый, как и тот мясник, в которого ты швырнул камнем. Ты знаешь, что, если бы не он, бык разорвал бы тебя?

– Знаю.

– Если бы ты тонул, и тебя за волосы вытащили бы из воды, ты тоже бросил бы камнем в того, кто тебя вытащил?

– Ну да... А зачем он меня за руку не взял?

– А зачем ты без позволения к нему во двор пошел? Зачем ставить себя в такое положение, что тебя могут взять за ухо? Зачем ты без позволения на бойне был? Зачем ты злой? Зачем ты волю рукам даешь, негодный ты мальчик? Мясник грубый, но добрый человек, а ты грубый и злой...

Тёма приходил и снова уходил, пока, наконец, само собой как-то не осветилось ему все: и его роль в этом деле, и его вина, и несознаваемая грубость мясника, и ответственность Тёмы за созданное положение дела.

– Ты, всегда ты будешь виноват, потому что им ничего не дано, а тебе дано; с тебя и спросится» [1, с. 71–72].

Мысль: кому много дано, с того много и спросится – одна из ключевых идей дворянского воспитания истинного благородства, чести, ответственности и мужества.

«Если мы видим свои недостатки, – говорит мать, – и если, замечая их, стараемся исправить, то и ошибки наши уже являются источниками искупления. Сразу ничего не приходит. Все достается тяжелой борьбой в жизни. В этой борьбе ты уже нашел сегодня одну свою слабую сторону... Когда будешь молиться, попроси у Бога, чтобы Он послал тебе твердость и крепкую волю в минуты страха и опасности» [1, с. 120].

Тёма слушает мать и «сознательно переживает смысл сказанного» [1, с. 71–72]. Мать с наслаждением видит, как пробуждается и раскрывается душа сына. А читатель чувствует глубочайшее уважение автора повести к материнской мудрости – мудрости матери-воспитательницы: «В эту минуту, если б кто захотел написать характерное выражение человека, живущего чужой жизнью, лицо Аглаиды Васильевны было бы высокоблагородной моделью. Да, она уж не жила своей жизнью, и все и вся ее заключалось в них, в этих подчас и неблагодарных, подчас и ленивых, но всегда милых и дорогих сердцу детях» [1, с. 141].

Тысячелетняя история христианства на Руси сформировала конкретные подходы к решению проблемы воспитания человека. Духовность и нравственность веками связывались со следованием христианской этике. Религиозные философы-славянофилы (К.С. Аксаков, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков) отстаивали мнение о том, что семейное воспитание, основанное на православных традициях, есть наиболее ценное и истинное воспитание. Именно православная педагогика, по мнению С.А. Рачинского, К.П. Победоносцева, К.Д. Ушинского отвечает запросам общества, менталитету и вере русского человека.

Русская художественная литература XIX века, как чистое сияющее зеркало, отразившая ведущие идеи русской педагогики, – благодатная почва для возрождения национальных традиций, развития ценностной парадигмы семейного воспитания XXI века.

Библиографический список

1. *Гарин-Михайловский Н.Г.* Детство Тёмы // Гарин-Михайловский Н.Г. Избранные произведения / сост., вступ. ст., примеч. А. Муратова. – Л.: Худож. лит., 1986. – 488 с.

2. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С. 134–288.

3. Пирогов Н.И. Быть и казаться // Сочинения Н.И. Пирогова. – Киев, 1910. – Т. 1. – С. 79–91.

4. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Сочинения Н.И. Пирогова. – Киев, 1910. – Т. 1. – С. 37–72.

5. Пирогов Н.И. Вопросы жизни: Дневник старого врача // Сочинения Н.И. Пирогова. – Киев, 1910. – Т. 2. – 681 с.

УДК 37.0

Черствая Ольга Евгеньевна

Вологодский государственный педагогический университет
cheroe@yandex.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛИ МАТЕРИ В СЕМЕЙНОМ УКЛАДЕ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ

В статье рассмотрено понятие «семейный уклад». Показаны социокультурные изменения XX века, их распространенность на все сферы человеческой жизни. Проанализированы взгляды общественных деятелей на роль женщины-матери в воспитании детей, весь семейный уклад. Важным является раскрытие трудностей воспитания детей в советскую эпоху.

Ключевые слова: семейный уклад, социальная политика, советская эпоха.

Важным определением в нашей статье будет: «семейный уклад – интегральное понятие, включающее в себя установившийся порядок жизни конкретной семьи, ее установки, потребности, интересы, традиции, ценностные ориентации, стиль отношений, личный пример, уровень психолого-педагогической культуры родителей, здоровье членов семьи» [7, с. 43]. Значимым аспектом в укладе жизни семьи является роль женщины – матери.

Исследователи истории семьи выделяют разные по своей направленности и влиянию на семейный уклад периоды в истории социальной политики советского государства. Рассмотрим один из них [8].

Первый период (1917 – середина 20-х – начало 30-х гг.) называют временем радикального переустройства института семьи и сексуальной революции в России. Этот период характеризуется либеральным законодательством и легитимацией ряда запрещенных в имперский период прав.

В семейном законодательстве были закреплены принципы: секуляризации брака, абсолютной свободы заключения и расторжения брака, формального равенства мужчины и женщины в брачно-семейных отношениях. Наряду с регистрируемыми светскими браками государством стали признаваться и фактические брачные отношения [2, с. 14].

Советская власть декретом «О гражданском браке, детях и ведении книг актов гражданского состояния» от 18 декабря 1917 года утвердила еди-

ную процедуру гражданской, светской регистрации брака, было узаконено формальное равенство женщин и мужчин во всех сферах жизни по обеспечению равного доступа к работе, образованию, социальным услугам и благам. Была облегчена процедура развода и легализованы аборты. Социальная политика государства была нацелена на освобождение женщин от «быта». Однако у государства не было ресурсов для осуществления объявленных программ. В повседневной жизни часто имело место нищенское существование разведенных матерей с несовершеннолетними детьми. Облегчение процедуры развода вело к полному переносу ответственности за детей на женщин [8].

Рассмотрим взгляды А.М. Коллонтай, Н.К. Крупской, В.И. Ленина, на брак, роль женщины-матери в воспитании детей, весь семейный уклад.

После Октябрьской революции 1917 года в России стали распространяться идеи женского равноправия. А.М. Коллонтай писала, что современная семья утратила свои традиционные экономические функции, это означает, что женщина может сама избирать себе партнеров в любви. Она утверждала, что женщина должна эмансипироваться, забота о воспитании детей должна быть возложена на общество. А.М. Коллонтай предсказывала, что семья отомрет [1, с. 90–91].

В.И. Ленин придавал значение обобществлению материальной стороны быта, созданию общественных столовых, детских садов. Он подчер-

кивал направленность нового законодательства в области семьи и брака на освобождение женщины и ребенка, на защиту их прав [6, с. 363].

Значение роли матери как естественной воспитательницы, её влияние на детей, их характер данного влияния раскрыты в трудах Н.К. Крупской [4, с. 59–60]. По ее мнению, именно дома должна воспитываться любовь к труду, к Родине, уважение к родителям и старшим.

Таким образом, этот период характеризуется многоукладностью и разнообразием форм семейной жизни. Апробировались и легализовывались разные формы семейных союзов, и государственные практики социальной поддержки матерей и несовершеннолетних детей [8].

Статус женщины в браке изменился: она могла оставить девичью фамилию, получила свободу передвижения – независимо от местонахождения мужа, право на собственность. Кодекс законов о семье в октябре 1918 года определил неограниченные возможности установления отцовства для детей, рожденных вне брака [3].

В середине 20-х – начале 30-х гг. начался второй период в истории советской социальной политики, продолжившийся до середины 50-х годов. Он характеризуется как период введения репрессивного законодательства в отношении семьи, сексуальности и ответственности женщин и мужчин за сексуальные отношения и родительство.

В 1936 году вышло постановление «О запрете аборт, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей, детских садов, усилении уголовного наказания за неуплату алиментов и некоторых изменениях в законодательстве о разводе».

Указ Президиума Верховного Совета СССР 1944 года «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении Ордена «Материнская слава» и медали «Материнство» придавал правовое значение только зарегистрированным бракам; ужесточал процедуру развода; запрещал установление отцовства в отношении детей, рожденных вне брака. Государство снимало ответственность за внебрачного ребенка с отцов и перекладывало ее на матерей; оно обязывалось выплачивать ежемесячные пособия на рожденных вне брака.

Изменение государственной точки зрения на роль женщины в семье закреплялось не только в юридической норме, но и в идеологии. Пропганда создаёт новый образ женщины, внедряя в сознание культ «женщины-матери» [3].

Третий период в истории советской социальной политики в отношении семьи начался после 1953 года и продлился до распада СССР в 1991 году. Этот период характеризуется «смягчением» практик государственного нормирования семейных и внутрисемейных отношений.

Н.С. Хрущев инициировал реформы, которые привели к открытию новых школ, детских садов, к увеличению выплачиваемых государством субсидий на детей, в стране были вновь легализованы аборты [1, с. 97].

В 1955 году отпуск по уходу за ребенком был увеличен, введен оплачиваемый больничный лист по уходу за заболевшим ребенком. В 1968 году были приняты Основы законодательства о браке и семье Союза СССР и республик, в 1969 году в РСФСР был принят республиканский Кодекс о браке и семье. Новое законодательство упростило процедуру развода, узаконило аборт по личному выбору женщины, признало право установления отцовства, регулировало алиментные отношения. В 80-х годах были реализованы меры в области социальной политики в отношении женщин-матерей: введены единовременные пособия на каждого ребенка, частично оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком до одного года, ряд производственных льгот работающим матерям. В течение 80-х – начале 90-х годов был увеличен оплачиваемый до- и после- родов отпуск до 70 дней; продлен до 1,5 лет частично оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком; введен отпуск по уходу за ребенком с 1,5 до 3 лет без содержания, но с сохранением рабочего стажа (дающего право на пенсию) и рабочего места, и ряд других протекционистских мер по защите и стимулированию материнства [8].

В отношении женщин с середины 1930-х до начала 1990-х годов государство создало законодательно закреплённые меры социальной поддержки. В результате этого изменилась социальная структура семьи. Гендерный дисбаланс в семье оформлялся в пользу женщин. Искусственно сформированная советская система гендерных отношений поддерживалась идеологическими кампаниями, механизмами государственного социального контроля, средствами массовой ин-

формации, нормами законодательства. Эгалитарная политика государства в области семьи была основана на признании равенства полов, светской концепции брака, повышенной защите прав детей, обеспечении максимальной стабилизации образовавшихся семей, стимулировании рождаемости и повышении уровня брачности населения. Однако государство с помощью правовых норм формировало социальные программы финансового «выдавливания» женщин из семьи в производство [2, с. 22].

А.А. Темкина и А. Роткирх, обосновывают специфику семейно-брачных отношений в рамках советской гендерной системы как базовый гендерный контракт «работающей матери». Советская женщина: 1) работала полный рабочий день; 2) осуществляла воспитание детей, частично разделяя эту обязанность с государственными институтами и родственниками (а иногда — с наемными работниками); 3) отвечала за организацию быта. Государство предоставляло женщинам дополнительные «охраняемые» права, льготы и социальную инфраструктуру (оплаченные декретные отпуска, пособия на детей, разветвленная сеть доступных детских дошкольных и внешкольных учреждений и т.д.) [10].

В.С. Садовская проанализировала также роль женщины в укладе жизни семьи в послереволюционный период. До Великой Отечественной войны большинство женщин считали первостепенным воспитание детей, ведение домашнего хозяйства. Общество уважительно относилось к статусу женщины-матери, женщины-домохозяйки. В период индустриализации в психологии людей доминировал приоритет семьи. Более массовое привлечение женщин на производство закрепилось в годы войны и в послевоенный период, когда необходимо было поднимать разрушенное хозяйство. Работа женщины на предприятиях становилась нормой. Семья для женщин, особенно послевоенного поколения, была дополнением к профессиональной деятельности. Наибольшую терпимость к сочетанию семьи и профессиональной деятельности проявили женщины, рожденные в предвоенные и военные годы. По их мнению, не имея специальности, они не смогли бы обеспечить своим детям достойное существование. Послевоенное поколение однозначно выбирает профессиональную деятельность. Женщины, рожденные в 60-е годы, ближе в суждениях к женщинам предвоенного и военного поколения [9, с. 93–94].

Выделяют некоторые трудности, перед которыми оказывались женщины СССР, воспитывающие детей [5].

СССР был преимущественно городской страной. Члены городской семьи трудились разрозненно. Дети уже не принимали участия в трудовой жизни семьи. Трудности воспитания детей были связаны и с тем, что в условиях городской жизни влияние религии, живой природы и народных традиций существенно ослабляется. Увеличение городского населения произошло, в основном, за счет притока сельского населения. Советские города состояли из вчерашних крестьян и их детей, а также из детей, родившихся уже в городе. Между этими поколениями существовало непонимание.

Выделяют также следующие трудности семейного воспитания в исследуемый период: неподготовленность родителей, материальные условия, профессиональная работа матери. В СССР существовало огромное количество неполных семей и детей-сирот, не имеющих отцов. Но и в полных семьях отцы во многих случаях не принимали участия в воспитании детей. Когда семейным воспитанием были заняты оба родителя, нередко они были недостаточно подготовлены для этого. Семья в СССР жила, как правило, в стесненных материальных условиях. Фактором, осложняющим семейное воспитание детей, являлась в СССР работа в народном хозяйстве почти всех женщин-матерей. Распространено мнение, что детей в СССР воспитывали бабушки. Но многие из них имели среднее или высшее образование. Выйдя на пенсию, они не стремились превращаться в нянек. Кроме того, количество бабушек было не так велико, как количество отдельных семей. Партия стремилась к свертыванию семейного и расширению государственного воспитания детей. Однако сеть детских учреждений строилась медленно.

Итак, начиная с середины 30-х гг., до начала 90-х гг. в стране сложился подход к семье, для которого характерны следующие черты: семья понималась, как важный институт общества, поэтому она находилась под контролем государства и партии; материнство понималось как важная социальная и государственная функция женщин, поэтому государство поддерживало материнство морально и материально; государство брало на себя большую долю ответственности за воспитание, образование, охрану здоровья детей; мате-

ри несли ответственность за семью и семейный уклад, за успешную социализацию детей.

Таким образом, в начале XX века отношения в семье основывались на патриархально-авторитарном укладе. Он характеризуется половозрастной иерархией семейной жизни, контролем главы семьи над женой и детьми, а также приоритетами семьи как целого над индивидуальными интересами ее членов.

В результате законодательного нормирования к началу девятидесятых годов XX века в России окончательно сформировалась семейная структура: нуклеарная (малая) семья дето-центристского типа; фактически главой семейства была женщина-мать, которая была обязана воспитывать подрастающее поколение, осуществлять бытовое обслуживание семьи и работать на общественном производстве. Специфической чертой советского периода была возможность широкого вмешательства государства в жизнь семьи, осуществление им функций по поддержке женщины-матери [2, с. 23].

Система социального положения мужчины и женщины в браке при смене исторических эпох и соответствующих им нравственных ценностей общества, установленных религией или государственной идеологией, претерпевает изменения, как и опосредующее их законодательное регулирование [2, с. 12].

Модернизационные изменения в брачности и рождаемости происходили и происходят под влиянием развития и становления общества массового потребления, под влиянием развития контрацептивной промышленности, а главное, под влиянием процессов женской эмансипации и изменения представлений о гендерных ролях в семье и обществе [8].

Исследования ученых дают основание полагать, что в советский период влияние уклада жизни семьи на воспитание детей претерпевало изменения, что зависело от роли женщины и мужчины в нем. Наиболее оптимальное сочетание двух важных функций (семьи и профессиональной деятельности) проявилось у женщин, рожденных в предвоенные и послевоенные годы. Важна роль женского начала в семейном укладе, разумное сочетание семейных и профессиональ-

ных обязанностей женщин. Основные свойства гендерного контракта «работающая мать» сохранялись на протяжении всего советского времени. Этот контракт формировался и поддерживался государственной политикой, идеологией и государственными институтами.

Таким образом, анализ современных научных концепций показывает, что одним из факторов, обуславливающих трансформационные процессы, признается изменение отношения женщины к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Гавров С.Н.* Историческое изменение институтов семьи и брака: Учебное пособие. – М.: НИЦ МГУДТ, 2009. – 134 с.
2. *Ефременкова Д.А.* Эволюция правового положения супругов в России. IX – конец XX вв.: Автореф. дис. ... канд. юридич. наук. – 23 с.
3. *Зубкова Е.* В кругу ближнем // Родина. – 2008. – № 7. – http://www.istrodina.com/rodina_articul.php3?id=2675&n=130 (Дата обращения 15.04.2011)
4. *Крупская Н.К.* Пролетарские дети // Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. – М.: Академия пед. наук, 1955. – Т. 1. – 867 с.
5. *Курганов И. А.* Женщины в семье // Женщины и коммунизм. – Нью-Йорк, 1968. – <http://www.a-z.ru/women/texts/kurgan4r-5.htm> (Дата обращения 05.07.2010)
6. *Ленин В.И.* О воспитании и образовании. – М.: Просвещение, 1987. – 459 с.
7. *Лодкина Т.В.* Взаимодействие семьи и школы в работе с трудными детьми: Учеб. пособие к спецкурсу для студ. пед. вузов. – 2-е изд. – Вологда: Русь, 1998. – 133 с.
8. *Рабжаева М.В.* Семья в русском обществе: исторический и социокультурный анализ. <http://www.gender-cent.ryazan.ru/rabzhaeva1.htm> (Дата обращения 20. 04. 2011)
9. *Садовская В.С.* Педагогические основы формирования культуры быта: Монография. – М.: МГУК, 1996. – 206 с.
10. *Темкина А.А., Роткирх А.* Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России // Социологические исследования. – 2002. – № 11. – С. 4-15.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

На развитие начального образования женщин оказали влияние ряд факторов: политика государства, уровень развития общественного производства, социокультурные, научные и педагогические факторы. Основными тенденциями развития начального женского образования в Вологодской губернии были заинтересованность педагогической общественности и местных органов управления в организации системы начального женского образования, выразившимися в создании необходимых условий.

Ключевые слова: периодизация, начальное женское образование, факторы и тенденции, развитие.

Развитие начального женского образования в Вологодской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. проходило в общем историческом контексте модернизации России, которая послужила основным фактором ее формирования и развития. Становление и развитие системы начального женского образования прошло в три этапа, тесно связанных с общественно-политическими преобразованиями в стране: первый этап: период реформ Александра II – вторая половина 1850-х – 1881 гг. – подготовка и осуществление крестьянской реформы, проведение либеральных реформ; второй этап: связан с правлением Александра III – начало 1881–1905 гг. – экономическая модернизация, укрепление государственности и социальной стабильности традиционными консервативно-административными методами и третий этап – правление императора Николая II – вторая половина 1905–1917 гг., характеризовавшийся продолжением курса политики Александра III. Наибольшего развития система начального женского образования получила во второй и третий периоды [5].

На развитие системы начального женского образования оказывал влияние целый ряд факторов. Нами выявлены основные из них.

А) Уровень развития общественного производства и совершенствование его научно-технических основ. Ряд исторических событий, произошедших в середине XIX века показал, что причиной общей отсталости России является неудовлетворительное состояние качественной и количественной характеристик отечественного образования. Переход к капиталистическому способу производства потребовал вовлечения в производство большого количества трудовых ресурсов, обладающих современными знаниями.

В стране назрела ситуация создания новой системы образования на основе все возрастающих требований к общеобразовательной и технической подготовке основной массы производителей, в том числе и женщин.

В свою очередь, втягивание женщин в общественное производство предопределило формирование новой социально значимой роли женщин. Таким образом, объективная потребность подготовки женщин к участию в общественном производстве обусловила необходимость создания, развития и постоянного совершенствования системы женского образования, особенно начального, рассчитанного на женщин из низших слоев населения [5].

В Вологодской губернии крестьянская реформа определила пути дальнейшего развития капиталистических отношений: наиболее эффективно стало развиваться сельское хозяйство, ремесла, легкая и пищевая промышленности. В женской среде активного развития получило кружевоплетение, имевшее широкий спрос не только на российском рынке, но и за рубежом [11].

Б) Политика государства и интересы различных его сословий. Развитие системы образования в России в исследуемый период происходило под влиянием государственной политики, направленной на изменения в политическом устройстве общества и местном самоуправлении на основе буржуазных реформ, общественного освободительного движения и женского движения за предоставление равного образования с мужчинами [9; 13].

Россия второй половины XIX – начала XX вв. представляла собой общество, в котором сосуществовали различные по своему имущественному и политическому положению сословия,

поэтому создаваемая система образования, в том числе и женского, носила двойственный характер: средние и высшие учебные заведения были предназначены для представителей привилегированной прослойки общества, начальная система образования создавалась преимущественно для обслуживания низшего сословия. Это обстоятельство послужило основой содержания начального женского образования. Российская государственная политика в области начального женского образования была направлена на религиозно-нравственное воспитание женщин.

Основанием развития объекта исследования явилась законодательная база, отраженная в следующих документах: «Положение о начальных народных училищах» 1864 г., Постановление 1868 г., «Положение о городских училищах» 1872 г., «Положение о начальных народных училищах» 1874 г., «Положении о церковно-приходских школах» 1884 г.

В содержании вышеперечисленных документов выявлен ряд прогрессивных моментов: женщины получали равные права с мужчинами на получение образования на основе единства содержания обучения; были утверждены воскресные школы, сыгравшие важную роль в распространении просвещения среди женщин из низшего сословия; допускалось обучение девочек в смешанных школах; поощрялось открытие частных женских школ; женщины наравне с мужчинами допускались к работе в начальных училищах [3; 4; 7].

Местная власть Вологодской губернии, учитывая важность учащих женщин в деле привлечения девочек в школы, поощряла и стимулировала желание женщин работать учительницами в начальных училищах. Местное самоуправление Вологодской губернии, в целом лояльное к образовательной государственной политике и проводившее ее в жизнь, играло значительную роль в развитии системы начального женского образования. Отмечено усиление религиозного компонента в воспитании женщин из низших сословий. Не смотря на то, что политическая жизнь губернии в 70–80-е гг. XIX столетия, характеризовалась значительным оживлением, обусловленная появлению в губернии политических ссыльных, проводивших активную антиправительственную пропаганду, на развитии начальной системы женского образования это обстоятельство практически не сказывалось [1].

В) Социокультурные факторы, исторический опыт и национальные особенности в области народного образования. Система начального женского образования в России складывалась под влиянием исторического опыта и национальных традиций в области просвещения женщин. Это нашло свое выражение в практике раздельного обучения мальчиков и девочек. Существенную роль играли традиционные особенности общественной психологии в отношении социального статуса женщины, в представлениях о том, что главнейшая социальная роль женщины не общественная, а семейная, материнская.

Особенностью социокультурной жизни Вологодской губернии можно считать высокую степень включённости в просвещение женского населения губернии общественных деятелей, частных лиц и общества в целом, выражавшие свое сочувствие делу просвещения женщин материальной поддержкой как начальных училищ, так и отдельных лиц. Весомый вклад в просвещение взрослых женщин губернии внесли народные библиотеки и воскресные школы.

Г) Научные и педагогические факторы. В исследуемый период были сформулированы основные положения гендерной педагогики на основе логико-научных исканий отечественных ученых и учителей-практиков, направленных на разрешение насущных проблем женщин, среди которых выделены: основной функцией женщины признавалась материнская. Признавалось, что подготовка женщины к ее выполнению лежит не только на семейных и национальных традициях, но должна содержать научные сведения из области возрастной физиологии и анатомии, психологии развития человека, основ гигиены и педагогических знаний. Признавалось, что готовить женщину к выполнению этой важной функции необходимо уже в начальной школе, в соответствии с ее возрастными особенностями. Еще одной немаловажной ролью женщины признавалась ее роль по формированию межличностных отношений в семье. В свете направления государственной политики на всестороннее развитие российского общества признавалось, что женщина, как равноправный член общества, имеет право на гармоничное развитие своих природных способностей и дарований. В рамках развития общественного производства признавалось, что женщине необходимо обеспечить доступ к профессиональному образованию, как для ее вклю-

чения в общественное производство, так и для обеспечения экономической самостоятельности. Важная роль в подготовке женщины к выполнению разнообразных социально значимых ролей отводилась школе.

Исходные принципы и установки гендерной педагогики не были едины, постоянно менялись, эволюционировали, подвергаясь весьма существенным коррективам. Широко обсуждались в педагогической и женской периодике, материалах педагогических съездов, в ходе активной переписки между российскими теоретиками и практиками, сопровождаемая открытой научной полемикой. Так, основным камнем преткновения служили противоречивые идеи на религиозное воспитание женщины, а так же проблема совместного обучения мальчиков и девочек [6; 8; 12].

Многообразным явилось влияние педагогических факторов на развитие системы начального женского образования. Педагогический фактор играл существенную роль при создании различных типов начальных школ, составлении содержания учебно-воспитательного процесса. Большое значение придавалось обеспечению качества начального образования, реализуемое через профессиональную подготовку педагогического кадрового состава. Поэтому в Вологодской губернии стала разветвляться сеть профессиональных педагогических учебных заведений, развивающаяся на базе той или иной ступени общеобразовательной школы.

На основе выявленной совокупности общероссийских и региональных факторов постепенно складывались и некоторые *общие тенденции*, которые характеризуют развитие и совершенствование системы начального женского образования в губернии.

А) Заинтересованность педагогической общественности и местных органов управления в приобщении женщин к более высокому уровню образования как предпосылки социального и морального прогресса. Развитие человека и общества – единый процесс. Интенсивное совершенствование всех сфер жизнедеятельности создавали более благоприятные условия для жизни, благосостояния и духовного комфорта, но это зависит от образованности самого человека, развития его многосторонних способностей. В исследуемый период признавалось, что развитие женщины является одним из факторов развития общества, чем было оправдано ее вовлечение

в образовательный процесс. Вологодское губернское руководство народным образованием стремилось обеспечить возможными средствами женскому населению губернии качественное образование, чтобы через всестороннее развитие женщины «исправить нравы» и поднять на более высокий культурный уровень все низшие слои населения губернии. Для этого обеспечивалась общедоступность обучения, создавались различные типы начальных школ с учетом местных условий и пожеланий местного населения. Внедрялись гуманные принципы обучения и воспитания, направленные на развитие женской личности. В губернии активно осуществлялась программа всеобщего начального образования, особым контролировалось количество обучающихся девочек, выяснялись причины их малого количества в школах, подбирались методы обучения, создавались благоприятные санитарно-гигиенические условия обучения. По мере возможности школы обеспечивались женскими педагогическими и медицинскими кадрами.

Однако процесс становления и развития системы начального женского образования в губернии отличался своей противоречивостью. С одной стороны, выявлено стремление местных органов управления к привлечению девочек в школы, а, с другой стороны, недостаточное количество денежных средств и подготовленных педагогических кадров существенно снижали качество образования. Кроме того, имели место низкий уровень общей культуры местного населения, особенно сельского, в отношении образования женщин, обуславливающая низкую мотивацию. Это отразилось на том, что, не смотря на усилия земств в обеспечении начальным образованием женское население губернии, поднять его к 20-м гг. XX столетия удалось лишь до 20%. Этого оказалось недостаточно для повышения духовно-нравственной сферы женщин Вологодской губернии, о чем свидетельствовала криминальная статистика [10].

Б) Расширение сети государственных и земских начальных школ, получившие особое развитие к началу XX века и обеспечивающих бесплатность и общедоступность образования женского населения губернии, что открывало возможность получения необходимого образования всем желающим гражданам, независимо от их имущественного положения. Основные принципы организации инфраструктуры начальных об-

разовательных учреждений и содержание образовательных программ проходили сложный и противоречивый этап становления, что определяло его региональную специфику. Тем не менее, тенденция расширения разнотипных школ и их структурного разнообразия была основана на том, что учащиеся имели различный уровень грамотности и способности. Кроме того значительные особенности региона, в котором находилась школа.

Значительное место занимал сектор церковно-приходских школ и школ грамоты с их традиционно высоким уровнем нравственного воспитания. Особенностью развития система женского начального образования в Вологодской губернии можно признать тот факт, что на протяжении длительного периода приоритет отдавался созданию церковно-приходских школ и школ грамоты. Этому способствовали объективные факторы: следованием направлению государственной политики и отсутствие серьезных ограничений в открытии школ грамоты, на определенном этапе сыгравших свою просветительскую роль в условиях нехватки педагогических кадров, денежных средств, необходимых для развертывания сети правильно организованных начальных школ, и особенностей географического положения губернии.

Обучение девочек проходило с 6 до 16 лет во всех типах начальных школ. Однако основной контингент составляли учащиеся девочки от 8 до 11 лет. Шесть лет считался ранним возрастом обучения и не приветствовался местными органами управления. Однако стремление матерей отдать девочек в шестилетнем возрасте в школы обуславливалось желанием освободить дочерей от домашней работы, тогда как после одиннадцатилетнего возраста девочки были необходимыми помощницами в домашнем хозяйстве, особенно в сельской местности, где придавалось большое значение труду каждого члена семьи.

В) Имела место тенденция развития частных начальных женских школ. Эти школы так же сыграли свою положительную роль в просвещении женского населения губернии. Особенно важно отметить их значимость в связи с нежеланием родителей обучать девочек в смешанных школах. Этот факт проходит красной нитью по всем губернским и уездным архивным отчетным документам о развитии народного образования. Частные школы организовывались на средства

местных пожертвователей, среди которых выявлены представители всех сословий, что подтверждает факт всеобщности народного образования и общей заинтересованности в образовании женского населения из низших сословий. Важно отметить, что частные школы обеспечивали высокое качество обучения с использованием передовых педагогических технологий обучения и внедрения инновационных идей в деле просвещения женщин.

Г) В содержании образования и воспитания девочек прослеживались следующие тенденции: патриотическое воспитание осуществлялось через изучение истории, культуры и традиций родного края, любовь и бережное отношение к окружающей природе, приоритет религиозных ценностей, содействие реализации духовного потенциала, формирование навыков бытовой культуры, стремление местных властей к организации начального образования на гуманистической основе, особенно в отношении девочек. Однако, следует признать, что, не смотря признание важности формирования материнской сферы, фактически этому воспитательному компоненту уделялось крайне мало внимания.

Д) Разделение изучаемых предметов на обязательные и предметы, изучаемые по выбору самих учащихся. В низших начальных школах и в школах грамоты в качестве обязательных предметов являлись катехизис, четыре действия арифметики, письмо и чтение молитв, то есть образование ограничивалось знаниями элементарной грамотности. Важно отметить, как пример региональной особенности, что именно такой уровень образования воспринимался большинством сельского населения Вологодской губернии как достаточный для женщины. В начальных школах более высокого уровня обязательными предметами были закон божий, грамматика, арифметика, основы геометрии, родная история, география. К не обязательным предметам относилось для девочек рукоделие. В городских училищах шло углубленное изучение вышеперечисленных предметов. Руководство начальным образованием Вологодской губернии стремилось расширить сеть городских училищ, поскольку они готовили к поступлению в средние учебные заведения, а так же часто являлись единственной ступенью образования детей из низших слоев населения. Следует отметить, что имело место тенденция обеспечения родителями более высокого обра-

зования своим дочерям, так как это открывало возможность устроиться на работу учительницей и, тем самым, перейти на более высокую ступень социальной лестницы, уйти от тяжелого сельского труда.

Е) *Возрастание финансирования системы начального образования за счет средств государственного бюджета в начале XX века.* Однако этих средств было недостаточно, о чем свидетельствует острая нехватка начальных школ для удовлетворения возросших образовательных потребностей населения Вологодской губернии, что, безусловно, не могло не отражаться на развитии системы начального женского образования и сдерживало рост качества учебно-воспитательной работы.

Ж) *Привлечение на нужды образования средств из различные источники.* Важно отметить, что это являлось частью государственной политики. Значительные денежные средства в финансирование начальных школ вносили местные органы самоуправления, затем духовенство, благотворительные общества, учреждения культуры и частные лица. Особо необходимо отметить роль Общества вспомоществования, осуществлявшие свою финансовую и культурно-просветительскую роль по всем уездам губернии.

Губернской особенностью можно считать деятельность самих учащихся в финансировании собственного образования, выражавшейся в организации различных концертов, вечеров памяти знаменитых соотечественников, народных гуляний, что являлось дополнительным средством культурной организации досуга местного населения. Выращивание овощей и сельскохозяйственных животных не только обеспечивало детей полноценным питанием, но развивало трудолюбие, уважительное и бережное отношение к сельскохозяйственной работе, развивало сельскохозяйственную культуру.

З) *Расширение полномочий местных органов самоуправления в руководстве начальной школой, в том числе и женской.* Государственная политика изначально по Положению о городском и местном самоуправлении ограничивало деятельность земств хозяйственным вмешательством в организацию школьного дела. Однако уже в 80-х гг. XIX века местные органы власти почти полностью руководили учебно-воспитательным процессом в начальных школах. В целом вырабатывали стратегию учебно-воспитательной рабо-

ты начальной школы, в том числе и женской. Оказывали финансовую и техническую помощь, направляли и контролировали их деятельность по отдельным проблемам. В Вологодской губернии этот процесс шел параллельно с общероссийским. Не делают этого и правительства отдельных штатов. Эту функцию выполняли местные губернские и уездные училищные советы. В состав этих советов входили представители различных слоев населения губернии и педагоги, что свидетельствовало о развитии начального образования, в том числе и женского, на демократических всесловных принципах. Все это позволяло лучше учитывать местные условия и проводить в соответствии с ними обучение и воспитание учащихся.

В современной ситуации, когда в воспитании все больше стирается грань между традиционным мужским и женским воспитанием и совершенно не учитывается гендерная принадлежность при организации обучения, обращение к истории образования, основанного на гендерном подходе, представляется актуальным. Дальнейшее развитие отечественного образования, на наш взгляд, должно осуществляться на основе предложенной концепции женского образования отечественными педагогами, а так же основе использования опыта дореволюционного образования, осмысления традиций зарубежного образования, обобщения современных педагогических идей, концепций и образовательных технологий гуманистической направленности.

В современных условиях и в будущем развитии отечественного образования возможна и необходима всесторонняя и полная оценка опыта теории и практики педагогической работы в Вологодской губернии второй половины XIX – начале XX вв., как и использование его элементов для нужд педагогической науки и школьной практики.

Библиографический список

1. *Лосев С.А.* О низших учебных заведениях Вологодской губернии за 1911 год. – Вологда: Типография П.А. Цветова, 1912.
2. Начальное образование в Вологодской губернии по сведениям 1898–1899 гг. Том II // Вологодское Губернское Земство. Приложение к докладу Губернской Управы «О положении начального народного образования» очередному Губернскому Земскому Собранию 1902 г. – Ярославль:

Типо-лит. Э.Г. Фалька. – С. 1–317; Т. 5. – Вологда: Типо-лит. Шахова и Клыкова, 1902. – С. 1–161.

3. Очерки по истории начального образования в России: Начальное образование со времен XI в. до 1917 г. / Н.А. Константинов, В.Я. Струминский. – М., 1953. – 272 с.

4. *Осоков А.В.* Начальное образование в до-революционной России (1861–1917): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

5. *Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А.* История России: учеб. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 528 с.

6. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 702 с.

7. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просве-

щения: 1802–1902. – СПб., 1902. – 785 с.

8. *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

9. *Смирнов В.З.* Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX века. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1954. – 311 с.

10. Статистический сборник по Вологодской губернии за 1925–1927 годы. – Вологда: Издание Вологодского ГУБСТАТОТДЕЛА, 1929.

11. Учебное пособие для студентов исторического факультета / науч. ред. М.А. Безнин. – Вологда: ВГПУ, 2008. – 399 с.

12. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

13. *Хасбулатова О.А., Гафизова Н.Б.* Женское движение в России: (Вторая половина XIX – начало XX века). – Иваново: Изд-во «Иваново»; Иван. гос. ун-т, 2003. – 256 с.

ЗА РУБЕЖОМ

УДК 36

Гурьева Ольга Юрьевна

доктор экономических наук, доцент
Ивановский государственный университет
ivsune@ya.ru

ПРОБЛЕМЫ ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА ЗА РУБЕЖОМ

Сегодня страны Евросоюза столкнулись со сложными демографическими проблемами. Европейцы стали жить значительно дольше благодаря хорошему здравоохранению и высокому уровню жизни. Однако одновременно с увеличением продолжительности жизни рождаемость в Европе снижается. Это неизбежно приведет к сокращению количества работающих. В перспективе общество не сможет обеспечить европейских пенсионеров привычными, достаточно высокими пенсиями. В связи с этим правительства европейских стран вплотную подошли к необходимости реформировать пенсионную систему.

Ключевые слова: демографические проблемы, продолжительность жизни, Евросоюз, пенсионная система.

Впервые в истории границы пенсионного возраста были установлены в рамках первых систем социального обеспечения пожилых людей на национальном уровне, которые появились в конце девятнадцатого – начале двадцатого века в Германии (1889), в Великобритании (1908), во Франции (1910) и в США (1935).

Значение имел уже сам факт законодательно-го установления возрастной границы, за которой начиналась старость как особый период жизни, свободный от заботы, но с гарантированным размером материального обеспечения. На протяжении всей истории формирования пенсионного обеспечения выбор между функциональным критерием (например, состояние здоровья) и чисто хронологическим началом старости был и остается предметом дискуссии.

При оформлении первых пенсионных систем в таких дискуссиях побеждали финансовые интересы государства. Поэтому пенсионное обеспечение по старости началось с установления высоких возрастных рубежей: 70 лет в Германии и Великобритании, 65 лет в США и во Франции. Эти возрастные границы никоим образом не соответствовали демографическим реалиям тех дней – не больше половины мужчин из тех, кто достиг возраста 20 лет, доживал до 65 лет и еще меньше до 70 лет. Во Франции оппозиция профсоюзов оказалась настолько сильной, что уже в 1912 г. возраст был понижен с 65 до 60 лет, правда, затем опять повышен.

К большому сожалению, лозунг одного из французских профсоюзов в начале 20 века – «Что

за надувательство и ирония в этих пособиях по старости для тех, кого уже нет!» – мог бы быть использован и для характеристики ситуации, в которой находятся мужчины России на протяжении последних десятилетий [3, с. 57].

Три десятилетия после второй мировой войны – активный период реформирования пенсионных систем на Западе. Процесс постарения населения продолжается: доля населения в возрасте 60 лет и старше в странах Западной Европы поднимается в среднем с 14% в 1950 г. до 20% в 1985 г. Ожидаемая продолжительность жизни как для молодых, так и для пожилых растет.

Продолжительность жизни пожилых особенно стремительно начала увеличиваться с середины 70-х годов, что ознаменовало собой принципиально новый этап демографической эволюции («второй эпидемиологический переход»), приводящий к тому, что старение населения начинает происходить не только «снизу» (за счет снижения рождаемости), как это было в прошлый исторический период, но и «сверху» – за счет реального увеличения дожития пожилых людей до более старых возрастов.

Тема социальных и экономических последствий постарения становится одной из ведущих и дискуссионных тем в научной литературе, в средствах массовой информации, в выступлениях политиков. Инвестиции в социальные программы для пожилых под влиянием политического лоббирования резко возрастают, особенно в последние два десятилетия. Соотношение инвестиций и социальных трансфертов между детьми, молодежью и пожилыми также перераспре-

деляются в пользу последних, что уже спровоцировало появление специфической проблемы под названием «межпоколенческий конфликт».

В разных странах устанавливаются различные пенсионные схемы, разные официальные и фактические возраста выхода на пенсию, что отражает историко-культурные и экономические особенности в каждой из них. Социальные и пенсионные системы становятся не только делом наиболее развитых в экономическом смысле стран, но и распространяются к концу 60-х гг. практически по всему миру.

В большинстве стран Запады устанавливаются пенсионные возраста по схеме для мужчин и женщин: 65 и 60 или 65 и 65. Однако из этого правила немало исключений, на которые надо обратить особое внимание, рассматривая вопрос о возможных изменениях в России.

В последнее время процесс старения и проблемы пожилого возраста стали едва ли не главными темами для обсуждений и исследований во многих странах мира. Все большее количество людей достигает сейчас преклонного возраста. В США четыре тысячи граждан ежедневно достигает 65 лет. А люди более старшего возраста составляют 10 процентов населения.

В развитых странах пенсионный возраст превышает нынешний российский, но и продолжительность жизни там более высокая. Долше всех живут в Японии: женщины – более 84 лет, мужчины – 77,4 года. Работать все японцы должны до 70 лет. В США средняя продолжительность жизни 76,7 года, а пенсионный возраст для граждан обоих полов наступает в 65 лет. В Европе живут в среднем 75,5 года. В Италии мужчины выходят на пенсию в 65 лет, женщины – в 60.

Во Франции, где недавно повысили пенсионный возраст с 60 до 62,5 года, средняя продолжительность жизни составляет 74,7 года. В Великобритании женщины живут примерно 81 год, а мужчины – 75 лет. При этом пенсионный возраст для мужчин наступает в 65 лет, для женщин – в 60. Что касается большинства стран бывшего соцлагеря, то пенсионный возраст для их граждан наступает, как и в России, для мужчин – в 60 лет, для женщин – в 55–56 лет. Притом сейчас, как и во многих европейских странах, предполагается повысить пенсионный возраст: к примеру, в 2009 году венгры стали уходить на пенсию в 62 года.

В Чехии этой цифры хотят достичь уже к 2012 году. В странах СНГ также приходят к выводу о не-

обходимости повышения пенсионного возраста. В Казахстане для женщин он уже поднят до 58 лет, для мужчин – до 63. Но решительнее всех поднимать возрастную пенсионную планку стремятся государства, которые вступили в ЕС. Так, в Литве с 2004 года мужчины уходят на пенсию в 62,5, а женщины – в 58,5 года, к 2009 году литовские женщины смогут прекращать трудовую деятельность в 63,5 года, а мужчины – в 65 лет.

Сегодня страны Евросоюза столкнулись со сложными демографическими проблемами. Европейцы стали жить значительно дольше благодаря хорошему здравоохранению и высокому уровню жизни. Однако одновременно с увеличением продолжительности жизни рождаемость в Европе снижается. Это неизбежно приведет к сокращению количества работающих. В перспективе общество не сможет обеспечить европейских пенсионеров привычными, достаточно высокими пенсиями.

В связи с этим правительства европейских стран вплотную подошли к необходимости реформировать пенсионную систему. Существующая сейчас в странах ЕС система пенсионного обеспечения предусматривает пенсионные выплаты через различные официальные структуры, фонды которых формируются на основе обязательных отчислений работающих и работодателей [2, с. 59].

На данный момент возраст выхода на пенсию в 27 странах Евросоюза составляет, в среднем, 60 лет. В промышленно развитых странах ЕС, в среднем, мужчины выходят на пенсию в 63,5 года, а женщины – в 62,3 года.

В определенном смысле «кризис пенсионной системы», о котором сейчас активно говорят на Западе – это одно из проявлений противоречия в социальной организации и социальной политике общества, которое было устроено, во-первых, в условиях другой демографической реальности (вклад пожилых в социально-экономическую жизнь был минимален), и, во-вторых, исходя из интересов «молодых», которые рассматривали «пожилых» как неизбежную, но не оченьременительную «нагрузку» на трудоспособное население. Однако пожилые очень скоро заявили о себе как мощная политическая и экономическая сила, способная перераспределять потоки материальных благ в свою пользу. Система всеобщего благосостояния для молодых трансформировалась в систему всеобщего благосостоя-

ния для пожилых. Интересы пожилой части общества в 70–80-х гг. постепенно стали доминировать в социальной, политической, фискальной, законодательной и других областях политики. По данным OECD, если принять за 100 единиц социальные затраты на одного ребенка в возрасте до 15 лет, то расходы общества на одного пожилого человека (65 лет и старше) выразятся в 381 единице в США, 265 в Канаде, 380 в Италии, 316 в ФРГ, 265 во Франции, 234 в Швеции и 213 в Великобритании. По оценкам некоторых экспертов, около половины всех социальных трансфертов в развитых странах направляются в семьи пожилых, в то время как в этих семьях проживает около 15% населения. Наконец, стоимость для общества одного пожилого по сравнению с детьми выросла за последние два десятилетия в 2–3 раза или по сравнению с лицами в средних возрастах в 7–8 раз.

В результате в развитых странах распространение бедности среди пожилых и старых сократилось, в то время как бедность среди детей либо оставалась неизменной, либо даже увеличивалась. Во всех развитых странах, по которым имеются соответствующие данные, доля детей, проживающих в бедности, среди всего детского населения превышает долю бедных пожилых и старых среди лиц старшего возраста. Наиболее критическая ситуация сложилась в США, где в принципе дифференциация доходов весьма значительна. В этой стране доля бедных среди детей составляет более 20%, а среди пожилых – 11% (во Франции, например, соответствующие пропорции – 4,6% и 0,7%, в Великобритании – 7,4 и 1,0%).

Однако только небольшая часть изменений в распределении потребления связана с чисто демографическим фактором – собственно постарением населения и перераспределением пропорции детей и пожилых в населении. В конечном итоге это результат конкретной политики в области пенсионного обеспечения и появления целой системы многочисленных привилегий и льгот. Во многом это стало возможным благодаря определенной стадии демографической эволюции, когда старение общества связано, главным образом, со снижением рождаемости в прошлом и, в меньшей степени, со снижением смертности. Кроме того, уровень постарения населения еще не очень значителен. Этот этап в развитых странах близок к завершению и поддержание прежних социальных ориентиров в обозримой перспективе становится проблематичным. Именно

поэтому практически все страны развитого мира сейчас ищут пути реформирования системы социального и, в первую очередь, пенсионного обеспечения [2, с. 59].

Как показывают многие исследования, в том числе основанные на прогнозных демографических расчетах, трудно найти идеальное решение проблемы межпоколенных и внутрипоколенных трансфертов, если оставаться в рамках существующих представлений об обществе, его экономике и демографических закономерностях. Не случайно некоторые авторитетные специалисты предлагают вернуться к рассмотрению положения пожилого человека в обществе через призму межпоколенных трансфертов в семье. Кроме того, ограничения в поиске оптимального решения накладывают различия стран в плане истории, культуры, социально-экономической организации и демографической ситуации.

Инвестировав значительные объемы ресурсов в пожилых, общество вызвало снижение смертности у той части населения, пределы которому пока не очевидны. При сохранении низкой рождаемости и увеличивающейся продолжительности жизни известными на сегодняшний день экономическими и социальными мерами проблему трансфертов полностью разрешить не удастся.

Повышение пенсионного возраста до 65 лет часто рассматривается как одна из наиболее радикальных мер. Действительно, в странах с относительно низким возрастом выхода на пенсию это способно значительно ограничить рост числа пенсионеров и предотвратить резкое сокращение размера пособий, неизбежное при сохранении пенсионных возрастов на прежнем уровне, к примеру, в таких странах как Австрия, Франция, Венгрия, Италия и Нидерланды. По мнению экспертов, при существующем «режиме» смертности и столь далеко зашедшем процессе постарения населения, как в этих странах, невозможно сбалансировать имеющуюся пенсионную систему при официальном пенсионном возрасте ниже 65 лет. Очевидно, что дальнейшее повышение возраста для стран, где он и так высок, будет иметь очень ограниченное влияние. К тому же, это потребует сложного и дорогостоящего комплекса мер и политических решений, касающихся политики на рынке труда, переподготовки, то есть всех мер, связанных с возможностью приложения труда пожилых в современном обществе высоких технологий. Достижение чисто экономического вы-

игрыша при комплексном рассмотрении вопроса становится проблематичным.

По мнению Еврокомиссии (ЕК), время, проведенное гражданами Евросоюза на пенсии, не должно превышать более трети взрослой жизни человека. По прогнозам ЕК, к 2060 году, когда средняя продолжительность жизни европейца увеличится примерно на 7 лет, возраст выхода на пенсию должен составлять около 70 лет.

Государства ЕС, по оценке Еврокомиссии, должны постепенно повышать пенсионный возраст, а количество рабочих часов должно быть увеличено. В противном же случае Европа мо-

жет оказаться в ситуации «тяжелой комбинации низких выплат и больших вкладов» [1, с. 15].

Библиографический список

1. Визгунова Ю. Подходы к реформе пенсионной системы // Труд за рубежом. – 2009. – № 2. – С. 11–19.
2. Залко Г. Американский опыт пенсионного обеспечения // Рынок ценных бумаг. – 2010. – № 17 (272). – С. 56–59.
3. Зубченко Л. Пенсионная система Финляндии // Вопросы экономики. – 2009. – № 9. – С. 56–63.
4. Каминский А. Проблемы возраста выхода на пенсию // Человек и труд. – 2009. – № 6. – С. 54–60.

УДК 371

Никитина Любовь Александровна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
Nikitina_L_a@mail.ru

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

В статье рассмотрен анализ зарубежного опыта профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде. В качестве наиболее эффективных, активно используемых программ по первичной профилактике являются программы, действующие в Соединенных Штатах Америки, Англии, Польше, Швеции и Германии. В статье приведены особенности работы по профилактической деятельности в данных странах, раскрыты методы и принципы работы с подростковой средой.

Ключевые слова: наркомания, психоактивные вещества, профилактика, профилактика злоупотребления психоактивными веществами, девиантное поведение, метод, форма, профилактические программы.

В последние десятилетия основной акцент в антинаркотической политике большинства стран Западной Европы и Америки делается на профилактическую работу с детьми и молодежью. Большинство просветительских антиалкогольных, антинаркотических программ активно поддерживается и финансируется государством. Одна из основных форм работы, сочетающей как информационный, так и интерактивный, обучающий компонент – проведение антиалкогольных и антинаркотических консультаций и семинаров для несовершеннолетних. «Социальные» семинары включают, как правило, демонстрацию фильмов антинаркотического содержания, их обсуждение, раздачу детям красочных книг и брошюр со специальными руководствами для родителей. Очень популярны выставки плаката, детского рисунка на тему профилактики наркомании, беседы с детьми и подростками о вреде потребления алкоголя, табака, преимуществах здорового образа жизни.

Работа с подростками употребляющими психоактивные вещества в большинстве зарубежных стран ведется в следующих направлениях: во-первых, это специальные диагностические центры-аналоги российских медицинских и наркологических диспансеров, направленных на раннюю реабилитацию, а во-вторых, это учреждения закрытого типа, изолирующие правонарушителей подростков с психологическими дефектами.

Наиболее эффективными, активно используемыми во всем мире программами по первичной профилактике являются программы, действующие в США, Англии, Польше, Швеции и Германии.

Ученые всего мира считают наркоманию одним из частных случаев девиантного поведения, поэтому предупреждение наркомании и как следствие – делинквентности признано одной из самых сложных проблем в науках об обществе.

В Соединенных Штатах Америки начиная с принятия Закона о подростках в 1899 г. проблеме отклоняющегося поведения молодежи, в час-

тности предупреждению наркомании, было посвящено множество дискуссий и разработано огромное количество программ профилактики.

Лучшие программы по предотвращению наркомании среди молодежи отличаются широким диапазоном направлений работы, обеспечивающих решение проблемы девиантности в молодежной среде в целом. Для успешной реализации таких программ нужны объединенные усилия многих людей и организаций. Так, американские ученые выдвигают семь основных категорий предупреждения: через семью, религию, школу, организацию досуга, полицию, судебные и законодательные органы.

Большую роль играют программы, ориентированные на ровесников, родителей, общины, в которых живут молодые люди. Поскольку мнение молодежного окружения имеет большое влияние на поведение несовершеннолетних, разработаны программы, ориентированные на «уличную молодежь». Обычно в такую программу включается взрослый координатор, организующий обсуждение различных вопросов и проблем, возникающих у подростков, например, при выборе альтернатив одурманивающим веществам, создании здорового климата в группе, развитии навыков общения и т. д.

Широкое распространение в США получил такой методический прием, как шефство. Основная идея этого приема в следующем: старшие учащиеся дают младшим информацию о наркотиках, проблемах сохранения здоровья, а также по другим вопросам, более общим, но интересующим и тех и других. Опыт применения этого приема показал, что основное воспитательное воздействие он оказывает на молодых людей, выступающих в роли шефов.

Существуют также программы, ориентированные на соучастие в них ровесников. Основная цель создания таких групп – в принятии совместных решений и в серьезной работе молодых людей под руководством взрослых и без них. Такие группы поддерживаются молодежными службами информации. Смысл создания таких групп – выработка необходимых трудовых навыков, достижение успехов в учебе, формирование положительного мнения о молодом человеке, его сверстниках и друзьях, школе.

Превентивные программы с участием родителей многоаспектны:

1. Информационные программы. С их помощью родители получают необходимую инфор-

мацию о наркотиках, рекомендации о том, как себя вести, если выяснится, что их ребенок употребляет наркотические средства или психотропные вещества, узнают, как их обнаружить и к чему это может привести. Основной же задачей программы является информирование родителей, с тем чтобы они могли влиять на отношение их детей к наркотикам с ранних лет, своевременно распознавать и устранять факторы, подталкивающие детей к потреблению алкоголя или наркотиков.

2. Программы практического обучения родителей методам профилактики наркомании помогают выработать навыки общения с детьми, умение принимать решение, определять уровень ограничений, вовремя сказать «нет» ребенку. Такой уровень подготовки может сформироваться в результате хорошо организованных теоретических и практических занятий (в форме деловых игр). Стабилизации и укрепление доверительных отношений в семье – одно из важнейших условий в решении наркопроблемы ребенка.

3. Существующие в США группы поддержки родителей могут показать последним существенную помощь. Группы поддержки создаются из таких же, но более опытных родителей; они часто собираются вместе для обсуждения различных взглядов на причины и пути решения проблем, связанных с детьми, а также для определения предпочтительных действий в той или иной ситуации.

4. Программа «Семейное взаимодействие» призывает семьи к работе в союзе по выявлению причин распространения наркомании и алкоголизма и борьбе с ними. В сферу их деятельности входит также помощь в решении других семейных проблем, совместное противостояние опасностям [3, с. 149–176].

В Англии профилактическая работа ведется с учащимися начальной, средней школы и колледжей. В программе антинаркотического образования большое внимание уделяется педагогам и родителям, которым легче вовремя обнаружить интерес ребенка к наркотикам, а тем более их употребление. Английские наркологи не рекомендуют родителям в случае изменений в поведении ребенка сразу обращаться к врачам. Гораздо целесообразнее создать доверительную, дружескую обстановку в общении с ребенком, позволяющую откровенно обсуждать любые интересующие его проблемы, в том числе и связанные с потреблением наркотиков. Это поможет выявить, есть ли повод для беспокойства. Основная

же профилактическая работа ведется с самими учащимися.

В настоящее время в Объединенном королевстве разработаны, апробированы и проанализированы несколько стратегий обучения основам ведения здорового образа жизни.

Э. Чарлтон (1997) в обзоре английских профилактических программ рассматривает медицинскую, образовательную, радикально-политическую модели и модель самоусиления. Медицинская модель, называемая также ЗОП (знание, отношение, поведение), является чисто когнитивной и предполагает информирование школьников по проблеме.

Большой профилактический потенциал имеют программы, разработанные в рамках образовательной модели. Образовательные программы обучения здоровому образу жизни также предполагают предоставление достоверной информации по проблеме, однако, акцент делается на обучении навыкам принятия решения.

Принятие решений является сложным процессом, имеющим определенные психологические закономерности протекания. Автор программы обучения здоровому образу жизни, основанной на закономерностях принятия решений, М. Беккер предлагает алгоритм принятия решения, состоящий из четырех этапов, предполагающих последовательное рассмотрение сначала степени опасности заболевания (состояния), затем степени вероятности угрозы данного заболевания (состояния) для обучающегося, затем оценки возможных негативных и позитивных последствий (потерь и выигрышей) принятия определенного решения по отношению к данному заболеванию (состоянию). Программа М. Беккера носит название «Модель взглядов на здоровье» и позволяет принимать взвешенное и строго индивидуальное решение [3, с. 149–176].

В Польше создана система профилактики употребления наркотиков и реабилитации наркозависимых. Действует система реабилитации наркозависимых подростков и молодежи «МОНАР» («MONAR»), в области первичной профилактики работает проект «Муравейник» («Mrowisko»). МОНАР – Молодежное движение по борьбе с наркоманией, возглавляемое Марекм Катаньским (врач-нарколог).

В деятельности «Муравейника» можно выделить два основных направления: информирование и обучение (включая подготовку молодеж-

ных лидеров и волонтерского движения), а также предоставление альтернативной наркотикам деятельности.

В Польше действует модель «мобильной профилактики». В школы и подростковые клубы приезжает автобус с подготовленными волонтерами антинаркотического движения и их наставниками. Зачастую волонтерами антинаркотического движения являются подростки, завершившие или завершающие реабилитацию в центрах «МОНАР».

Активисты движения проводят разнообразные игровые программы, участвуют в организации досуга подростков и молодежи. Игровые программы активно используются не только как формы организации досуга несовершеннолетних, но и как основной метод информирования по проблеме злоупотребления ПАВ. В частности, проводятся программы, направленные на формирование отрицательного отношения к согласию употребить ПАВ под давлением со стороны, а также развитие навыков сопротивления групповому давлению (например, программа «Спасибо, нет!»).

Важно, что информированию и обучению навыкам противостояния социальному давлению обязательно сопутствует предоставление альтернативной наркотикам деятельности, способствующей самораскрытию молодого человека. Кроме обеспечения досуга подростков в течение года, ежегодно проводятся летние творческие мастерские, как альтернативная употреблению ПАВ деятельность [3, с. 149–176].

Цель антинаркотической политики в Швеции – стать обществом, свободным от наркотиков. Политика государства направлена, в первую очередь, на предотвращение распространения наркотических средств. Шведская модель включает пять основополагающих элементов: защита границ, строгое уголовное законодательство; профилактическая работа; оказание медицинской и социальной помощи лицам, страдающим в связи с злоупотреблением наркотиков; борьба с уличной торговлей наркотиками. Ответственность за координацию профилактической работы на уровне страны несет Институт народного здравоохранения (ИНЗ).

Информационно-просветительская работа направлена на распространение базовых знаний, выработку у детей и подростков определенного отношения к наркотикам и стимуляцию молодежи к занятию активной позиции. Она строится по принципу: наибольшее влияние способно оказать

ближайшее окружение – родители, учителя, друзья. Школа является важным каналом в этой работе, каждое образовательное учреждение разрабатывает рабочий план преподавания предмета, дающего основные знания о вреде употребления алкоголя, наркотиков и курения.

Действует немало добровольных организаций: молодежные и профсоюзные организации, просветительские общества, общество «Родители против наркотиков», Союз борьбы с наркотиками, объединение «Общество, свободное от наркотиков» и Союз помощи злоупотребляющим лекарственными препаратами.

Международное сотрудничество по вопросам наркотиков базируется на трех Конвенциях ООН по наркотическим средствам. Швеция присоединилась к этим конвенциям и в течение многих лет осуществляет свою линию в международных организациях, являясь участником:

- комиссии по наркотикам при ООН;
- программы RSA (борьбы со злоупотреблением алкогольными и наркотическими веществами) ВОЗ, решающей эти вопросы исходя из перспективы здоровья нации;
- группы Помпиду Европейского Совета, объединяющей страны как Западной, так и Восточной Европы;
- сотрудничества полицейских и таможенных служб Европейского Союза, где вопрос борьбы с наркотиками имеет первостепенное значение.

В 1994 году по инициативе Стокгольма зародилось движение «Города Европы против наркотиков». Сегодня его поддерживают более двадцать городов, в том числе Берлина, Лондона, Парижа [1].

Профилактическая деятельность в Германии основана на методе, направленном на охрану здоровья человека, и программе «Всестороннего развития социальных качеств личности». Федеральное правительство Германии в 1990 г. утвердило «Национальный план борьбы с наркоманией». В соответствии с этим планом правительство призывало все общество не только на борьбу с наркоманией, но и на борьбу с курением и зависимостью от спиртных напитков.

Поддержка защитных факторов стала целью новой наркопревентивной программы. Развитие таких качеств как, самооценка, социальная компетентность, сопротивляемость давлению со стороны группы, стало основным содержанием самой популярной на сегодняшний день превен-

тивной программы, направленной на «всестороннее развитие социальных качеств личности». Эта программа разработана на основе «терапии отношения» по примеру американского «life skill-training» – «обучения жизненным навыкам»

Метод «всестороннего развития социальных качеств личности» широко используется в школах, учебных заведениях школьного типа или в специальных «Work camps» – так называемых «трудовых лагерях». На занятиях наряду с учебными программами представлены также ролевые игры и упражнения, направленные на передачу знаний.

Дальнейшее развитие программы «всестороннего развития социальных качеств личности» происходит сейчас в двух направлениях: с одной стороны, проводятся попытки согласовать и объединить уже существующие превентивные мероприятия, проводимые различными организациями. С другой стороны, необходимо более активное привлечение самих подростков к проводимым мероприятиям. Эту задачу возможно реализовать с помощью так называемого «обучения подростков». Отобранные школьники и подростки или добровольцы проходят обучение в качестве «мультипликаторов» в специальных «Camps» – лагерях или «Workshops» – рабочих группах. Затем в кругу своих друзей и ровесников они рассказывают о том, чему их учили, или самостоятельно проводят занятия, способствуя, таким образом, распространению наркопревентивной идеи.

Программа «всестороннего развития социальных качеств личности» в настоящее время представляет собой основное направление наркопревентивной работы.

Согласно последней концепции наркопревентивной работы, рассматриваемой в контексте системы образования, ее задачей является формирование определенных социокультурных моделей поведения личности.

В рамках наркопрофилактической работы среди подростков был реализован показательный проект на тему «Искусственный рай», сделавший доступным соблазны и опасности потребления наркотиков путем сооружения «комнат переживаний» и визуализации душевного состояния рефлексии.

В целом репрессивному отношению на государственном уровне Германии в настоящее время активно противостоит постоянно растущий

прагматизм и с каждым днем увеличивающееся число организаций по предупреждению наркомании и оказанию помощи тем, кто находится в зависимости от наркотиков, на уровне городов [5, с. 313–339].

В развитии и становлении профилактической деятельности в Германии исторически сложилось пять методов борьбы с наркоманией, которые отчасти плавно переходят друг в друга, а отчасти перекрывают друг друга:

1) криминально-политический метод, согласно которому предупреждение наркомании рассматривается в тесной связи с мероприятиями по предупреждению преступности вообще;

2) социально-психологический метод, который исходит из функциональности употребления наркотиков и строится на принципах «функциональных эквивалентов»;

3) метод, который направлен на охрану здоровья человека и на «всестороннее развитие социальных качеств личности»;

4) метод, который направлен на оказание помощи страдающим наркоманией и в котором объединены наркопревентивные мероприятия «по минимизации ущерба здоровью» и «снижению риска»;

5) образовательный метод, в котором вопросы наркокультуры общества рассматриваются в качестве важнейшей задачи образования и культивирования жизненного опыта [5, с. 295–312].

Таким образом, программы первичной профилактики в ряде стран Западной Европы и Америки имеют много общего, построены по одним и тем же принципам. Большую часть программ занимает информационно-просветительский компонент: подростки, их родители получают необходимые сведения о видах и свойствах психоактивных веществ, о медицинских и психологических последствиях их потребления, о правовой стороне данного вопроса.

Эффективность профилактических программ определяется не столько качеством и доступнос-

тью реализуемых мероприятий, сколько преемственностью, последовательностью и непрерывностью антинаркотической работы. Доказана высокая продуктивность введения в профилактические программы направления по развертыванию волонтерской работы, когда занятия с младшими школьниками проводят специально обученные старшие подростки.

Практическая, обучающая часть профилактических программ, направленная на обучение молодежи жизненным навыкам, технология и методам ведения здорового образа жизни, применяется в большинстве стран Запада, используется при работе с детьми, начиная с дошкольного возраста.

Обязательный компонент всех программ – подготовка родителей и педагогов для ведения профилактической работы, ранней диагностики возможной наркотизации.

Библиографический список

1. Муландер Е. Швеция – общество свободное от наркотиков // Вопросы наркологии. – 1998. – № 3.
2. Зарубежный опыт первичной профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди несовершеннолетних / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Моск. гор. фонд поддержки шк. книгоиздания, 2004.
3. Коробкина З.В., Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.
4. Наркомания: методические рекомендации по преодолению наркозависимости / под ред. А.Н. Гаранского. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2000.
5. Стинг С., Вольфф М., Циппе К. Предупреждение наркомании в Германии и Саксонии // Молодёжь и наркотики (социология наркотизма) / под ред. В.А. Соболева, И.П. Руценко. – Харьков: Торсинг, 2000.

ВЕДУЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ

В статье обосновано влияние традиционных и современных педагогических концепций на развитие образования в Финляндии. Среди них педагогические взгляды У. Сигнеуса, Ю. Снельмана, Х. Вариса, Э. Алларта и др., основанные на исследованиях Фребеля, Гегеля, Песталоцци, Дистервега, Монтессори, Блума. Данный анализ позволяет исследовать современную финскую школу в широком педагогическом контексте.

Ключевые слова: педагогические концепции, теория обучения, финская школа.

Взгляды Уно Сигнеуса, почерпнутые из зарубежной педагогической литературы, а также опыт, приобретенный за границей, решающим образом повлияли на форму и содержание финской народной школы и подготовки учителей. Педагогические взгляды ученого содержали редкое сочетание реформизма с религиозной идеологией. В 1846–1858 гг. во время работы пастором в Петербурге в шведском приходе Святой Катарини, а также директором церковной школы при финском приходе Святой Марии Сигнеус познакомился с немецким теоретиком педагогики Иозефом Паулсоном, который, также как и Сигнеус, был увлечен педагогической идеологией Ф.В.А. Фребеля. В этот петербургский период педагогические взгляды Сигнеуса обогащаются под воздействием произведений Генриха Песталоцци и Фридриха Дистервега. Теоретическая концепция развития предусматривала духовное и физическое развитие подрастающего поколения. Задачей школы было научить не только считать и читать, но и понимать прочитанное, думать и применять полученные знания. Помимо религиозного обучения, программа должна содержать и общеобразовательные, направленные на практическую деятельность предметы, тем самым народная школа могла бы стать самым мощным фактором, способствующим нравственному и экономическому развитию [4].

Эти идеи встретили широкую поддержку со стороны лидеров финноманского движения, для которых школьный вопрос был одним из центральных в осуществлении национальной программы. В данном контексте нельзя не упомянуть о знаменитых деятелях науки и культуры страны, которые сыграли ведущую роль в развитии образования в Финляндии. Это Э. Лённрот, Ю.Л. Рунеберг и Ю.В. Снельман.

Педагогическая концепция Сигнеуса была с воодушевлением принята Ю.В. Снельманом. Снельман приветствовал идею Сигнеуса, что с помощью всеобщего основного образования создается единая родина. Он также разделял взгляды на существующую народную школу, признавая его институтом, в котором детям из народа дают убогие, скудные знания и навыки, чтобы превратить их в обученные орудия труда на услужении аристократов. Сигнеуса и Снельмана объединяла вера в общественную пользу того, что дети различных общественных классов должны ходить в одну школу. Совместное посещение школы создает основу для обоюдного уважения людей различных сословий, рождает дружеские отношения, стирая границы между сословиями, и сокращает пропасть между частью народа, считающей себя высшей, и слоем, называемым низшим. Совместное основное обучение тем самым создает фундамент стабильности безопасности.

Фребелевская идея начального образования и развития детей средствами игры прослужили основой для теоретической разработки раннего воспитания детей в Финляндии. Однако данная концепция явилась яблоком раздора и научного спора, разгоревшегося между Сигнеусом и Снельманом. В ноябрьском номере «Литературблад» 1860 г. Снельман публикует статью «Обновление общества с помощью детских садов», где подвергает резкой критике взгляды Фребеля, а также деятелей, которые поддерживали идеи Фребеля. Очевидно, что это неприятие было вызвано гегельянским представлением Снельмана о человеке и задачах семьи, а также о месте религиозного воспитания в обучении. Авторитет Снельмана, его критика не позволили воплотить в жизнь все революционные идеи школьного реформирования Сигнеуса о бесплатности, всеоб-

ности и равенстве в образовании. Однако, в школьную программу с 1866 г. были введены физическая культура, ручной труд, рассматривавшиеся как подготовка к практической деятельности, а в качестве задачи школы выдвигалось воспитание трудоспособности и предприимчивости граждан. В данном контексте нельзя не упомянуть вклад Сигнеуса в развитие идеи слюйда. Именно эта идея была впоследствии развита и теоретически обоснована шведом Отто Саломоном, который ввел в шведскую и финскую школу понятия *pedagogisk slujd*, и *skolslujd*, обосновал идею развивающего ручного труда, способствующего всестороннему развитию ребенка, получающую широкое распространение по всему миру.

Снельман явился родоначальником гегельянской педагогики Финляндии. Важнейшим результатом его деятельности стали работы, посвященные проблемам воспитания личности, а также его главный труд в области социальной философии «Учение о государстве», изданный в конце 1842 года в Стокгольме. В данном труде Снельман исследует государство с позиций историзма и релятивизма, рассматривая уровень культуры и образования как важнейший социальный фактор и показатель развития нации. С середины XIX века немецкая философия стала официальной философией Гельсингфорского университета, причем наряду с преобладающим гегельянством в 60–80-х гг. получила известность и материалистическая философия Фейербаха. С позитивистских позиций трактуют педагогическую теорию Х. Варис, анализируя проблемы воспитания в семье, В. Веркко, рассматривая девиантное поведение молодежи, Э. Алларт, Ю. Литтунен, разделяя дидактические принципы Дж. Локка.

Обострение классовой борьбы в Финляндии первого десятилетия XX в., рабочая революция, гражданская война, германская интервенция привели к определенной научно-педагогической стагнации. Не удалось воплотить свои прогрессивные идеи Оскари Мантере, который разработал проект реформы образования, получивший реализацию лишь в 1960 г. Поэтому в 20–30-е годы XX века финская педагогика наполнена идеями психоанализа, бихевиоризма и гештальтпсихологии, далекими от общественной жизни. В этот период Э. Кайла предлагает рассматривать проблемы образования и воспитания через призму логического позитивизма. Увлечшись американской чикагской научной школой и идеями

Д. Дьюи, призывая отказаться от классических педагогических теорий, ранее популярных в финской педагогике, и поддерживать более тесные контакты с американскими и английскими научными педагогическими школами, Я.Э. Салома и У. Сарнио занимаются проблемами социальной педагогики [5].

Наряду с модными западными течениями в финской педагогике первой четверти XX века появляются и редкие исследования, посвященные школьной дидактике. Так в 1931 г. А.К. Отелен публикует работу, посвященную целям, содержанию и методам обучения, где автор рассматривает данный триумвират в единстве, призывая к обогащению старой дидактики новыми формами представления учебного материала. Впервые в финский педагогический лексикон вводят понятия наглядность, презентация, а также удовлетворенность работой, касающаяся как учителя, так и учащихся. Хотя необходимо отметить, что Отелен лишь развил и осовременил позицию М. Суонена, который в 1901 г., отстаивая герbartианские идеи формального образования, придавал большое значение установлению цели воспитания, в зависимости от которой должны определяться воспитательные средства.

Убеждение в том, что школа не столько должна сообщать знания, сколько заботиться об общем развитии детей, о выработке у них умения самостоятельно приобретать знания; что сам учебный процесс представляет собой творчество учителя и учащихся, свободное от какого-либо планирования, учебных программ и учебников, пронизывает исследования по финской педагогике сороковых годов. Например, М. Коскениеми в 1944 г. в книге для учителей описывает передовые наработки педагогической психологии США, идеи Д. Дьюи, вальдорфскую педагогику, педагогику Монтессори и Френе. В данный период весьма популярными в Финляндии являются взгляды шведской писательницы и педагога Эллен Кей, которая утверждала, что великая тайна воспитания состоит в том, чтобы не воспитывать. Воспитатель должен предоставить природе ребенка спокойно и медленно помогать самому себе. В этих призывах очевидно влияние О. Декроли и М. Монтессори, а их сторонники в Финляндии в лице Э. Ладерса, К. Халинена рассматривают процесс обучения с позиций личностного ориентирования. Достаточно внимательно посмотреть на 30-летний опыт личностно-ориен-

тированной школьной системы Финляндии, который, по нашему мнению, наиболее успешно проанализирован в работе французского П. Робера «Образование в Финляндии: секреты удивительного успеха», чтобы утверждать с полным основанием, что краеугольный камень таких преобразований – это поставить в центр школьной системы не сами знания, а ученика [7].

В более поздний период (70-е г.) вальдорфская педагогика, идеи Монтессори, а также международные документы ООН получили развитие в концепции интегрированного обучения. Финские исследователи разработали национальную модель интегрированного обучения, при которой дети с дефицитом природных возможностей, дети эмигрантов занимаются вместе со сверстниками, в общем коллективе. Идея помещения таких детей в обычный класс воплощалась через специально подготовленные программы. Среди таких программ с 1960 г. в Финляндии становится популярной сенсорная теория интеграции Ж.А. Айрезина. Принцип интеграции т.е. поэтапный переход к школам, объединяющим в общем потоке слабых и сильных учеников, а также детей с какими-либо нарушениями в развитии, воплотился в повсеместном закрытии к началу 70-х годов XX в. всех специальных школ. Это дало возможность развиваться тем, кто слабее, гибко приравниваться к повысившимся требованиям рынка труда, включаться в жизнь общества [6].

Теория деятельности Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, известная на западе, обогащается популярным в последней четверти XX века в Финляндии учением о деятельности в контексте так называемой «критической психологии», разработанной немецким ученым К. Хольцкампом. В русле данной теории финский ученый Ю. Энгстрем рассмотрел важные вопросы исторического развития самой человеческой деятельности, процессы ее исторической дифференциации (в том числе исторические условия происхождения учебной деятельности), а также основные направления ее изучения, сложившиеся в мировой гуманитарной науке [3].

Ориентация на адаптивную модель образования, обеспечивающую равный доступ к качественному образованию для всех в 60-е годы XX века основана на теоретическом подходе Mastery learning Б. Блума. Суть ее состоит в положении о том, что результаты обучения могут быть существенно улучшены, если цели обуче-

ния тщательно формулируются, урок периодизируется и время обучения варьируется. Концепция Mastery learning является основой всех современных подходов к индивидуализации обучения. Таким образом американская идея Mastery learning становится на долгие годы основой реформирования школы в Финляндии. Концепция Блума стала, пожалуй, главным педагогическим принципом функционирования школы, двигателем дальнейших педагогических реформ. Данная методология разработки программ соответствует тезисам Саула Робинсона, который в середине 60-х годов, опираясь на идеи Д. Дьюи, предложил путь развития образования путем пересмотра «куррикулума», т.е. программ, стандартов. Именно эта идея считается в современном мире основой развития образования, она получила в Финляндии широкое распространение в реформах его структуры и содержания [1].

В исследованиях последней четверти XX века, касающихся развития финской школы, обосновываются разные, порой диаметрально-противоположные подходы, составляющие основу теоретических концепций ее эволюции. Наряду с холистической теорией, традиционными гуманистическими концепциями развития личности, обнаруживается влияние необихевиористской теории на развитие финской школы. Однако идеи развития ради развития скоро уступают научной моде на когнитивистику и структурализм, когда внешние формы организации учебного процесса приходят на смену саморегулированию. Необходимо признать, что «финский конструктивизм» в обучении основывается на психологии развития Ж. Пиаже, которую дополняют идеями Л.С. Выготского, экзистенциальными идеями воспитания (П. Аттонен). При новом когнитивно-конструктивистском подходе особенно ценились способности к приобретению информации и обучение умению учиться, различные формы сотрудничества в педагогике. Данные тенденции связаны с изменением взглядов на обучение на международном уровне.

При этом в Финляндии существует своеобразное видение проблемы, которая в международном лексиконе именуется «воспитанием родителей» и которой стало уделяться особое внимание в стране в 80-е годы XX века. Разработкой выше-названной проблемы занимались финские исследователи Р. Якку-Сихвонен, М. Такала, С. Хирсарви, Ю. Сиппиля. Воплощением теоретических разработок стали детские сады с открытым режи-

мом работы, задачей которых является налаживание контактов между жителями микрорайона (не только семей с детьми), активизация населения, информация об услугах в области социальной и педагогической помощи. Кроме того, проблема педагогического сопровождения родителей получила свое разрешение в проекте школ для родителей, разработанного в стране совместно с Союзом защиты детей им. Маннергейма. Со школами для родителей тесно связана разработанная Т. Ренкя теория активизации воспитателя, построенная на синтезе нескольких теоретических направлений, в том числе на принципах К. Роджерса, касающихся актуализации врожденной человеку тенденции к росту и развитию его личности в соответствии с тем, какой личность должна быть по своей природе. Программа активизации основана на первоочередности безопасности, ухода и уважения, которые являются основными элементами, способствующими сотрудничеству, творческому самовыражению и уверенности в себе ребенка. Теоретические концепции Э. Хоттунена воплощены в программе сотрудничества семьи и учебно-воспитательных учреждений Финляндии. Таким образом, традиционная гуманистическая направленность воспитательной работы в Финляндии получила развитие в новаторских программах и проектах, направленных на педагогизацию процесса сотрудничества школы и родителей.

Конец тысячелетия в западной педагогике был ознаменован постнеклассическим научным видением. Постнеклассическая междисциплинарная и трансдисциплинарная наука формируется на принципах открытости и нелинейности. Это предполагало становление принципиально нового субъекта – субъекта, рассматривающегося в контексте исторического открытого и развивающегося диалога с культурой. Субъект постнеклассической науки должен быть трансдисциплинарным, нелокальным, коммуникативно сопряженным со всей иерархией уровней реальности, включая реальность космологическую. Смена «субъекта познающего» «субъектом интерпре-

тирующим», который не столько открывает мир, сколько создает его благодаря своим интерпретативным способностям, окрашена национальным финским своеобразием, традиционной приверженностью образованию к чтению. Не потому ли, несмотря на то, что жители Финляндии составляют лишь 0,1% населения земного шара, производимые здесь научные исследования, оказывающие влияние на развитие человечества, составляют 1% в мировом масштабе. Уровень развития Финского школьного образования, особенно в области понимания, истолкования и интерпретации текстов и решения на этой основе соответствующих задач считается самым высоким в мире. Именно таким образом в стране было практически воплощено конструктивистское мышление – так называемое новое понимание познания и обучения конца XX века, которое проникло на все уровни системы воспитания и обучения, оно было связано с реформой школы и содержания обучения [2].

Библиографический список

1. Брунер Д. Психология познания: За пределами непосредственной информации. – Изд-во Директмедиа Паблишинг, 2008.
2. Вартанова Е.Л. Финская модель на рубеже столетий: Информ. общество и СМИ Финляндии в европейской перспективе. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999.
3. Engestrom Y. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. – Helsinki, 1987.
4. Jost R. A la decouvert de l'ecole en Finlande. – Paris, 2003.
5. Holm T.W., Immonen E.J. Bibliography of Finnish sociology. 1945–1959. – Helsinki, 1966.
6. Mulligan S. Advances in sensory integration research / Bundy A.C., Lane S.J., Murray E.A. (eds.) Sensory Integration Theory and Practice. 2nd ed. – F.A. Davis Company, 2002.
7. Rober P. L'education en Finlande: les secrets d'une etonnante reussite. – <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.

КНИЖНАЯ ПОЛКА

УДК 159.9:316.6

Кашницкий Виктор Ильич

кандидат педагогических наук, доцент

Кирпичник Анатолий Григорьевич

кандидат психологических наук, профессор

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Самойлова Ирина Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент

Тимонин Андрей Иванович

доктор педагогических наук, профессор

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sozpsi@yandex.ru*

КНИГА О ПСИХОЛОГИИ МАЛОЙ ГРУППЫ

В издательстве Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова вышла, подготовленная сотрудниками кафедры социальной психологии, книга «Психология малой группы: структура, динамика, организация».*

Ключевые слова: *малая группа, параметрическая концепция, костромская научная школа.*

Издание предлагает читателю окунуться в исследовательский поиск костромских социальных психологов, начавшийся в 1970-е годы в Костромском, тогда еще, педагогическом институте. Точнее, прикоснуться к отдельным аспектам этого поиска, которые прямо подчинены познанию человеческих групп и их способности приобретать свойства социально-психологической зрелости.

Книга начинается с представления основных положений научного наследия основателя Костромской социально-психологической школы доктора психологических наук, профессора Л.И. Уманского и его ученика, друга и коллеги, соавтора многих идей кандидата психологических наук, доцента А.Н. Лутошкина. Льву Ильичу принадлежит первенство в заведении созданной в связи с его приездом в Кострому в 1973 году кафедрой психологии, заслуга в объединении многих сотрудников института в общественную социально-психологическую лабораторию, в открытии аспирантуры по специальности «социальная психология». Анатолию Николаевичу посчастливилось возглавить в 1972 году известный в то время на всю страну костромской историко-педагогический факультет – истпед, увлечь исследовательской работой многих студентов и вы-

пускников факультета. Обоим принадлежит инициатива в организации лагеря актива старшеклассников «Комсорг» в Костромской области и развертывании на его базе полевых научных исследований (с 1973 г.), обеспечении проведения в Костроме первого Всесоюзного симпозиума по социальной психологии (1978 г.). Оба, научный руководитель костромских психологов Л.И. Уманский и их лидер А.Н. Лутошкин, были удостоены в 1979 году Премии Ленинского комсомола за выдающийся вклад в разработку проблем воспитания молодежи.

Первый раздел книги ограничен авторской статьей Л.И. Уманского, в которой излагается системное представление о психологии контактной группы как коллектива, вошедшее в историю отечественного социально-психологического знания как параметрическая концепция, в последних публикациях автора уточненная как функционально-структурная. В предлагаемой статье группа рассматривается Л.И. Уманским в качестве объекта организаторской деятельности, в чём прослеживается взаимосвязь его ранних и последующих научных интересов: психологии организаторской деятельности и социальной психологии группы.

Во втором, третьем и четвертом разделах книги объединены статьи, подготовленные на основе

* Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. трудов / сост. и ред. И.Г. Самойлова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.

текстов диссертационных исследований или иных научных публикаций, выполненных в костромской научной школе Л.И. Уманского, с опорой на ее основные идеи и положения, раскрывающие отдельные аспекты общей проблемы психологии малой группы. Материалы этих статей в свое время были признаны как несущие научную новизну, теоретическую и практическую значимость. Включая их в настоящую книгу, редколлегия и авторы отказались от идеи осовременивания текстов, осознавая, что особенно в теоретических и интерпретационных моментах они несут на себе дух времени. Вместе с тем, это не только и не столько иллюстрация истории научного поиска, а актуальный, с нашей точки зрения, исследовательский ресурс для познания социально-психологических явлений в контактных общностях современной жизни.

Завершает книгу глоссарий основных понятий, употребляемых в текстах статей и определяемых в соответствии с тем, как это было принято в Костромской психологической школе. В приложениях даны описания некоторых методик, созданных в рамках параметрической – функционально-структурной концепции контактной группы как коллектива.

Редколлегия, составитель, авторы надеются, что предлагаемая книга даст возможность лучше узнать обобщенный образ одной из научных школ в отечественной социальной психологии, послужит источником размышлений и импульсом к новым исследованиям феномена малой группы.

SUMMARY

PEDAGOGY

Il'ya B. Grossman

*Penza State Technologic Academy
gross_isil@sura.ru*

PEDAGOGUE'S MANAGERIAL ACTIVITY ESSENCE AND CONTENT

Pedagogue's managerial activity essence and content are disclosed in the article. Main stages and functions of pedagogue's managerial activity are examined.

Keywords: management, pedagogue's managerial activity, pedagogue's managerial functions.

Mikhail P. Barbolin

*Russian Academy of Education Institute of Adults'
Education, City of Saint Petersburg
barbolin333@mail.ru*

EDUCATION INNOVATIVE DEVELOPMENT MEASUREMENT BASES

Education innovative development measurement methodological system key ideas are stated in the article from the positions of holistic approach to human development whose original positions are laid down in the investigations of B.G. Anan'ev.

Keywords: education, methodology, innovations, innovative behavior, lifestyle, organizational-genetic approach, laws, society, principles, nature, human.

Vera N. Bryukhovetskaya

*Secondary school #338,
the Neva district of Saint Petersburg
veranic338@gmail.com*

COMPETENCIAL APPROACH IN ORGANIZATION OF PEDAGOGIC PERSONNEL WORK IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIVE INSTITUTION PROGRAM RENEWAL

Pedagogic personnel activity (directed at educative program renewal in the conditions of competencial approach usage) perfection problems in organization of work modern educative institution are examined in the article. The head teacher's role is accentuated especially.

Keywords: competence, competencies, competencial approach, education, innovations in education, modern management, educative result.

Natal'ya A. Shalimova

*Kostroma Regional institute of education development
svet5577@yandex.ru*

TUTORIAL MAINTENANCE TECHNOLOGY AS MEANS OF NEW EDUCATIVE RESULTS REACHING BY PUPILS

Tutorial maintenance (as means of self-educative activity, professional self-determination, individual educative program projecting, different complicated social behavior models realization skills formation in modern pupil) significance and topicality are substantiated in the article.

Keywords: tutor, tutorial maintenance, open education, individualization, reflection, individual educative program.

Inna I. Pereverzeva

*Kursk State University
novinka-86@mail.ru*

PROFILE CLASSES (AT LITERATURE EDUCATION) PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE ESSENTIAL CHARACTERISTICS

Profile classes (at literature education) pupils' communicative competence essential characteristics is examined in the article, its main components: personal-motivational, efficient-operational, creative, cognitive, reflexive – are disclosed.

Keywords: competence, competency, communicative competence, communicative competence components, profile education.

Dar'ya D. Bychkova

*Moscow State Regional University
unstud@mail.ru*

SUBSTANTIAL COMPETENCIES FORMATION IN THE PROCESS OF PROBABILISTIC SUM DOING WITH THE HELP OF COMPUTER

This work is devoted to pedagogic higher education institutions students' teaching elements of probability theory and mathematical statistics with a help of matching analytic way of doing sums of this subject field with programming algorithm of these sums' doing using computer for solving complications with forming competencies in these fields.

Keywords: competencies, probability theory and mathematical statistics, programming, integrative quality, sums of probabilistic character.

Aleksandr V. Polyakov

*Ural State Pedagogic University, City of Yekaterinburg
polyakov_alex@bk.ru*

STYLE FUNCTION AND STYLISTIC APPROACH AT CLASS OF BASIC MUSICAL INSTRUMENT

Question of importance of stylistic skillfulness development in the process of musician's grounding is raised in the article, concerning both performance and pedagogic specialization. Style functions giving opportunity to realize stylistic approach in musical pedagogy are examined. Stylistic approach in musical education pedagogic potential is revealed.

Keywords: musical style, stylistic skillfulness, style functions, stylistic approach.

Lyudmila A. Rapatskaya, Yekaterina Yu. Tishina

*Sholokhov Moscow State Humatarian University
mgopu@mgopu.ru*

MUSICAL THERAPY TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGIC CORRECTIONAL PRACTICE

Musicotherapy technologies used for curing children with psychic development retardation such as: health-improving solfeggioing, musical-folklore adaptation, musical-improvising activity and also children's immersion into special musical-acoustic media – are examined in the article. The author substantiates musical-pedagogic principles allowing reaching the highest results of psychological adaptations of children suffering of psychic development retardations.

Keywords: pedagogic musicotherapy, musicotherapy technologies, health-improving solfeggioing, musical-folklore adaptation, musical-improvising activity, musical-acoustic media, children with psychic development retardation.

PROFESSIONAL EDUCATION

Yelena A. Yeliseyeva

*Chernyshevsky Saratov State University
elena.bright-eliseeva@yandex.ru*

PEDAGOGIC ASPECTS OF FORMATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS' PREPAREDNESS TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION ON THE BASIS OF SOCIAL PARTNERSHIP

Content of notions "pedagogue's professional self-realization" and "social partnership" are disclosed, necessity of formation of students' preparedness to professional self-realization on the basis of social partnership is substantiated in the article. Characteristics is given to components of higher education institutions students'

preparedness to professional self-realization on the basis of social partnership.

Keywords: professional self-realization, social partnership, preparedness formation.

Anna I. Ivanova

*Nekrasov Kostroma State University
a.ivanova@mail.com*

THEORETIC BASES OF RESPONSIBLE ATTITUDE TO STUDYING ACTIVITY FORMATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS

Responsible attitude to studying activity formation in higher education institution students is considered in the article to be an integrative personal quality; that is based on their recognition of role and position of knowledge, abilities and skills, as well as competencies, in social and professional activity; that is expressed in cognitive activity, in capability to plan and foresee this activity's results, and in ability to bear responsibility for the made decisions.

Keywords: responsibility, studying activity, personality formation, pedagogic process.

Yuliya A. Andreyeva

*Petrozavodsk State University
julana2008@yandex.ru*

HEURISTIC METHOD AS FACTOR OF MATHEMATICAL SPECIALTIES STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY ACTIVATION

Creating conditions for development of creative capabilities of students possessing very variable natural inclinations becomes currently one of the main problems of improving study process at high school. Heuristic method allows activating students' creative activity. Materials on the results of applying heuristic method at lectures, practical and self-testing trainings by "optimization method", "probability theory and mathematical statistics" are presented in the article.

Keywords: heuristic method, heuristics, creative activity, activation, research, mathematical specialties students.

Andrey A. Kam'yanov

*Marshal of the Soviet Union Timoshenko Kostroma Military Academy of radiation, chemical and biological defense and engineer troops
kamjanoff@rambler.ru*

MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS' SELF-EDUCATION METHODS

The author's variant of military higher education institutions students' self-education methods is

SUMMARY

presented in the article. It is shown that the mentioned methods transition to skills form the content of military higher education institutions students' self-education.

Keywords: military students' self-education, self-education methods.

Aleksey A. Kanayev

*Murmansk State Humanitarian University
kanaev47@mail.ru*

ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN PEDAGOGUE'S PREPARATION TO WORK AT PROFILE SCHOOL AND CARRYING OUT FUNCTIONS OF PRE-PROFILE PUPILS' ORIENTATION

Requirements to preparedness of modern pedagogue who carries out pre-profile and profile preparation at secondary school are examined in the article. On the basis of analysis of scientific works (by A.A. Miroshnichenko, Ye.Yu. Payvin) and of the author's experimental experience, criteria and showings allowing determining efficiency of preparedness of pedagogue for pre-profile and profile classes are revealed.

Keywords: pre-profile preparation, profile teaching, competence, choice culture, self-determination, pupil's individual maintenance (tutorship).

Marina V. Sturikova

*Russian State Professional-Pedagogic University,
City of Yekaterinburg
sturikova_marina@mail.ru*

ON THE QUESTION OF SPEECH COMPETENCE OF PROFESSIONAL-PEDAGOGIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS

Speech competence (SC) development can be determined as necessary condition of any activity of human, that is why it is necessary to develop purposefully at higher education institution. SC consists in fluent possessing speech activity kinds on the level of content and saying construction. We single out two components: correspondence of normativeness (correctness, preciseness, purity, appropriateness) in SC structure. SC development occurs through specially selected tasks and tests.

Keywords: development, students, speech competence, normativeness, expressiveness, task.

Ol'ga B. Solov'yova

*The Volga State Academy of Water Transport
solov2809@mail.ru*

PLAYING MODELING AND TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Modeling professional communication of seamen in the process of learning English by means of playing role and business games in faculties of water transport specialists' preparation is examined in the article. Playing modeling applying provides integration of professional activity and lingual preparedness of specialist.

Keywords: professional communication, playing modeling, communication situation, professional activity.

Nikolay L. Kurov

*Tver State University
common@tversu.ru*

WAYS OF PERFECTION MUSICAL-PERFORMATIVE ACTIVITY OF PERFORMER OF WIND INSTRUMENT

Analysis of disadvantages taking place at learning playing wind instruments is held, main musical principles aimed at their elimination and perfection of learning process are suggested.

Keywords: wind instruments, artistic-creative potential, musical piece, personally oriented teaching method.

Oleg I. Malakhov

*Nekrasov Kostroma State University
malakhovoli@mail.ru*

MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION UPBRINGING MEDIA POTENTIALS WITH RESPECT TO GOALS OF MILITARY STUDENTS OF NATIONAL-ETHNIC GROUPS INTERPERSONAL INTERACTION EXPERIENCE FORMATION

The article is devoted to characteristics of military higher education institution upbringing media potentials. Necessity of setting goals of national upbringing at military higher education institution is substantiated, pedagogic media problematics historic retrospective is given, determination of upbringing media and its structure variants are stated in it. Upbringing media potentials with respect to the studied process are revealed on this basis and characteristics is given to each of them.

SUMMARY

Keywords: media pedagogy, upbringing media, military higher education institution, national consciousness, potentials.

Vyacheslav A. Mitrakhovich
*Saint Petersburg military institute
of Military Rear and Transport Academy
v_mitrakhovich@mail.ru*

CONCEPTION OF DEVELOPMENT OF MILITARY SOCIETAS PEDAGOGIC POTENTIAL IN PROFESSIONALISM FORMATION IN MEN OF CONTRACT ARMED SERVICE

Conception of development of military societies pedagogic potential in professionalism formation in men of contract armed service is described in the article.

Keywords: military societies pedagogic potential, professionalism, man of contract armed service, military societies pedagogic potential development conception.

Felix Ch. Koblov
*North-Ossetia-Alania Russian Interior professional
training centre, City of Vladikavkaz
avtoroc@mail.ru*

INTERIOR SERVICEMEN TRAINING PERFECTION AT PROFESSIONAL TRAINING CENTRES OF RUSSIAN INTERIOR

As the result of the held experiment, the author came to range of conclusions that have practical significance for Interior servicemen training conditions perfection.

Keywords: professional training, highly professional personnel, communicative capabilities, academic capabilities, speech capabilities, didactic capabilities, managerial capabilities and abilities, innovative and active teaching forms, main aims of adaptation.

Il'ya V. Ronzhin
*Russian State Professional-Pedagogic University,
City of Yekaterinburg
ilia-work_ne@mail.ru*

MODERN PROBLEMS OF SCIENTIFIC EDUCATION IN RUSSIA

Analysis of modern state of scientific education in Russia is given in the article. The special emphasizing is on multi-dimensionality of scientific education consideration: as principle and as teaching method. Role of scientific education as means of personality creative ideation formation is revealed.

Keywords: education, science, scientific education, creative ideation.

SOCIAL UPBRINGING

Yelena N. Nenakhova
*Gymnasium #528 of the Neva district
of Saint Petersburg
elen-nenakhova@yandex.ru*

EDUCATIONAL INSTITUTION SOCIOCULTURAL MEDIA FORMATION

The author discloses mechanism of innovative educational institution sociocultural media formation in this article. Different approaches to educational institution sociocultural media formation are analyzed. Problems of pedagogic staff activity perfection in sociocultural media formation conditions are examined.

Keywords: education, educative media, sociocultural media, children's basic and facultative education integration, educative result.

Anton I. Yur'yev
*Nekrasov Kostroma State University
yuriev@mail.ru*

SUBJECT-AESTHETIC MEDIA AS MEANS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS SOCIAL UPBRINGING

Subject-aesthetic media as means of social upbringing is considered by us to be aggregate of subject, symbolic, colour, and other characteristics of media and vital activity that in their aggregate, form stable complex of aesthetic proper, moral-aesthetic, idea-aesthetic, and other values influencing higher education institution students in their social and professional making.

Keywords: subject-aesthetic media, social upbringing, person in social and professional making.

Vladimir V. Pletimintsev
*Penza State Technological Academy
pl_vov@mail.ru*

STUDENTS PROFESSIONAL SOCIALIZATION AT COLLEGE EDUCATIVE MEDIA

Essence of secondary professional education students professional socialization is disclosed in the article. Socializing possibilities of college educative media as aggregate of educative medias are analyzed.

Keywords: professional socialization, educative media, holistic college educative media, developmental media.

Yuriy G. Nikitin

*Nekrasov Kostroma State University
krab95@yandex.ru*

**MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION
EVENT-TRIGGER CONTEXT AS BASE OF
MILITARY STUDENTS PREPAREDNESS TO CIVIC
POSITION REALIZATION FORMATION**

Range of military higher education institution events as base of military students preparedness to civic position realization formation is examined in this article. In addition, dynamics of military student's position related to development of the process of self-identification of this student with the role of officer of Russian Federation armed forces is examined.

Keywords: military higher education institution, military higher education institution upbringing system, military higher education institution upbringing media, civic position, pedagogic events, student's position, military higher education institution potentials.

Mayya V. Serdyukova

*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University
maya.serdyukova@mail.ru*

**STUDENTS GROUP SOCIAL-PSYCHOLOGICAL
CLIMATE PEDAGOGIC REGULATION WAYS**

Phenomenon of social-psychological climate of studying group at higher education institution and pedagogic ways of regulating it during studying class: safe dialogue in the bonding "pedagogue – group" designing, interaction tactics usage, and other modes providing humanization of general group SPC – are examined in the article.

Keywords: social-psychological climate, students group, social-psychological climate humanization, social-psychological climate regulation, social-psychological climate parameters, social-psychological climate pedagogic regulation ways.

Dmitriy A. Shishlenin

*Nekrasov Kostroma State University
d-lenin@yandex.ru*

**PERSONALITY SOCIAL COMPETENCE PHENO-
MENON RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCH
ANALYSIS**

Due to absence of common approach to comprehension of essence of social competence in scientific society, analysis of views of Russian and foreign scientists at this phenomenon is adduced in the article.

Keywords: social competence, social competence structure, communicative competence.

Yekaterina O. Glushkova

*Sharya branch of Nekrasov Kostroma State University
tyfelka_@rambler.ru*

**HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
STUDENTS' SOCIAL COMPETENCE
DEVELOPMENT AS PEDAGOGIC PROBLEM**

Higher education institutions students' social competence formation and development problem is analyzed in the article. Notions "competency", "competence", "social competence" are characterized.

Keywords: competency, competence, key competence, key competency, social competence.

Sergey S. Tikhonov

*Nekrasov Kostroma State University
tss1984@mail.ru*

**HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
STUDENTS' SOCIAL EXPERIENCE FORMATION
CONDITIONS IN THE CONDITIONS OF
DISTANCE EDUCATION**

Informational world picture formation in students is one of the most important goals of high school. Modern society requires specialist to be able to use new informational technologies in work. For these goals' solving, it is necessary to involve new education forms, such as distance education, into higher education institutions specialists' training.

Keywords: socialization, social experience, distance education, interactivity, informational-communicative technologies.

Olesya A. Brailko

*Marshal of the Soviet Union Timoshenko Kostroma
Military Academy of radiation, chemical and biological
defense and engineer troops
ipp@ksu.edu.ru*

**MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION
STUDENTS' LEGAL EDUCATION ESSENCE**

In article the essence, the maintenance, pedagogical conditions of efficiency of legal education of cadets of military high school are considered. Representations about specificity and features of legal socialization of cadets of military high school in carrying out of reforms in Armed forces of the Russian Federation and military educational process are stated.

Keywords: legal education, legal awareness, law, legal education main goals, legal control, legal education efficiency pedagogic conditions.

Fatimat G. Boziyeva

Kabardino-Balkarian State University, City of Nalchik
MORAL UPBRINGING – ONE OF FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF PERSON IN THE MAKING

Moral upbringing as one of fundamental principles of person in the making is examined on concrete examples from pedagogic activity of the author at all the educative systems: kindergarten, school (all stages), secondary education institution, higher education institution. Individual work with inmates is considered to be pivotal mode in moral personal formation.

Keywords: spiritual make-up, personality will, self-questioning, self-perfection, spiritual requirements, orientation, moral antagonisms, will antagonisms, aesthetic antagonisms, moral certainty, self-stimulation.

Nikolay P. Kudyashev

Nekrasov Kostroma State University
kudnick@mail.ru

HIGH-FORMERS' PERSONAL SAFETY ABILITIES AT FREE-OF-CLASS TIME FORMATION: THEORETIC ASPECTS AND PRACTICAL USAGE

High-formers' personal safety abilities formation topicality is designated in the article. Theoretic approaches to personal safety at environment abilities formation are presented in the article.

Keywords: personal safety, high-former.

Irina V. Tan'cheva

Chernyshevsky Saratov State University
irina-tancheva@yandex.ru

TEENAGER'S SUBJECTIVE POSITION IN THE MAKING AT WORLD' ARTISTIC RESEARCH

Modern teenager's development topical problems are examined in this article. Teenager's subjective position in the making at world' artistic research provides cultural social values development, as well as subjective position changing in artistic outlook, it causes his further self-perfection.

Keywords: in making, subjective position, teenager, artistic research, researcher, world.

Igor' V. Yurtsev

Nekrasov Kostroma State University
malakhovoli@mail.ru

MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS' STIMULATING FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN INTERACTION WITH REPRESENTATIVES OF SOCIAL INSTITUTIONS (PEDAGOGIC CONDITIONS)

The article is devoted to problem of pedagogic conditions of military higher education institution

students' stimulating for overcoming difficulties in interaction with representatives of social institutions. The author's comprehension of pedagogic stimulating process is adduced in it; the most typical difficulties that a military student suffers in interaction are singled out.

Keywords: interaction, difficulty, military student, military higher education institution, pedagogic conditions, pedagogic stimulating.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

Sergey M. Voronin

Demidov Yaroslavl State University
burikov2001@mail.ru

PROFESSIONAL-APPLIED PHYSICAL PREPAREDNESS FORMS IN SYSTEM OF STUDENTS' PHYSICAL TRAINING

Students' professional-applied physical training at study classes is held in the form of theoretic and practical studies. Theoretic material is stated in lectures and thematic debates in the course of which, the most topical sides of PAPP of this education institution students are revealed.

Keywords: professional-applied physical preparedness, students, physical culture, theoretic and practical studies.

Sergey N. Tolstov, Tat'yana V. Karasyova

Russian Academy of State Service Interregional analytic centre "ACME" at the President of the Russian Federation, Town of Shuya
akmecentr@mail.ru

MEDICINE ACMEOLOGY AS METHODOLOGICAL BASE OF FUTURE TEACHERS' HEALTHY LIFESTYLE TRAINING

Theoretic-methodological and practical aspects of future pedagogues' healthy lifestyle formation on the basis of acmeological approach are stated in the article. Healthy lifestyle formation experience at Shuya State Pedagogic University is reflected.

Keywords: acmeology, health, lifestyle, education, future pedagogues, psychologists.

Irina N. Vorob'yova

Hetagurov North-Ossetia State University, City of Vladikavkaz
290850@mail.ru

HEALTH-IMPAIRED TEENAGERS' SPORT-ORIENTED PHYSICAL TRAINING PEDAGOGIC CONDITIONS

Topicality of problem of training schoolchildren of 5-ths–9-ths forms who are labeled for health reasons as members of special medical groups is

SUMMARY

presented in the article. Pedagogic conditions of improving health and healthy lifestyle of teenagers at school's educative process are adduced.

Keywords: teenagers, special medical groups, sport-oriented physical training.

Aleksandr V. Pakholkov

Administration of Rodniki municipal district of Ivanovo Region

Viktoriya V. Kharchenko

*Russian Academy of State Service Interregional analytic centre "ACME" at the President of the Russian Federation, Town of Shuya
akmecentr@mail.ru*

INHABITANTS OF VLADIMIR AND IVANOVO REGIONS SOCIAL HEALTH ACMEOLOGY

Implementation of social sphere specialists' education continuous maintenance on the basis of Internet-computer monitoring of officials and population in the field of social health and medicine acmeology is shown in the article.

Keywords: acmeology, social health, social sphere specialists, monitoring.

PSYCHOLOGY

Ol'ga D. Dmitriyeva

*Moscow Psychological-Social Institute
rnemov@mail.ru*

SOCIAL BEHAVIOR MOTIVES DEVELOPMENT INFLUENCE ON FORMATION OF TOLERANCE AS PERSONAL FEATURE

Hypothesis of dependence of formation of tolerance as basal and situational personal feature upon development of motives and motivations of social behavior is proved experimentally. The research was held on the sample of two institutions' students and gave the following results. At the expense of using special psychological-pedagogic program, further development of motives of success achievement, affiliation, aiding people and assertiveness was gained in them. This, by-turn, influenced positively formation of tolerance as personal feature.

Keywords: tolerance, personality, social behavior motives.

Yelena N. Vadurina

*Vologda Education Development Institute
ven_2002@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS TO TEACHING PEDAGOGUES IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY

Notion "psychological preparedness to teaching" is revealed; results of specifics of psychological structure of teaching activity of

pedagogues with standing less than 3 years are presented in the article.

Keywords: continuous education, psychological preparedness to teaching, psychological structure of teaching activity.

Tat'yana N. Denisova

*Vologda State Pedagogic University
tnd2@mail.ru*

TEMPORAL PERSPECTIVE OF SENIOR PUPILS WHO ARE ON DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Temporal perspective of senior pupils who are on different stages of professional self-determination is investigated in the article. Temporal possibilities broadening is imagined as one of the important goals of youth professional self-determination. It is shown, that students who have chosen profession possess more prolonged, differentiated, optimistic temporal perspective.

Keywords: professional self-determination, option stage, psychological time, temporal perspective.

Mariya A. Sevelova

*Cherepovets State University
vetroffs@list.ru*

MASCULINITY AND FEMININITY AS GENDER THEORY KEY CATEGORIES

Different approaches to masculinity and femininity categories comprehension are examined, these categories' sociocultural nature, and their main properties are disclosed in this article. Masculinity and femininity modern paradigms characterizing them as dynamic, complex and multiple constructs forming social gender practices are analyzed.

Keywords: masculinity, femininity, gender identity, social functions, gender practices.

Ol'ga D. Dmitriyeva, Robert S. Nemov

*Moscow psychological-social institute
rnemov@mail.ru*

TOLERANCE CORRELATION WITH SOCIAL BEHAVIOR MOTIVES

Experimental data concerning hypothesis on tolerance to be personality property related to motives of different social behavior types, including success achievement motivation, affiliation, aiding people motives, assertiveness, aggressiveness and kindness, are discussed in the article. Experimental data confirming this hypothesis on statistically significant level through correlative dependencies (that exist between tolerance and different social behavior motives) are adduced.

SUMMARY

Keywords: tolerance, personality property, social behavior motives.

Roman V. Dem'yanchuk

*Institute of special pedagogy and psychology,
City of Saint Petersburg
rdconsult@yandex.ru, wizardia@yandex.ru*

CORRECTIONAL EDUCATIVE INSTITUTION PEDAGOGUE PERSONAL PROFILE ANALYSIS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Special (correctional) educative institution pedagogue personal profile analysis results are analyzed in the article researched with the use of standardized multiple-factor personality questionnaire. Qualitative personological interpretation in correspondence with questionnaire scales is given, their manifestation degree is examined, conclusions on psycho-hygienic and psycho-prophylactic controls in the pedagogic labour psychological maintenance system at correctional institutions are made taking into account dominating personal features constellation.

Keywords: correctional institution pedagogue, pedagogue's personality, personal profile.

Yelena A. Larina

*Russian Far East State Humanitarian University,
City of Khabarovsk
ella_rina@mail.ru*

SPEECH INTONATIONAL SIDE FORMATION AS MEANS OF CORRECTION OF READING AND WRITING TYPOLOGICAL DISTURBANCE IN JUNIOR PUPILS WITH SUBCLINICAL DYSARTHRIA GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Scientific-theoretic bases, basic principles, and conceptual statements of integrative model of reading and writing disturbances correction by means of speech intonational side in junior pupils with subclinical dysarthria general speech underdevelopment.

Keywords: speech intonational side, typological functionally significant prosodic-intonational reading and writing errors, general speech underdevelopment, subclinical dysarthria.

Mikhail V. Tikhomolov

Shuya State Pedagogic University

Sergey N. Tolstov

*Russian Academy of State Service Acmeological
university at the President of the Russian Federation,
Town of Shuya
sgpu@sspu.ru*

SOCIAL SPHERE SPECIALISTS CREATIVE PREPAREDNESS DEVELOPMENT ON INTER- REGIONAL LEVEL

Social sphere specialists creative preparedness, results of their professional development need

research are analyzed and personally oriented development directions are determined in the article.

Keywords: psychological-acmeistical investigations, creative preparedness, professional development.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Il'dar R. Abitov

*Russian Academy of Education Professional education
pedagogy and psychology Institute, City of Kazan
ildar-abitov@yandex.ru*

COMMUNICATIVE SPECIALTIES STUDENTS COPING BEHAVIOR PECULIARITIES

The article is devoted to communicative specialties students coping behavior research. Psychological defense, coping strategies, and anticipation justifiability mechanisms peculiarities in this test group are revealed in it.

Keywords: psychological defense mechanisms, coping strategies, anticipation justifiability, communicative specialties.

Mariya A. Sizova

*Nekrasov Kostroma State University
sizova_mariya@inbox.ru*

MARRIED COUPLE: INTER-GENERATIONAL RELATION AND COPING

Spouses' coping behavior is considered in inter-generational context in the article; inter-generational family relations are adduced; coping behavior peculiarities concerning spouses in families with different types of relations between generations are examined.

Keywords: coping behavior, inter-generational relation, secure succession, «single-sided transmission», disturbed succession.

SOCIAL WORK

Galiya Kh. Musina-Maznova

*Astrakhan State University
umu@aspu.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO SOCIAL WORKER PROFESSIONAL TRAINING PROBLEM RESEARCH

Qualified personnel multilevel training within the bounds of Bologna Process topicality is substantiated in the article. Having analyzed methodological approaches to specialists' professional training, the author brings them into system, defines each one's specifics, and reveals basic methodological approaches to social workers' career in the making.

Keywords: career, professional career, methodological approach, professional training, social worker.

Yana A. Nagayeva

*Municipal educative institution for children needing psychological-pedagogic and medic-social aid "Centre for diagnostics and consulting" of urban district town of Sharya, Kostroma Region
yana-nagaewa77@mail.ru*

PARENTS' RESORT TO PSYCHOLOGICAL CENTRE MOTIVATION

Research results answering the question, what provokes parents who have children with different development problems to resort to psychological centres specialists and what is blocking factor on their resort path – are stated in the article.

Keywords: motivation, child with behavior and development problem, psychological centre, parents.

Oleya P. Anisimova

*North-Caucasus State Technical university, City of Stavropol
stimul-26@yandex.ru*

SOCIAL SPHERE SPECIALISTS PREPAREDNESS TO ACTIVITY BY PRIMAL ADDICTIVE BEHAVIOR PROPHYLAXIS: THEORY AND PRACTICE

The article is devoted to problem of social sphere specialists' preparation to teenagers at post-graduate period addictive behavior primal prophylaxis activity. Specialists' preparedness to prophylaxis work conduction theoretic aspects are examined in the article, empiric research data are adduced.

Keywords: post-graduate training, addictive behavior, teenagers' addictive behavior prophylaxis, social sphere specialists' preparedness.

JUVENOLOGY

Gul'nara Sh. Khamitova

*Bashkir State University, City of Ufa
bgu-hg@mail.ru*

YOUTH JURIDICAL NIHILISM OVERCOMING AS ONE OF THE RUSSIA'S SOCIAL AND NATIONAL SECURITY GUARANTEEING FACTORS

For the current years, researchers have been referring to social security maintenance in Russia more and more recently, and from this perspective, research of juridical nihilism as one of the menace factors has been acquiring special significance. This is conditioned by the fact that in modern Russian society, wide reflection is found by such extremely negative juridical nihilism forms as extremism, crime in youth and teenage media that disturbs guaranteeing Russian state social and national security.

Keywords: youth, national security, juridical nihilism, law education, social security.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Vladimir A. Kudinov

*Nekrasov Kostroma State University
vkudinov@mail.ru*

SCOUT MOVEMENT HISTORIOGRAPHY AND PERIODIZATION

Scout children movement periodization as part of children's movement of Russia and its investigations' periodization are given in the article. The author rests upon historic facts and designs dynamic pattern of scouting pedagogic system development and its investigations.

Keywords: children's movement, scouting as organization and pedagogic system.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Lidia N. Vaulina

*Nekrasov Kostroma State University
rgc@ksu.edu.ru*

FROM INTERCULTURAL COMMUNICATION PRACTICE: EDUCATION IN DIALOGUE

The article concerns the "Education in dialogue" project at Nekrasov KSU, this project's certain arrangements brief characteristics is given.

Keywords: education, dialogue, international activity, intercultural communication in social sphere, international project.

EDUCATION HISTORY

Anton V. Kalachyov

*Vologda State Pedagogic University
anvit@list.ru*

ALEXANDER I EPOCH RUSSIAN EDUCATION DEMOCRATIZATION PATH STEPS

Alexandrian education reform of early 19th century role in singular people's education system creation. Half-hearted character of the held reforms, governmental renunciation of financing schools building are emphasized. People's education development sociocultural context is revealed.

Keywords: all-the estates education, singular educative system, public education Ministry, home education, private boarding schools, religious upbringing, rural parish schools.

Irina V. Tekucheva

*Moscow Pedagogic Humanitarian Institute
c-nastavnik@yandex.ru*

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN 18TH CENTURY MAIN QUESTIONS

Russian language, specifically grammar, teaching history questions are examined in this article. Special attention is paid to grammar teaching questions

SUMMARY

reflected in the works of Russian researchers of the 18th century. Some works of this period, devoted to this problem, were analyzed.

Keywords: grammar teaching, grammar teaching aims, grammar teaching methods, grammar teaching history, grammar teaching system.

Nina A. Il'chevskaya

*Russian Academy of Education Family
and Upbringing Institute, City of Moscow
ilchevskaya@mail.ru*

FAMILY UPBRINGING VALUE PARADIGM DEVELOPMENT IN RUSSIAN 19TH CENTURY LITERATURE

Family upbringing value paradigm development in Russian 19th century literature is analyzed in the article in its perception with respect to 21st century Russian reality. Creative works by N.G. Garin-Mikhailovsky form the research material.

Keywords: value, value paradigm, family values, Russian literature upbringing potential, value-sense education content.

Ol'ga Ye. Chyorstvaya

*Vologda State Pedagogic University
cheroe@yandex.ru*

MOTHER ROLE IN SOVIET RUSSIA FAMILY SETUP HISTORIC-PEDAGOGIC ANALYSIS

«Family setup» notion is examined in the article. 20th century sociocultural changes, their spreading upon all the human life spheres are shown. Views of public figures on role of woman-mother in children upbringing; on all the family setup – are analyzed. Revealing difficulties of children upbringing in the Soviet epoch is of great importance.

Keywords: family setup, social policy, Soviet epoch.

Larisa N. Kolos

*Vologda State Pedagogic University
vera-kolos@mail.ru*

PRIMARY FEMALE EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT HISTORIC FACTORS AND TENDENCIES IN VOLOGDA PROVINCE IN SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY

Range of factors influenced female primary education development: state policy; social production development level; sociocultural, scientific and pedagogic factors. Primary female education development main tendencies in Vologda Province were interest of the pedagogic public and local managerial bodies in organizing primary female

education that was expressed in required conditions creation.

Keywords: periodization, primary female education, tendencies and factors, development.

ABROAD

Ol'ga Yu. Gur'yeva

*Ivanovo State University
ivsuneews@ya.ru*

RETIREMENT AGE PROBLEMS ABROAD

Nowadays, European Union states are facing complicated demographic problems. Europeans have begun living considerably longer thanks to good public health and high life standard. But simultaneously with life duration increase, birth rate is decreasing in Europe. This will inevitably cause workers' quantity decrease. In perspective, society will not be able to provide European pensioners with accustomed, rather high, pensions. Due to this, European states governments have stepped close to pension system reforming necessity.

Keywords: demographic problems, life duration, European Union, pension system.

Lyubov' A. Nikitina

*Nekrasov Kostroma State University
nikitina_l_a@mail.ru*

PSYCHOACTIVE SUBSTANCES TEENAGE ADDICTION PROPHYLAXIS EXPERIENCE FROM ABROAD ANALYSIS

Tenage psychoactive substances application prophylaxis experience from abroad is examined in the article. As the most efficient, actively used primal prophylaxis programs, such programs are active in the United States of America, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Poland, Sweden, and Germany. Prophylaxis activity peculiarities in these countries are adduced in the article, methods and principles of work with teenage media are revealed.

Keywords: narcomania, psychoactive substances, prophylaxis, psychoactive substances addiction prophylaxis, deviant behavior, method, form, prophylactic programs.

Dmitriy A. Volodin

*Russian Federation Defense Ministry Military Academy,
City of Moscow
mirkoshil@inbox.ru*

LEADING PEDAGOGIC CONCEPTIONS AS BASE OF MODERN SCHOOL EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT IN FINLAND

Influence of traditional and modern pedagogic conceptions on education development in Finland

SUMMARY

is substantiated in the article. Pedagogic views of Uno Signeus, Johan Vilhelm Snellman, Heikki Tapio Waris, Allart van Everdingen, and others, are among them, and those based on the investigations of Friedrich Wilhelm August Fröbel, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Maria Montessori, Benjamin Bloom. This analysis allows researching modern Finnish school in wide pedagogic context.

Keywords: pedagogic conceptions, teaching theory, Finnish school.

BOOKSHELF

**Viktor I. Kashnitskiy, Anatoly G. Kirpichnik,
Tatiana L. Kryukova, Irina G. Samoylova,
Andrey I. Timonin**

*Nekrasov Kostroma State University
sozpsi@yandex.ru*

SMALL GROUP PSYCHOLOGY BOOK

The book on small group psychology (its structure, dynamics, organization) has been written by Nekrasov Kostroma State University Social Pedagogy Department collaborators and published in the university publishers.

Keywords: small group, parametric conception, Kostroma psychology School.

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**

2011 – Т. 17. – № 3

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Подписано в печать 15.08.2011
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 27,0
Тираж 500 экз.
Изд. № 131

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