

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:
В. А. Сластиенин

Председатель редакционной коллегии:
П. В. Ленин

Редакционная коллегия:

А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. И. Айзман
Р. О. Агавелян
Т. И. Березина
В. А. Зверев
Н. В. Дмитриева
С. И. Кудинов
В. С. Нургалеев
В. А. Ситаров
Э. Г. Скибицкий
Л. И. Холина

Редакционный совет:

А. Н. Алексеев (Якутск)
Р. М. Асадуллин (Уфа)
В. Б. Гаргай (Новосибирск)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Н. С. Гусельников (Ишим)
Д. А. Данилов (Якутск)
А. Е. Дмитриев (Москва)
В. А. Дмитриенко (Томск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
С. В. Калмыков (Улан-Удэ, Бурятия)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Т. К. Клименко (Чита)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
В. И. Матис (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
В. П. Никишаева (Бийск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
В. Ф. Романов (Магнитогорск)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)
Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Оператор электронной верстки: *О. А. Корлякова*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллойская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 38,15. Уч.-изд. л. 27,73.

Подписано в печать: 28.09.07 Тираж 1000 экз. Заказ № 833.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1. Тел/факс: (383) 226-40-13

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

<i>В. А. Фатеев.</i> Концептуальные основы управления профессиональной подготовкой учителя физической культуры новой формации.....	5
<i>А. Л. Морозова.</i> Генезис понятия «профессиональная компетентность» будущего учителя.....	14
<i>И. В. Щербакова.</i> Формирование профессиональной компетентности будущего педагога в процессе занятия научно-исследовательской работой в вузе.....	21
<i>С. А. Куценко.</i> Познавательная активность как средство обеспечения самостоятельной работы курсантов.....	29
<i>Р. М. Чудинский.</i> Использование натурального и модельного эксперимента для развития учебной деятельности студентов направления «Технологическое образование».....	40
<i>Л. П. Григорьевская, Л. Б. Григорьевский.</i> Поиск критериев оптимального содержания обучения на лекционном и практическом занятиях.....	54
<i>О. Л. Маркова.</i> Подготовка педагогов к инновационной деятельности с учетом индивидуальных профессиональных стилей.....	66
<i>С. Ю. Залуцкая.</i> Творческий аспект профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в вузе.....	70
<i>Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев.</i> Диалектический подход как средство преодоления формализма знаний в учебном процессе.....	78
<i>Т. А. Сливина.</i> Конкурентоспособность специалиста как психолого-педагогический феномен.....	93
<i>А. В. Дубаков.</i> Воспитание коммуникативной компетенции студентов педвуза на основе решения ситуативных задач.....	101
<i>Д. Г. Демьянов.</i> Проблема организации самостоятельной работы студентов технических вузов по математике.....	110

Раздел II. Педагогические и информационные технологии

<i>А. С. Муртузалиева.</i> Развитие информационной деятельности будущего педагога профессионального обучения на основе информационно-образовательной среды.....	117
<i>И. Ф. Голованова.</i> Мифы об учебном проектировании.....	124
<i>З. И. Добрянская, О. Ю. Похоруков.</i> Применение новых информационных технологий в педагогическом процессе для обучения детей с особыми образовательными потребностями.....	132

Раздел III. Языковая культура

<i>Т. А. Юрина.</i> Принципы русской орфографии в аспекте их мотивированности языковыми законами.....	139
<i>Л. С. Вырыпаева.</i> Сочинение сказки – один из приёмов формирования у младших школьников навыка продуцирования текста на уроках развития речи.....	146
<i>Т. В. Мощанская.</i> Предметно-тематическое содержание иноязычного референтного чтения в ситуациях фрагментарного письменного перевода.....	154
<i>Е. Г. Ваганова.</i> Анализ вторичной языковой личности в лингвометодическом аспекте.....	161
<i>Т. Б. Сидорова.</i> Межкультурная коммуникация в Дальневосточном регионе: развитие у студентов-востоковедов способности принимать культурное своеобразие представителей других наций.....	175

Раздел IV. Формирование культуры личности

<i>Н. В. Даничев.</i> Анализ проблемных вопросов правового воспитания в педагогической литературе и практике.....	185
<i>Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов.</i> Культурологический подход к процессу правовой подготовки будущего специалиста.....	197
<i>Е. В. Максимова.</i> Специфика формирования жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов.....	213

Раздел V. История педагогической теории и практики

<i>И. А. Петренко.</i> Ретроспективный анализ понятия «педагогическая технология» в отечественной и зарубежной педагогике XX–начала XXI вв.....	221
<i>Е. С. Вишнякова.</i> Влияние первой мировой войны на экономику британских доминионов.....	232

Раздел VI. Повышение квалификации педагогических кадров

<i>В. В. Иванов.</i> Особенности реализации комплексного проекта модернизации образования в Новосибирской области.....	237
<i>М. В. Давыдов, Л. А. Амирова.</i> Комплексный мониторинг как основа повышения качества подготовки специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования.....	245
<i>А. В. Гришин, Л. Н. Малявкина, Д. А. Савельев.</i> Поддержание и условия эффективности внутриколледжной системы повышения профессиональной квалификации педагогов.....	250
<i>В. Г. Шефель.</i> Организационно-дидактические условия профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений.....	260

Раздел VII. Повышение качества школьного образования

<i>М. В. Шакурова.</i> Опыт диагностики педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.....	269
<i>Н. М. Рубцов.</i> Особенности социально-профессиональной адаптации старшеклассников сельской школы.....	279
<i>С. В. Панина.</i> Концептуальные подходы к формированию личностного и профессионального самоопределения старшеклассников в образовательной среде школы.....	285
<i>В. И. Костомарова.</i> Неподирективное консультирование как метод практической работы с дошкольниками и их родителями.....	298
<i>М. В. Кибанов.</i> Психолого-педагогический портрет обучающегося в сельском училище.....	303
<i>О. Н. Артеменко, И. В. Бакунова, Л. И. Макадей.</i> Педагогические условия, способствующие повышению уровня умственного воспитания учащихся начальной ступени обучения.....	309
<i>И. И. Яковлева.</i> Подготовка учителя технологии к организации проектной деятельности младших школьников.....	318
<i>В. Г. Беляшов, Н. В. Колесникова.</i> Приемы формирования познавательной активности младшего школьника в физкультурно-спортивной деятельности.....	324
<i>М. А. Гаврилова.</i> Создание воспитательной ситуации на уроках биологии для реализации валеологического воспитания.....	330

Раздел VIII. Психологические исследования

<i>С. И. Кудинов.</i> Полисистемный подход исследования самореализации личности.....	337
<i>И. В. Костакова.</i> Общительность как условие самореализации личности студентов-психологов.....	346
<i>П. Ю. Семенухин.</i> Психологические особенности самоактуализирующейся личности лидера.....	354
<i>Р. А. Влодарчик, П. Г. Лубочников, В. С. Нургалеев.</i> Интеллект как полинаучная категория.....	361
<i>А. Д. Григорьев.</i> Формирование проектного мышления студентов дизайнеров в процессе профессиональной подготовки как педагогическая проблема.....	370
<i>С. И. Кудинов, Н. Г. Русакова.</i> Выделение типологических особенностей проявления организованности студентов.....	379
<i>Е. В. Козлова.</i> Расширения жизненного мира подростка в коммуникативном пространстве образовательного центра.....	388

Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность

<i>Е. А. Иванова, Л. М. Степанова.</i> Реализация адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов.....	398
<i>В. В. Беляков, О. Ю. Похоруков.</i> Профессионально-прикладная физическая подготовка в системе профессионального обучения милиционеров.....	407

Раздел X. Социальная политика

<i>А. И. Борисенко.</i> Социально-политическое обеспечение Вооруженных Сил Российской Федерации.....	413
--	-----

Раздел XI. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах.....	420
Правила оформления статей.....	425
Авторы номера.....	426

О НОВЫХ КНИГАХ

<i>Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская.</i> Педагогика понимания: Учебное пособие. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с. (рекомендовано УМО университетов России)	431
--	-----

К сведению авторов

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

В. А. Фатеев

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НОВОЙ ФОРМАЦИИ

Методология, теория и методика личностно-ориентированного образования получили существенный импульс своего развития в современной психологии в трудах многих ученых (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, В. Т. Кудрявцев, А. К. Маркова, В. А. Петровский, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.).

В отечественной педагогике этой проблеме посвятили свои исследования многие современные ученые (В. И. Андреев, В. В. Горшкова, И. Я. Лернер, В. И. Загвязинский, З. И. Васильева, В. В. Краевский, И. А. Колесникова, В. В. Сериков, В. Н. Максимова, Н. Ф. Максимова и др.) и зарубежные педагоги (Дж. Брунер, М. Коул, Л. Клинберг, Г. Нойнер, К. Роджерс, В. Оконь и др.).

Идеи образования, ориентированного на личность учащихся, рассматривались с позиции системности и целостности (Б. Г. Ананьев, Э. Н. Гусинский, Н. В. Бочкин, Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский, Н. Д. Никандров, П. С. Гуревич, В. С. Ильин, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, В. И. Гинецианский и др.).

За рубежом данные идеи нашли отражение в трудах П. Вайнцвайга, Р. Бернса, А. Маслоу, М. Хайдеггера, Э. Гуссерля и др.

Высшими ценностями образования в русской классической педагогике (В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский) были обоснованы целостность личности, её внутренний мир, свобода, индивидуальность, творчество. Отдельные исследователи образовательного процесса акцентировали свое внимание на доминировании свободы выбора (Н. И. Бердяев), приоритете воспитания перед обучением (В. В. Зеньковский), процессе самоактуализации личности (А. Маслоу).

Целью личностного образования является создание необходимых условий (социальных, педагогических, профессиональных) для раскрытия и целенаправленного развития индивидуально-личностных черт субъекта познания, формирования личности ученика как индивидуальности в её неповторимости и уникальности. Современный этап образования становится более гибким, вариативным, развивающим, ориентиро-

ванным на личность, способную самостоятельно определяться в динамичном мире и реализовывать свои возможности в различных сферах деятельности [13]. Ценностно-смысловая направленность современного этапа образования предполагает создание комфортных условий обучающемуся для обретения смысла своего учения и жизни с позиций достижения современной гуманной парадигмы. Раскрытие этого личностного смысла обучения выражается в потребности индивидуального сознания личности, ее субъективности [9].

Теоретико-методологическую основу профессиональной подготовки учителя составляет теория профессиональной деятельности (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.). На конкретно-научном уровне методологическую основу составляют основы педагогики высшей школы и идеи профессионально-педагогического образования (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин), а также профессионально-педагогическая направленность обучения (А. А. Вербицкий).

Методологической основой проблемы исследования являются: учение о человеке как высшей ценности, субъекте деятельности и отношений; концепции педагогического образования о субъектном развитии и саморазвитии личности будущего учителя в целостном педагогическом процессе (О. А. Абдуллина, В. П. Белозерцев, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.); система подготовки специалистов в педагогических вузах (В. И. Загвязинский, Ю. В. Сенько, Е. Н. Шиянов); гуманизация и гуманитаризация процесса педагогического образования (А. К. Маркова, Ю. В. Васильев, Н. В. Кузьмина и др.); психолого-педагогическая концепция подготовки специалиста в системе вузовского образования, связанная с формированием специфических педагогических умений студентов (Б. А. Ашмарин, М. Я. Виленский, Г. Д. Горбунов, Н. Д. Левитов, Р. С. Сафин, В. А. Сластенин).

Теоретико-методологической основой исследуемой проблемы являются теория формирования личности учителя (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков); теория педагогического творчества (В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин); целостность образовательного процесса (В. С. Ильин, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин); специфика педагогической деятельности (В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, В. А. Сластенин); теория о личностно-развивающих функциях обучения (И. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Н. В. Бочкина, З. И. Васильева, В. В. Горшкова, Т. А. Малькова, А. П. Тряпицына); педагогика сотрудничества (Ш. А. Амонашвили и др.); личностно ориентированный подход к содержанию образования (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднёв, Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский, В. В. Сериков и др.) и положение диалектического материализма о развитии личности как субъекте познания, общения и трудовой деятельности. Методологической и общетеоретической основой переориентации современного образования является концепция развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Традиционный подход в образовании и его методология основывались на логико-системном проектировании, где основными функциями образовательной системы выступали политические, государственные цели. Этим установкам соответствовали «модели личности» (В. С. Ильин), методика «оптимальной постановки цели» (Ю. К. Бабанский), «примерное содержание воспитания» (И. С. Марьенко). Личностная педагогика образования выступает как гуманитарная система со специфическими закономерностями функционирования и развития [12], где усвоение предметов происходит благодаря качественно новому личностному смыслу как содержание и среда становления личностного опыта индивида на основе раскрытия механизмов личностного существования самого человека (рефлексии, критичности, автономности, избирательности, смыслотворчества).

Методология существующей вузовской подготовки не предполагает обращение студента и педагога к ценностно-смысловой основе образования. Она ориентирует на выполнение обучающих и воспитательных действий, ограниченных традиционной схемой передачи готовых знаний и опыта поведения. Этот необходимый компонент образования в современных условиях недостаточен и малоэффективен, «именно он снижает педагогическую культуру учителя до уровня ретрансляции знаний и менторства в воспитании» [3].

По утверждению Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневича, наступает время практико-ориентированной методологии, дающей в руки учителя средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образовательной деятельности. Для этого сознание учителя должно быть особым образом организовано и «настроено» на научно обоснованное творчество, выработку личностной позиции по отношению к предмету деятельности. Традиционное знаниево-ориентированное образование формирует потребность в однозначном ответе как повторение чужого опыта, а не творческих умственных действий; поиск готового ответа, а не критический анализ действительности и актуализации личностного опыта; поверхностно-логический характер оценки ситуаций, а не творческо-преобразующий поиск смысла и рефлексии личностного опыта деятельности, общения и отношений; формирование самой личности, соответствующей стандарту образования, а не создание оптимальных условий для развития творческой, неповторимой и уникальной личности, которая способна на ответственный выбор, являясь субъектом собственной жизнедеятельности.

Подобные противоречия в методологических подходах разных парадигм образовательно-воспитательного процесса свидетельствуют о преимуществе личностно ориентированного образования, в основе которого лежат процессы гуманизации, гуманитаризации, демократизации, непрерывности,

интеграции, целостности, фундаментализации и требуют коренным образом изменить содержание традиционного образования.

Содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта («образовательный стандарт») и личностно- (субъектного) опыта, приобретаемого студентами на основе субъект-субъектного общения равноправных партнеров сотрудничества и обусловленных им жизненных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития [12]. При этом личностно-ориентированное содержание образования может быть задано на основе моделей ситуаций, а не в отрыве от процессуальной формы его существования.

Традиционная парадигма образования предполагает формирующее воспитание, согласно которому ученику прививают социальные идеологически ориентированные качества, где он выступает объектом педагогических воздействий, а учитель – исполнительным субъектом с ограниченной инициативой в рамках директивных указаний. При этом доминирует функциональное взаимодействие в педагогическом процессе, когда за каждым закрепляются определённые ролевые обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение, а внешняя обусловленность поведения и деятельности выступает в роли критериальной основы дисциплинированности, исполнительности, приводящим к игнорированию внутреннего мира личности. При этом акцент делается на прямой (императивный) стиль управления деятельностью учащегося при характерном монологизировании, пресечении инициативы, творчества, при стандартизации и схематизме образовательного процесса, при котором содержание и технологии обучения ориентированы на возможности среднего ученика [8].

В личностно-ориентированном образовании происходит смещение взглядов на личность учителя и ученика, их взаимодействие и взаимодействие в процессе личностно утверждающей ситуации, обеспечивающей становление опыта, выработки личностного знания, собственного мнения, стиля, манеры, свободы выбора структуры, вида деятельности, особенности общения и отношений.

Содержание личностно-ориентированного образования, по утверждению В.В. Серикова, не сводится к совокупности понятий, способов деятельности, познавательных и практических операций, а включает ещё межсубъектное общение, которое несет нравственный потенциал и личностный опыт. *Такое образование устанавливает связь человека с объективной деятельностью, а не только с «социумом», обеспечивая целостную ориентацию в мире с позиции интересов человека, формируя индивидуальный стиль жизни и мышления.* Включение понятия личностный опыт в содержание образования означает определённые действия субъекта и его переживания в процессе становления себя как личности и индивидуальности, способной к осознанному выбору.

Важным направлением современного содержания образования является **включение ситуации успеха**, создающей условия для самореализации личности, повышения статуса студента как субъекта собственного жизнетворчества, имеющего право на свои взгляды, точку зрения, свободу выбора.

Содержание современного образования, ориентированного на личности обучаемого, отличается ориентацией обучения не на привитие «правильных», а на выработку собственных взглядов у воспитанников; в приоритете общечеловеческих ценностей над любыми «идеологиями» и творчества над схематизмом; диалога над монологом; своей индивидуальности над единообразием и усреднённостью.

Базовой основой содержания личностно ориентированного образования являются аксиологический, когнитивный, личностный, деятельностно-творческий компоненты.

Аксиологический компонент обеспечивает введение учащихся в мир новых ценностей, оказания помощи в выборе личностью значимой системы ценностных ориентаций и личностных смыслов.

Когнитивный компонент обеспечивает учащихся научными знаниями о человеке, культуре, природе как основе духовного и физического роста и развития.

Деятельностно-творческий компонент способствует формированию способности применять разнообразные способы деятельности, творческие способности, необходимые для самореализации, при самостоятельном и осознанном выборе целевых установок и задач личностного саморазвития, достигая их решения в автономном поиске.

Личностный компонент обучения является системообразующим звеном в содержании личностно ориентированного образования в отличие от традиционной парадигмы, где системообразующим был когнитивный компонент.

В основе содержания современного образования лежит процесс сотрудничества участников взаимодействия, диалогичность, творческий характер, направленность на поддержку индивидуального роста и развития при предоставлении пространства свободы выбора содержания, способов учения и поведения, сотворчества учителя и ученика. Добровольность и самодеятельность, определяющие гуманность отношений и деятельности, обеспечивают и человечность содержания самого образования.

Важным фактором раскрытия и реализации личностного потенциала субъектов является интегративность образовательного процесса, устраняющего фактологическую подачу материала, обращенного к субъектному опыту учащихся, его осмыслению, включение научного метода познания, способствующего осуществлению свободы выбора вида деятельности, общения и поведения, системность овладения способами самоуправления.

В свете гуманизации образования и его центрированности на личности, всё больше утверждается лично ориентированный подход, выступающий не вспомогательным фактором, а приоритетным содержанием образования, получившем своё развитие в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. С. Леднёва, Б. М. Бим-Бада, А. В. Петровского, В. В. Серикова и др.

Подлежащее усвоению содержание образования, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения, и включает в себя: культуру поведения, общения, чувств, мышления, практической и конструктивной деятельности [3].

При лично ориентированном подходе к определению сущности содержания образования, абсолютной ценностью являются не отчуждённые от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развитию и становлению индивидуальности студентов, создавая возможности для их самореализации в культурно-образовательной среде. При традиционном содержании образования процессы обучения (предметный аспект) и воспитания (коммуникативный аспект) рассматриваются отдельно в области общения субъектов. Личностный подход предполагает синтез этих компонентов, где в подготовке учителя происходит изменение во взглядах на место предмета в структуре педагогического образования и его содержания, включающего область общественной культуры, к которой учитель приобщает учеников; деятельность, которой опосредуется воспитательное влияние обучения; инструмент (технология) воздействия на личность ученика, специфические для каждого педагога.

Принцип единства содержательного и процессуального компонентов обучения заключается в возможности усвоения каждого вида или элемента содержания образования в деятельности, адекватной его природе. Эта деятельность включает в себя задачу и мотив её принятия; понятия, законы, правила, задающие ориентировочную основу её деятельности; дозированную помощь педагога и механизм его сотрудничества с учеником; действия самоконтроля. Итогом этого процесса является овладение опытом деятельности как важным элементом содержания образования в процессе личностной парадигмы. Основой содержания образовательного процесса, по утверждению А. В. Беляевой, является подготовка специалиста, готового к саморазвитию, восприятию нового, с творческим отношением к профессии, способного к самоуправлению.

Таким образом, современное содержание образования становится более вариативным, развивающим, лично ориентированным на субъекта познания, способного самостоятельно определяться в динамичном мире и реализовывать свои возможности в различных сферах

деятельности [13] и осуществляется в сфере глубоко личных интересов каждой конкретной личности, природе которой изначально присуще стремление к совершенствованию [11].

В сфере физкультуры и спорта имеет смысл говорить о возможностях образования, так как нельзя исключить возникновение ситуации, когда эти возможности могут не осуществиться. Выявление и подготовка таких условий и возможностей является задачей учителя, а будут ли они использованы на самом деле зависит от самого субъекта образования. Образование выступает как активный и непрекращающийся процесс диалога между индивидуумом и миром [3]. В связи с этим школа должна учитывать как объективные запросы и потребности внешнего мира, так и право личности на серьёзное отношение к её внутреннему миру и интересам. В этом «заключается эмансипирующая функция образования, его социально-критический потенциал, позволяющий самой личности критически относиться к явлениям современности» [1].

Совершенствование современной системы обучения идёт в направлении предоставления обучающимся свободы выбора (Р. Штейнер); ориентации обучения на опережение (С. Н. Лысенкова) и перспективу роста и развития; развитие творческих и исполнительских способностей учащихся (И. П. Волков); развитие в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский); гармонизация образования (Е. Н. Ильин).

Интеграция теоретических и практических компонентов обучения, стимулирование учебно-научно-исследовательской деятельности студентов в процессе педагогического взаимодействия являются важными аспектами современного процесса обучения, где современный учитель работает с содержанием субъектного опыта каждого ученика; создаёт условия для формирования и раскрытия индивидуальности ученика через самостоятельный выбор им способов проработки программного материала, форм, способов и средств презентации своих результатов.

При этом учитель становится диагностом и прогностом, он как профессионал несёт ответственность за проектирование вектора индивидуального роста и развития каждого ученика.

Для реализации инструментально-педагогической функции процесса обучения современному педагогу недостаточно ориентироваться в предмете на объяснительно-репродуктивном или даже обобщающе-проблемном уровне [4, с. 26–27]. Ориентация на личностный подход в обучении не может быть обеспечена логико-структурными преобразованиями в содержании самого предмета, поэтому в практической деятельности преобразуется не объект (материал), а субъект, работающий с ним. При традиционном («знаниевом») подходе основой стратегии управления является соответствующая установка у учащихся на усвоение требований учебной программы и стандарта образования. При личностном же подходе предметные знания

рассматриваются не как самоцель, а как средство самореализации и самоуправления личности.

В концепции В.А. Якунина в целостном виде реализуется идея оптимального соотношения процессов управления и самоуправления, поскольку носителем управления может быть любой из участников образовательного процесса. Такую же позицию занимают В. С. Лазарев, М. М. Поташник, рассматривая выделенные функции как сложные образования, имеющие свою структуру и полный цикл от постановки цели до её достижения. Роль педагога в процессе проектировочной деятельности заключается в выборе адекватных средств, методов, способов обучения с учётом индивидуальных особенностей учеников, в выработке собственного стиля поведения и взаимоотношений, в формировании культуры поведения в предметной деятельности и развитии творческих способностей у себя и своих воспитанников.

Процесс управления обучением должен носить рефлексивный характер. Термин «рефлексивное управление» в педагогике впервые был использован Ю. Н. Куллоткиным и Г. С. Сухобской. Ю. Н. Куллоткин указывает на возникновение в процессе обучения педагогического парадокса, который состоит в том, что преподаватель призван управлять познавательной деятельностью обучаемых, однако речь идет не о каком-то прямом управлении деятельностью другого человека, а об управлении самими процессами самоуправления, или о рефлексивном управлении деятельностью ученика. **Сущностной характеристикой рефлексивного управления процессами обучения и воспитания является целевая установка на развитие у студентов способности к самоуправлению и самореализации себя в образовательном процессе.** Анализ проектировочной деятельности урока предусматривает диагностику возможностей коллектива учащихся; совместный процесс целеполагания и отбора содержания учебного материала; поиск композиции и логики построения процесса обучения и учения, их технологичности в режиме коммуникативных отношений и в процессе самореализации творческого потенциала каждого субъекта взаимодействия.

Критериями готовности педагога к проектированию, содержания образования и обучения, ориентированного на личность, по мнению А. В. Зеленцовой [5, с. 16] являются : осознание ответственности за предоставляемую ученикам возможность свободного личностного проявления при проектировании условий и различных ситуаций взаимодействия, актуализирующих их личностный опыт, способствующих реализации потребностно-мотивационных установок и рефлексии собственной профессиональной эффективности.

Сутью управления является создание адекватных условий для профессионального и личностного саморазвития будущего учителя, для чего необходимо ставить реальные цели личностного развития; отбирать содержание образования при оптимальном сочетании требований го-

сударственного стандарта и перспективного развития личности на основе усвоенного субъектом опыта; способности к планированию своей жизнедеятельности и ответственности за принимаемые решения в автономной их реализации [10]. Проектирование педагогического процесса при личностном подходе должно идти от самого субъекта учения, что способствует включению как компенсаторной, так и саморегулирующей функций, формирующим способность к выработке индивидуального стиля учения, способности в презентации результатов деятельности в субъект-субъектном общении с партнёрами.

Таким образом, процесс моделирования профессионально-педагогической подготовки будущего педагога с позиции личностной ориентации, является сложным структурным образованием, опирающимся на теоретико-методологические подходы, концепции и теории современной гуманно-личностной парадигмы образования и процессы ее гуманитаризации, гибкости, вариативности, демократизации, непрерывности, интеграции и целостности.

Библиографический список

1. Блясова, И. А. Диалоговое общение как один из механизмов реализации личностно ориентированного процесса обучения / И.А. Блясова // Актуальные вопросы личностно-ориентированного образования. – Шадринск: ШГПИ, 2003. – С. 24.
2. Бим-Бад, Б. М., Петровский, А. В. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. –1996. – № 5. – С. 3–8.
3. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика : Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.: Ростов-н-Д: Учитель, 1999. – 563 с.
4. Данильчук, В.И. Сериков, В. В. Повышение профессиональной направленности преподавания специальных предметов в педагогическом вузе / В. И. Данильчук, В. В. Сериков. – М., 1987. – С. 26–27.
5. Зеленцова, А. В. Роль учителя в проектировании содержания личностно ориентированного образования / А. В. Зеленцова // ГЕЛЯРЛТ (просвещение). – Элиста. –1998. – № 1. – С. 21.
6. Зинченко, В. П. Образование. Мышление. Культура / В. П. Зинченко // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1989. – С. 90–102.
7. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. – 1982. – Т.1.– 656 с., Т.2. – 576 с.
8. Котова, И. Б., Шиянов, Е. Н. Философско-гуманистические основания педагогики / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-н-Д, 1997. – С. 7–8.
9. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]. – М., 1983. – Т.1. – С. 385., Т.2. – С. 156.
10. Никишина, И. В. Подготовка учителей к реализации гуманистической

направленности обучения средствами методической работы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1992. – С. 11.

11. Песталоцци, И. Г. Что дает метод уму и сердцу / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения в 2 т. – М., 1981. – Т. 2. – С. 82.

12. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

13. Судник, А. Ф. Психологические условия психотехнического обеспечения личностно ориентированного процесса : Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2000. – 19 с.

УДК 378.048.5

А. Л. Морозова

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В настоящее время наработан достаточный теоретический и практический материал по формированию и развитию профессиональной компетентности учителя. Однако потребность в уточнении данного понятия остается актуальной, что обусловлено постоянным ростом требований к уровню профессиональной подготовки специалиста.

Профессиональная компетентность учителя, выступая в качестве базовой характеристики личности, отражает степень готовности специалиста к профессиональной деятельности, которая является одновременно целью и результатом профессионально-личностного роста педагога.

С позиции нашего исследования профессиональная компетентность является многоплановым и интегративным понятием, которое не может быть определено однозначно.

На первый план в системе высшего профессионального образования в последнее десятилетие выходят такие взаимосвязанные понятия как «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» (И. А. Зимняя, В. А. Хуторской, В. И. Байденко и др.). Обратимся к трактовке данных понятий.

В словаре иностранных слов термин «**компетенция**» рассматривается, с одной стороны, как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, а, с другой стороны, как круг вопросов, в котором лицо обладает познанием или опытом. Термин «**компетентный**» также рассматривается в двух аспектах: как обладающий компетенцией и как знающий, сведущий в определенной области. Термин «**компетентность**» в том же словаре пони-

мается как обладание знаниями и опытом, позволяющими судить о чем-либо.

Исследователи с разных позиций рассматривают понятие «**компетентность**». Н. В. Кузьмина рассматривает ее как свойство личности. А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева и И. Г. Шапошникова считают, что компетентность – это синтез личностных возможностей должностного лица и его квалификации, позволяющих ему принимать участие в разработке определенного круга решений и решать самому вопросы благодаря наличию у него определенной суммы знаний и умений.

Анализ педагогической литературы по данной проблеме позволил выявить, что ученые до сих пор не смогли прийти к единому мнению по поводу сущности компетентности. Они соглашались с тем, что оно является неоднозначным, полиструктурным и поэтому сложным для рассмотрения. **В нашем исследовании в толковании данного понятия мы будем придерживаться точки зрения В. А. Хуторского: компетентность – это обладание специалистом соответствующей компетенцией.** Компетенция, согласно позиции автора, – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [8].

Вопросы сущности профессиональной компетентности достаточно подробно рассматриваются в акмеологии, где выделяются общие для всех специальностей характеристики профессиональной компетентности. К таким характеристикам относятся: **гностическая (когнитивная)**, отражающая наличие необходимых профессиональных знаний (объем и уровень знаний является одной из главных характеристик компетентности); **регулятивная**, позволяющая использовать имеющиеся профессиональные знания для решения конкретных профессиональных задач; **рефлексивно-статусная**, позволяющая специалисту действовать определенным образом согласно признанию авторитетности; **нормативная**, отражающая круг полномочий; **коммуникативная**, способствующая установлению профессиональных отношений.

В энциклопедии профессионального образования отмечено, что **профессиональная компетентность** включает такие компоненты как квалификация специалиста (профессиональные знания, опыт, умения и навыки), социально-коммуникативные и индивидуальные способности, гарантирующие самостоятельность профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной компетентности будущего учителя раскрывается в работах российских ученых-педагогов и психологов (А. К. Маркова, Л. М. Митина, И. А. Зимняя, В. А. Хуторской, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.). Ученые рассматривают понятие **профессиональной компетентности** как педагогическую категорию, тесно связанную со структурой конкретной педагогической деятельности.

Под профессиональной компетентностью А. К. Маркова понимает некое сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее специалисту действовать самостоятельно и ответственно, как обладание способностью и умениями выполнять определенные профессиональные функции. Определяя профессионально важные психологические качества человека, способствующие продуктивному выполнению профессиональных обязанностей и развитию специалиста в труде, ученый выделяет в мотивационной сфере мотивы, цели, задачи, эмоции, удовлетворенность трудом. В операционной сфере А. К. Маркова выделяет психологические знания о труде, психологические действия, приемы, способы, умения, а также профессиональные способности, профессиональная обучаемость, профессиональное мышление и саморазвитие. Профессиональные знания, умения и навыки понимаются ученым как «эталон» для индивидуального профессионального развития [4].

Личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную компетентность. Труд учителя, согласно А. К. Марковой, состоит из трех сторон (рис. 1).

Профессиональная компетентность предполагает присутствие в труде учителя всех этих трех сторон, которые вступают в сложные диалектические отношения друг с другом. Каждая из них может выступать в качестве предпосылки, средства или результата развития другой.



Рис. 1. Соотношение сторон труда учителя

В каждой из сторон труда учителя автор выделяет следующие составляющие: профессиональные психолого-педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки и личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [4].

Таким образом, личность специалиста и ее личностные характеристики, по мнению А. К. Марковой, являются основополагающими критериями понятия

«профессиональная компетентность». Мы можем предположить, что **степень сформированности и развитие профессиональной компетентности во многом будет зависеть от внутренних (личностных) факторов, от того, насколько сформирована сама личность специалиста, от степени ее готовности и желания трудиться.** Ученый принижает роль внешних факторов, таких как уровень и качество профессионального образования. Рассматривая данное понятие, А. К. Маркова не уделяет достаточного внимания таким важным составляющим его компонентам как знания, умения и навыки специалиста, а также не поднимает вопрос о необходимости формирования и накопления личностного опыта.

Л. М. Митина не разделяет позицию А. К. Марковой и считает, что **профессиональная компетентность учителя основывается на профессиональных знаниях.** Под профессиональной компетентностью учителя Л. М. Митина понимает синтез предметных знаний, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков педагогического общения, способности и желания к саморазвитию и самореализации. Исследователь не отрицает присутствие личностного фактора при определении данного понятия и включает его в состав структуры профессиональной компетентности. В структуре исследуемого понятия автор выделяет три подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность в самореализации и саморазвитии) [5].

Н. В. Кузьмина и И. А. Зимняя, воспринимая идеи А. К. Марковой и Л. М. Митиной, включают знаниевый и личностный компоненты в состав структуры профессиональной компетентности.

Н. В. Кузьмина под профессиональной компетентностью педагога понимает степень его осведомленности, некое свойство его личности, позволяющее эффективно решать поставленные перед ним профессиональные задачи [3].

И. А. Зимняя в своих исследованиях, посвященных данной проблеме, говорит не только о знаниях и личностных качествах специалиста, но и поднимает вопрос о необходимости наличия и формирования опыта. Ученый трактует профессиональную компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [2].

По мнению Ю. Г. Татура, профессиональная компетентность специалиста с высшим образованием заключается в проявлении им на практике готовности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, навыки, личностные качества) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессионально-социальной сфере, в осознании важности профес-

сии и личной ответственности за результаты труда. Учитывая сложный, интегративный характер понятия **профессиональная компетентность специалиста**, ученый рассматривает ее структуру: готовность к проявлению, деятельности (мотивационный аспект); владение знаниями (когнитивный аспект); опыт работы и профессиональные умения (поведенческий аспект); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [7].

Профессиональную компетентность учителя В. А. Сластенин также, как и Ю. Г. Татур, раскрывает через теоретическую и практическую готовность учителя к педагогической деятельности. Готовность понимается ученым как целостное образование, ядром которого выступает нравственно-психологическая, содержательно-информационная и операционно-деятельностная готовность, являясь одновременно одним из определяющих показателей профессионально-личностного развития специалиста [6].

В тоже время В. А. Сластенин при рассмотрении понятия не делает акцент на наличии у специалиста профессиональных знаний, а сосредотачивается на профессиональных умениях. Теоретическая готовность, по мнению ученого, выражается в степени развития педагогического мышления самого педагога, что подразумевает наличие у него аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Практическая готовность учителя проявляется во внешних (предметных) умениях. Структуру профессиональной компетентности автор раскрывает через совокупность общих и частных профессиональных умений.

Т. А. Амельченко, принимая позиции Ю. Г. Татура и В. А. Сластенина, продолжает изучение **профессиональной компетентности учителя** как педагогической категории тесно связанной с понятием профессиональная готовность и добавляет профессиональную компетенцию. В центре понятия ученый ставит специалиста как личность и как субъекта профессиональной деятельности, что можно соотнести с научными воззрениями А. К. Марковой. «**Профессиональная компетентность будущего учителя**», по мнению автора, является некой совокупностью индивидуально-личностных характеристик будущего педагога, отражающей различные аспекты профессиональной деятельности. Автор придерживается мнения о том, что **профессиональная компетентность** реализуется на практике посредством профессиональной компетенции, которая характеризуется как совокупность общих знаний, умений и обобщенных способов выполнения действий, которые могут быть реализованы в ходе выполнения профессиональной деятельности человека [1].

Т. А. Амельченко предлагает рассматривать профессиональную компетенцию как сочетание трех компонентов: ключевые компетенции, техноло-

гические компетенции, а также профессионально важные качества личности специалиста (направленность личности, ее мобильность и гибкость).

Под ключевыми компетенциями ученый понимает такие характеристики учителя, которым свойственны многомерность, многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность. Т. А. Амелеченко разработал трехуровневую иерархию ключевых компетенций: специальная компетенция специалиста. В состав данной компетенции входят профессиональные знания, умения и навыки делать прогнозы, умения анализа, рефлексии, самооценки, принимать решения и др.; общекультурная компетенция специалиста – круг вопросов, в которых специалист должен быть хорошо осведомлен. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, а также духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, роль науки и религии в жизни человека; социально-психологическая компетенция – способности адекватного общения в различных ситуациях с учетом соответствующих культурных, социальных, возрастных и прочих особенностей.

В состав технологических компетенций согласно позиции Т. А. Амелеченко входят: конструктивно-проектировочные компетенции – определяют функцию информационно-содержательного базиса для ориентировочно-преобразующей деятельности специалиста; рефлексивно-корректировочные компетенции содержат совокупность способностей личности специалиста к самоанализу, саморазвитию и самосовершенствованию, что способствует развитию критического мышления; адаптивно-ориентировочные компетенции обеспечивают адаптацию личности в разнообразных социально-профессиональных ситуациях с учетом имеющегося личностного опыта. Т. А. Амелеченко приходит к выводу о том, что **профессиональная компетентность** отвечает следующим характеристикам: владение профессиональными знаниями, умениями и навыками (содержательно-информационный аспект); умение действовать и принимать адекватные решения (деятельностный аспект); способность к общению, коммуникабельность (коммуникативный аспект); потребность в самореализации, саморазвитии и самоутверждении (мотивационно-личностный аспект).

Т. А. Амелеченко считает, что профессиональная готовность специалиста является связующим звеном между профессиональной компетенцией и профессиональной компетентностью, что может быть представлено следующим образом (рис. 2).

Профессиональная готовность специалиста включает такие составляющие как осознание профессиональных задач и определение профессионального поведения в конкретных ситуациях, оценка своих возможностей в соответствии с уровнем сложности поставленной задачи.

По мнению исследователя, профессиональная готовность переводит профессиональную компетенцию в профессиональную компетентность. Профессиональная готовность рассматривается автором в качестве переходного этапа



Рис. 2. Профессиональная готовность как связующее звено

от познания профессиональной среды к ее преобразованию на основе интеллектуальной, ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии. Она выполняет функцию регулятивного базиса для коммуникативной и преобразующей профессиональной деятельности специалиста в профессиональной среде. Показателями ее сформированности являются: оптимальный выбор модели профессионального поведения; способность управлять и регулировать профессиональные ситуации; способность к самоконтролю.

Нам импонирует позиция В. А. Сластенина, Ю. Г. Татура и Т. А. Амельченко в изучении профессиональной компетентности учителя как педагогической категории тесно связанной с понятием профессиональная готовность.

Анализ позиций разных авторов относительно проблемы профессиональной компетентности позволяет сделать следующие выводы.

1. В современной педагогике отечественные исследователи чаще используют термин «компетенция» для определения границ области действия специалиста, а «компетентность» для оценки качества его деятельности.

2. Понятие «профессиональная компетентность» многоаспектно и сложно по структуре. Ее компоненты обладают свойствами вариативности, взаимозависимости, интегративности, социальной и личной значимости.

3. Профессиональная компетентность – это цель и результат воздействия системы образования на личность.

Таким образом, анализ научной литературы позволил нам прийти к пониманию профессиональной компетентности как сочетания личностно-профессионального опыта, основывающегося на профессиональных знаниях, умениях и навыках и личностных качеств специалиста, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Амельченко, Т. В. Профессиональная компетентность будущего специалиста: теоретические основы: монография / Т. В. Амельченко. – Чита: ЧитГУ, 2005. – 286 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.
3. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей. / Н. В. Кузьмина. – Л.: изд-во ЛГУ, 1961. – 237с.

4. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
6. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
7. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–29.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 373

И. В. Щербакова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТОЙ В ВУЗЕ

Задача подготовки профессионально-компетентных специалистов для основных сфер человеческой деятельности в современной социокультурной ситуации приобрела особую актуальность. Деятельность специалиста противопоставляется активности исполнителя. Профессиональнокомпетентный специалист сам ставит цели своей деятельности, определяет пути и средства их достижения, несёт ответственность за последствия её реализации. В отличие от исполнителя он владеет деятельностью в целом, удерживает её предметность в многогранных практических ситуациях, способен к построению деятельности, её изменению и развитию.

Существенно расширилось и само пространство педагогической деятельности. **Профессиональнокомпетентный педагог имеет ряд отличительных особенностей:**

- 1) является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупных знаний и способов передачи;
- 2) ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков;
- 3) умеет практически работать с образовательными программами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи.

Мы понимаем профессиональное развитие личности как рост, становление, интеграцию личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное, как активное преобразование личностью сво-

его внутреннего мира, приводящие в дальнейшем к творческой самореализации в профессии.

При таком подходе, профессиональное развитие будущего педагога тесно взаимосвязано с развитием у него ещё в процессе обучения в вузе профессиональной компетентности, поскольку в современных условиях формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы выпускнику вуза быть успешным в современном информационном обществе. Для студента, будущего учителя, чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности.

Основываясь на подходах таких авторов, как А. В. Хуторской, В. Г. Сотник, Т. А. Степанова к определению понятий «компетенция» и «компетентность», **мы под компетенцией будем понимать круг вопросов, в котором то или иное лицо (компетентное) обладает познаниями и опытом.** Компетенция рассматривается в качестве основы (базы) для дальнейшего формирования и развития компетентности [9, с. 20]. Компетентность же — это выраженность у конкретного человека какой-то компетенции, степень овладения ею. При этом компетентность является личностной характеристикой и проявляется только в деятельности. Так, наличие или отсутствие профессиональной компетентности педагога может проявиться только в процессе собственно педагогической деятельности.

По определению В. Г. Сотник, профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач. При этом природа её такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности [9, с. 29].

В коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» под редакцией В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей. Ключевые компетентности по определению авторов необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире.

Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Для профессиональной педагогической деятельности базовыми считаются компетентности, необходимые для построения

профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Разумеется, все три вида компетентности взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста и, в конечном итоге, обеспечивает становление его профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики [4, с. 8–9].

Мы согласны с мнением Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой о том, что в полной мере профессиональная компетентность может проявиться лишь у работающего учителя в процессе самостоятельной практической деятельности, хотя ее предпосылки и отдельные стороны формируются уже в период обучения в педагогическом вузе. Исследователи отмечают, что будущий учитель изучает свой предмет, то есть делает то, что будут делать потом его ученики. В институте он учится, но в своей профессиональной деятельности ему предстоит заниматься совершенно иным делом: организовывать учение, обеспечивать воспитание, понимать ребенка, содействовать его росту и развитию. Поэтому профессиональное становление учителя протекает труднее, острее, больнее, чем у представителей других интеллигентских профессий [2]. И соответственно, особую актуальность приобретает развитие у будущего педагога ещё в вузе основы для формирования профессиональной компетентности как условия его более успешной и быстрой адаптации в самостоятельной профессиональной деятельности.

Итак, **профессиональная компетентность выпускника является основным результатом его профессиональной подготовки, определяющим его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Профессиональная компетентность педагога, в свою очередь, определяет возможность его активного включения в существующее образовательное и социальное пространство, фактически определяя его профессиональную и социальную адаптацию.**

Одной из важных характеристик профессиональной компетентности, на наш взгляд, является её временная обусловленность. Поэтому для того, чтобы определить составляющие профессиональной компетентности педагога на современном этапе и пути её формирования в процессе получения профессионального образования, необходимо рассмотреть требования, которые предъявляет общество к современному педагогу.

Анализируя эффективную педагогическую деятельность, Т. В. Самодуро-

ва отмечает, что к идее приоритета исследовательских методов в работе учителя, начиная со второй половины XVIII в., обращались Н. И. Новиков, К. Д. Ушинский, Л. Ф. Каптерев, Н. Ф. Бунаков. В своих работах они показывают, что ученик в своей познавательной деятельности применяет те же исследовательские операции, что и учёный.

Окончательное оформление данного подхода происходит во второй половине XIX в. и находит применение в педагогической деятельности В. П. Вахтерова (методика педагогического эксперимента), Б. В. Всесвятского («метод исканий»), К. Я. Ягодовского («метод естествознания и метод лабораторных уроков»), Б. Е. Райкова («исследовательский метод»). В зарубежной педагогике Д. Дьюи, С. Фреш, рассматривали воспитание и развитие самостоятельности и творчества ребёнка на основе их природной активности и инстинкта исследователя [8, с. 38].

По мнению В. А. Сухомлинского, у учителя вдумчиво анализирующего свою работу, обязательно возникнет интерес к творческому осмыслению своего опыта, стремление объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой. Логическим следствием анализа собственной работы становится сосредоточение внимания на наиболее важной стороне педагогического процесса, исследование, изучение фактов, чтение педагогической и методической литературы. «Таким образом, начинается высший этап педагогического творчества – сочетание практики с элементами научного исследования» [10].

Эту мысль подчёркивает и Л. И. Лурье: «Слияние дидактики преподавания с логикой научного исследования является итогом совместного развития и творческой деятельности, в котором, благодаря возможности педагогической науки, темпы развития обучаемого по отношению к самому себе позволяют приблизиться к пограничной области от неизвестного для человека к неизвестному для человечества. При этом педагог, творчески осваивая известное образовательное пространство, предопределённое конкретной практической деятельностью, расширяет заданные перспективы, соединяя образовательную и научную активность» [6, с. 282–283].

Подготовка современного учителя как педагога-исследователя является не только одним из актуальных требований российского образования, но и соответствует мировым стандартам. В отчёте Национального комитета по образованию и будущему Америки указывается: «Доступ к компетентному обучению должен стать новым правом учащегося. Доступ к высококачественной подготовке, введению в профессию и профессиональному развитию должны стать новым правом учителя... Реформаторские тенденции последнего десятилетия не будут успешными пока они не коснутся улучшения преподавания. Если мы будем обращать внимание на поддержание творчески активных учителей, которые работают в благоприятных условиях пе-

дагогической деятельности, американское образование больше не будет страдать от тупиковых реформ.

Американское будущее зависит от нахождения лучших учителей, помощи им в максимальном раскрытии своих способностей и в вознаграждении их за труд от лица детей и молодёжи» [11, с. 3].

Таким образом, наличие у педагога навыков ведения научно-исследовательской работы и готовность к ней в самостоятельной профессиональной деятельности всегда выступали показателями творчески работающего учителя, а в настоящее время это становится одним из главных требований, предъявляемых к педагогу современной образовательной практикой как в России, так и за рубежом.

На основе анализа критериев эффективности профессионального обучения, предложенных С. Я. Батышевым [1, с. 146–147], нами были выделены следующие компоненты профессиональной компетентности педагога-исследователя на современном этапе:

- самостоятельность в профессиональной деятельности, которая предполагает оптимальный выбор технологий, методики и методов в педагогической деятельности;
- способность диагностировать педагогические ситуации, принимать целесообразные решения, умение осуществлять регулярный самоконтроль;
- умение адаптировать учебный материал и доступно изложить его ученикам;
- умение рационально организовать учебный процесс, побуждая учеников к активному освоению учебного предмета;
- постоянное стремление к самообразованию, поиску новых форм и методов организации учебного процесса;
- знание методологии научно-исследовательской работы, владение практическими навыками научного исследования и его организации среди своих учеников;
- постоянная рефлексия своей деятельности, способность критического самоанализа и самоконтроля;
- творческое отношение к труду – способность овладеть инновационными технологиями и внедрить их в учебный процесс;
- ответственность за выполнение профессиональных заданий.

Подготовка компетентного специалиста в области образования является личностно-рефлексивным процессом, предусматривающим создание условий для самостоятельного получения знаний и развития профессионально значимых качеств личности. Важным компонентом самостоятельной работы является научно-исследовательская деятельность студентов, как встроенная в учебный процесс, так и осуществляемая параллельно ему.

Именно в совместной работе студента и преподавателя над реальной

проблемой педагогики или современного образования становится возможным индивидуализация и дифференциация профессионального образования, выявление и учёт познавательных интересов студента и развитие профессионально важных качеств будущего педагога.

В процессе самостоятельной исследовательской деятельности студентов в вузе, по мнению В. Г. Сотник, идёт развитие и совершенствование таких личностных качеств будущего учителя, как:

- способность анализировать проблемы, отличать существенное от несущественного в ее решении;
- выдвигать разнообразные гипотезы и строить модели ее решения, выбирать из них наиболее рациональные;
- критически мыслить;
- анализировать причины и условия разрешения проблемы;
- способность применять имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации;
- способность осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации [9, с. 39–40]

Развитие данных качеств личности будущего педагога способствует формированию у него профессиональной компетенции ещё в процессе профессионального образования. **Сформировать основы профессионально-педагогической компетентности будущего педагога в вузе значит научить студента системно мыслить**, т.е. уметь в новой для себя ситуации самостоятельно увидеть и определить проблему, рассмотреть её системно, выдвинуть собственные гипотезы, обосновать их и предложить эффективное решение.

Немаловажным моментом является и собственная активность студента в процессе профессионального становления. Ю. Н. Кулюткин [5] считает, что лучшим учителем является собственный жизненный опыт. То, что нам удастся добыть своим своей головой и собственными руками, всегда принесит конкретный результат и плюс еще — индивидуальное развитие.

Таким образом, научно-исследовательская работа, которой студент начинает заниматься с первых дней поступления в высшее учебное заведение, с одной стороны, позволяет подготовить специалиста, имеющего качества наиболее востребованные на современном рынке труда, с другой стороны, занимаясь НИР студент становится субъектом деятельности, приобретает возможность наиболее оптимального выполнения своих функций в условиях интенсивного умственного труда. В процессе занятия НИР создаётся особая ситуация, когда студент, не занимаясь профессиональным трудом в обычном смысле этого слова, может почувствовать себя профессионально компетентным, создаются условия для реализации активности студента. Наши выводы подтверждает П. Е. Решетников, который считает, что профессионально-личностное развитие будущего специалиста осуществляется

на основе взаимообусловленного взаимодействия личностного и профессионального развития. В процессе включения студентов в учебно-профессиональную деятельность, обязательным компонентом которой является научно-исследовательская деятельность, отдельные качества и свойства личности связываются друг с другом в определённый ансамбль, структуру в соответствии с требованиями и условиями этой деятельности. Таким образом, происходит развитие личностных качеств в тесной взаимосвязи и соответствии с особенностями учебно-профессиональной деятельности [7, с. 124].

На основе анализа научно-методической литературы, практического опыта организации научно-исследовательской работы студентов в педагогическом вузе нами были выделены **принципы организации научно-исследовательской работы студентов в Кузбасской государственной педагогической академии, позволяющие формировать профессиональную компетентность будущего педагога в процессе вузовского обучения:**

- профессионально-педагогическая направленность НИРС с учётом специфики будущей деятельности студентов, как выпускников высшего педагогического учебного заведения;
- непрерывность НИРС;
- связь НИРС с НИР КузГПА;
- связь НИРС с учебно-воспитательной деятельностью;
- преемственность всех видов и форм НИРС;
- координационная работа всех подразделений академии.

Проведённое исследование на базе Кузбасской государственной педагогической академии показало: почти 80% студентов отмечают, что научно-исследовательская работа формирует творческие способности, 25,5% находят, что занятия НИР дают возможность для их самореализации; всего 31,8% уверены, что занятия НИР пригодятся в будущей профессии; 37% от общего числа респондентов (на 5 курсе их количество составляет 45,2%) планируют продолжать занятие НИР после окончания вуза.

Кроме того, необходимо отметить, что научно-исследовательская работа как форма организации обучения давно перестал быть прерогативой высшего образования. Большинство современных студентов, около 57%, так или иначе, занимались научной работой в школе. В вуз такие абитуриенты приходят, имея навыки работы с литературой, умение выделять главное, ставить проблему и находить пути её решения, что в значительной степени снижает дидактический барьер и способствует более успешной их адаптации. Занятие научной работой развивает так же, как мы уже отмечали, навыки самоорганизации, самоконтроля, рефлексии и т. д., что способствует лучшей адаптации таких школьников к особенностям вузовского контроля обучения.

Дальнейшее занятие научно-исследовательской работой в вузе позволя-

ет студенту занять активную личностную позицию по отношению к собственному образованию, что во многом способствует укреплению его самооценки, разрешению противоречия между идеальным и реальным «Я», способствует развитию целеустремлённости, умению анализировать ситуацию, видеть нестандартные пути её решения, умение работать в коллективе, брать ответственность за результаты своего труда, т. е. всех тех качеств, которые составляют основу профессиональной компетентности и наиболее востребованы в современном обществе, что, в свою очередь, позволяет выпускнику успешно адаптироваться на рынке труда.

Таким образом, **научно-исследовательская работа студентов – это такая организационная форма в высшем профессиональном образовании, в процессе которой становится возможным развёртывание, формирование и развитие компонентов профессиональной компетентности будущего педагога.** Именно здесь становится возможным приобретение опыта педагога-исследователя в практической деятельности.

Библиографический список

1. **Батышев, С. Я.** Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев, М. В. Яковлева, В. А. Скандии, О. Б. Ховов, В. О. Кутьев, Н. В. Замосковная. – М.: Ассоциация Профессиональное образование, 1997.

2. **Гусинский, Э. Н.** Показать перспективу и дать надежду, или Этапы роста компетентности учителя / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. // Директор школы. – 1998. – № 7 – С. 3–9.

3. **Ключевые** компетенции и образовательные стандарты: Доклад Хуторского А. В. на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – М.: Центр «Эйдос» – С. 13

4. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева и П. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.

5. **Кулюткин, Ю. П.** Ценностно-смысловые ориентиры современного образования / Ю. П. Кулюткин. – СПб: Изд-во Спец Лит, 2002. – 96 с.

6. **Лурье, Л. И.** Теория и практика подготовки специалистов-исследователей в системе «школа-вуз» / Л. И. Лурье: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 2000. – 564 с.

7. **Решетников, П. Е.** Профессионально-личностное развитие учителя на первой ступени педагогического образования / П. Е. Решетников: Дис. ... докт. пед. наук. – Белгород, 2000.

8. **Самодурова, Т. В.** Педагогические условия развития творчества будущих учителей в процессе научно-исследовательской деятельности / Т. В. Самодурова. Дисс. ... канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2000. – 194 с.

9. **Сотник, В. Г.** Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности / В. Г. Сотник [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Б. м.: РГБ, 2006. (Из фондов Российской Государственной Библиотеки)

10. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения / В. А. Сухомлинский / В 5 т. – М., 1970. – Т. 2.

11. What Matters Most Teaching for America's Future // Report of the National Commission on Teaching & America's Future. 1996. September.

УДК 371. 237

С. А. Куценко

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ

На современном этапе развития общества, когда объём необходимых для человека знаний быстро возрастает, важно привить курсантам умение самостоятельно пополнять свои знания и ориентироваться в потоке научной и профессиональной информации. Тенденция совершенствования педагогического процесса в высшей военной школе в настоящее время состоит в том, что значительно сокращается объём аудиторной работы с курсантами в виде лекций и семинаров, при увеличении объёма самостоятельной работы курсантов и индивидуального обучения в виде консультаций. В этих условиях совершенно по-новому должна рассматриваться категория «самостоятельная работа курсантов»: «ибо только свободная, внутренне мотивированная самостоятельно осуществляемая студентом, учебная деятельность может развивать его творчество, интеллектуальную инициативу, личную самостоятельность и ответственность» [12, с. 13].

Понимание методологических и научно-педагогических основ самостоятельной работы курсантов невозможно без рассмотрения понятий «познание», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность», «познавательная деятельность». Эти понятия обладают определенным сходством, но имеют и существенные различия.

В системе многообразных форм отношения человека к миру важное место занимает познание или приобретение знаний об окружающем человеке мире, о его природе и структуре, закономерностях развития, а также о самом человеке в человеческом обществе.

Познание – это процесс получения человеком нового знания, открытие неизвестного ранее [28].

Познание есть специфический вид духовной деятельности человека, процесс постижения окружающего мира. Оно развивается и совершенствуется в тесной связи с общественной практикой.

Практика – это материальное освоение общественным человеком ок-

ружающего мира [20]. В ней люди преобразуют и создают материальные вещи, опредмечивая свои сущностные силы. Опредемчивание и есть процесс материализации намерений людей, превращение субъективных творческих способностей, замыслов, идей в форму предметности, в вещь объективно существующую.

Практика имеет принципиально общественный характер. Осуществляясь через усилия индивида, «...она объединяет в целое миллионы волей, устремлений, направляя их к реализации общественных целей» [20, с. 128]. В ней интегрируются усилия и результаты деятельности не только живущих современников, но и достижения предшествующих поколений. Возможности практики обусловлены уровнем развития общества в целом.

В тесной связи с практикой развивается и познание. Оно и есть процесс получения и накопления знаний обществом. Знание является человеческой информацией о мире. Эта информация существует в виде некоторой субъективной реальности. Любая практика базируется на знании о свойствах и закономерностях внешнего мира. Для того, чтобы действовать в соответствии с поставленной целью, необходимо хотя бы минимальное знание о преобразуемом в практике предмете, о возможностях получения желаемого результата. Следовательно, знание с самого начала встраивается в практическую деятельность, составляя ее необходимую предпосылку и условие осуществления.

Знание всегда является идеальным образом действительности. Знать что-либо означает иметь некоторое идеальное представление об интересующем нас предмете.

Познание и знание различаются как процесс и его результат.

Из миллионов познавательных усилий отдельных личностей складывается общественно-значимый процесс познания. Индивидуальное знание далеко не всегда становится общественным достоянием. Процесс превращения индивидуального знания в общезначимое, признаваемое обществом в качестве культурного достояния человечества, подчиняется сложным социокультурным закономерностям [25]. Передача и трансляция знаний от поколения к поколению и обмен знаниями между современниками возможны благодаря материализации субъективных образов, выражению их в языке. Таким образом, *познание* – это общественно-исторический, аккумулятивный процесс получения и совершенствования знаний о мире, в котором живет человек.

Процесс познания многогранен, как многогранна и общественная практика. Во-первых, познание различается своей глубиной, уровнем профессионализма, использованием источников и средств. С этой стороны выделяются обыденные и научные знания. Первые не являются результатом профессиональной деятельности и в принципе присущи в той или иной мере любому индивиду. Второй вид знания возникает в результате глубоко

специализированной, требующей профессиональной подготовки деятельности, называемой научным познанием.

Познание различается и своим предметом. Познание природы ведет к становлению физики, химии, биологии и т. д., составляющих в совокупности естествознание. Научное познание, будучи профессиональным видом общественной деятельности, осуществляется по определенным научным канонам, принимаемым научным сообществом. В нем используются специальные методы исследования, а также оценивается качество получаемых знаний на основе принятых научных критериев. Процесс научного познания включает в себя ряд взаимоорганизованных элементов: объект, субъект, знание как результат и метод исследования.

Субъект познания – это тот, кто его реализует, т. е. творческая личность, формирующая новое знание. Однако научное познание, возникшее на определенном историческом этапе, осуществляется не обществом в целом, а его отдельными представителями, которые в своей совокупности образуют научное сообщество [7]. Научное сообщество исторически развивается, организуясь в различные социальные и профессиональные формы. Такие формы многообразны: академии, университеты, лаборатории, НИИ и т. д.

С гносеологической точки зрения можно отметить, что субъект познания является общественно-историческим существом, реализующим общественные цели и осуществляющим познавательную деятельность на основе исторически развивающихся методов научного исследования [29].

Объект познания – это фрагмент действительности, оказывающийся в фокусе внимания исследователя. Объект познания существует в самостоятельном виде, как нечто дистанцированное и не зависящее от субъекта. Это значит, что ученый, даже если изучает субъективный мир личности, всегда отдает себе отчет в том, что он должен выявить нечто присущее самому объекту, но не может произвольно навязывать этому объекту свои собственные мнения. В этом плане объект объективен в отличие от собственных представлений о нем исследователя.

Иногда в гносеологии вводится еще дополнительный термин «предмет познания», чтобы подчеркнуть нетривиальный характер формирования объекта науки. «Дело в том, что фрагмент мира, достойный научного познания, не может быть найден ученым случайно как камень на дороге. Этот объект должен быть выявлен, как бы вырезан из окружающего бытия и представлен в форме познавательной задачи» [27, с. 306].

Предмет познания представляет собой определенный срез или аспект объекта, вовлеченного в сферу научного анализа. Объект познания входит в науку через предмет познания. Можно сказать, что предмет познания – это проекция выбранного объекта на конкретные исследовательские задачи. Объект может как бы расслаиваться на предметы познания, он может образовывать различные предметы познания.

Объект опосредуется предметом познания, который представляет его с определенной точки зрения, в определенном теоретико-познавательном ракурсе [24]. Если об объекте науки можно сказать, что он существует независимо от познавательных целей и сознания ученого, то о предмете познания этого сказать уже нельзя. Предмет познания – это определенное видение и понимание объекта исследования.

Познание является неотъемлемой частью ориентации человека в мире. В информационном обществе проблема получения, усвоения и применения знаний является одной из центральных для развития общества. Познавательная активность – это составная часть мыслительной деятельности человека, которая формируется в процессе учебной деятельности. Без высокого уровня сформированности познавательной активности невозможно успешное познание.

Познавательная активность – это избирательная деятельность человека, «направленная на преобразование объекта и достижение поставленной задачи и цели» (А. А. Балаев), «деятельное состояние ученика, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий» (И. Ф. Харламов). Познавательная деятельность является необходимым условием зарождения и роста познавательной активности, ее результатом. В нашем исследовании мы рассматривали понятие «активность» как качество деятельности через отношение субъекта к процессу деятельности.

Существуют определенные критерии и признаки сформированности познавательной активности обучающихся и пути ее формирования. **Исследователи выделяют такие компоненты познавательной активности: интеллектуальный (или когнитивный), мотивационный, деятельностный (или действенно-практический), эмоциональный.**

В соответствии с данными компонентами выделяют **критерии сформированности познавательной активности: когнитивный (успеваемость по предмету, качество знаний), мотивационно-потребностный (наличие познавательного интереса, вовлеченность во внеаудиторные формы работы и т. д.), операционно-практический (умение решать творческие задачи, готовность к самостоятельной работе и т. д.), эмоциональный (проявление реакции на содержание получаемой информации, на процесс организации учебной мыслительной деятельности).**

Обычно выделяют три уровня сформированности познавательной активности: низкий, средний и высокий.

Г. И. Щукина так характеризует эти уровни сформированности активности учащихся:

1. Репродуктивно-подражательная, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого. Уровень собственной активности на этом уровне недостаточен.

2. Поисково-исполнительская активность, характеризующаяся большей самостоятельностью. Является более высоким уровнем активности.

3. Творческая активность – высший уровень активности. При наличии такой активности и сама задача ставится человеком, и пути решения задачи избираются новые, нешаблонные, оригинальные.

Результатом сформированности высокого уровня познавательной активности является повышение качества приобретаемого знания, так как этот уровень характеризуется: осознанным стремлением к освоению новых знаний, пониманием их значимости для профессионального становления; творческим поиском средств и применением этих средств для достижения поставленной цели; волевыми усилиями; напряженностью, сосредоточенностью и устойчивостью внимания; активной мыслительной деятельностью; стремлением отойти от шаблона; инициативностью (Т. И. Шамова).

Познавательная активность не является врожденным качеством человека; она является компонентом общей активности, особым видом мыслительной деятельности, формируется и развивается в процессе целенаправленной деятельности педагога, создающего определенные условия для активизации познавательной деятельности.

В своей сущности познание есть отражение мира в научных представлениях, гипотезах и теориях. Под отражением обычно понимают воспроизведение свойств одного объекта в свойствах другого взаимодействующего с ним объекта [15; 29; 24; 21]. В случае познания в качестве отражения как раз и выступает научный образ изучаемого объекта, представленный в форме научных фактов, гипотез и теорий. Между отражением, данным в научном образе, и изучаемым объектом существуют отношения структурного сходства. Это означает, что элементы образа соответствуют элементам изучаемого объекта. Познание не существует вне познавательной деятельности отдельных индивидов.

Одним из путей повышения уровня подготовки будущих специалистов мы считаем целенаправленное обеспечение их познавательной активности. Познавательная активность выступает при этом как качество личности будущего специалиста и является важным условием его самореализации.

Проблемам познавательной активности личности уделялось большое внимание исследователями многих научных школ и направлений.

Психологический аспект этой проблемы рассматривался в трудах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Т. В. Кудрявцева, Ю. Н. Кулюткина и др. [1; 2; 4; 6; 8; 18; 19].

Существенный вклад в проблему познавательной активности курсантов в плане разработки принципов и методов обучения представляют исследования, выполненные Ю. К. Бабанским, М. А. Даниловым, М. И. Махмутовым и др. [3; 10]

Вопросы развития интереса и познавательной потребности как основы формирования познавательной активности освещаются в трудах Л.И. Божович, Т. И. Шаповой и др. [4; 240].

А. А. Вербицким разработаны психолого-педагогические основы и технология активного обучения контекстного типа с ориентацией на модель специалиста; В.В. Краевским – управление процессом обучения; Л. Я. Зориной – дидактические основы активизации учебной деятельности [5; 16; 17].

В работах В. И. Загвязинского, И. П. Подласого, Т. И. Шаповой и др. обращается внимание на необходимость реализации в практике учебной деятельности развивающей функции обучения [14; 23].

Важной с позиций нашего исследования является теория целостности образовательного процесса (И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др.) [22; 26].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что **источник активности личности ученые видят в социальных условиях жизни, в деятельной сущности человека.** Активность нельзя рассматривать в отрыве от личности, но и нельзя изучать активность вне деятельности, поскольку активность развивается и проявляется в деятельности, одновременно характеризуя личность.

Познавательная активность возникает на основе настойчивых действий личности по решению проблем, задач, творческих заданий, мобилизации внимания и других психологических процессов на поиск новых знаний. Большое значение для учебного процесса имеет познавательный интерес, возникающий на основе осознанной мотивации [13]. Закрепленная в процессе обучения путем постоянного подкрепления познавательная мотивация превращается в стойкий познавательный интерес и становится чертой личности, которая выражается в познавательной активности. Поэтому мы можем охарактеризовать познавательную активность как качество личности курсанта, которое проявляется в его отношении к познавательной деятельности и является предпосылкой развития личности.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы, обобщения определений, которые предлагают различные ученые, изучения особенностей процесса обучения курсантов военного вуза и проведенного нами исследования **под познавательной активностью курсанта мы понимаем интегративное качество личности, обеспечивающее его готовность к самостоятельной деятельности по приобретению новой информации, выделению научных проблем и поиску путей их решения; умение применять приобретенные знания для решения новых проблем и выполнять познавательные действия, направленные на достижение положительных результатов в защите прав военнослужащих.**

В условиях качественного обновления системы высшего военного обра-

зования, возрастания требований к выпускникам вузов познавательная деятельность курсанта наполняется новым содержанием и становится по своей сути разновидностью социальной активности.

Важнейшими признаками такой активности является осознание курсантом конечных целей овладения знаниями, ориентация на высшее образование как общественно значимую ценность и на этой основе творческое отношение к процессу познания.

Проведенный нами анализ процесса обучения в вузе показал, что **одной из основных предпосылок обеспечения познавательной активности курсантов является то, что преподаватель в вуза управляет познавательной деятельностью курсантов в зависимости от уровня его профессиональной подготовки и мастерства.** Преподаватель определяет содержание и формы педагогической работы с курсантами, т. е. отбирает учебный материал, использует методы и формы аудиторной и внеаудиторной работы, устанавливает характер взаимоотношений с курсантами.

В процессе обучения преподаватель решает сложную проблему: найти сочетание способов и методов управления воспитательно-образовательным процессом, которое обеспечит формирование познавательной активности курсантов [9].

Воспитательно-образовательный процесс вуза понимается нами как взаимодействие преподавателей и курсантов в конкретно заданном времени и пространстве. Поэтому еще **одной предпосылкой формирования познавательной активности курсантов является то, что преподаватель вуза осуществляет оптимальное уплотнение и увеличение информационной емкости времени на учебных занятиях.**

На современном этапе формирования познавательной активности курсантов необходимо учитывать *повышение удельного веса самостоятельной работы в воспитательно-образовательном процессе вуза.* Исследования свидетельствуют, что в большинстве вузов преобладают аудиторные, лекционные формы обучения, экстенсивные методы, требующие больших затрат учебного времени. В связи с неоптимальными и реально нескоординированными учебными планами и графиками самостоятельной работы значительная часть курсантов как младших, так и старших курсов систематически не изучает должным образом учебный материал. Отсюда и низкая продуктивность самостоятельной работы курсантов.

Сопоставление полученных данных с учебными планами, графиками самостоятельной работы приводит к выводу, что в силу различных объективных и субъективных причин сегодняшней курсант военного вуза не может полностью проработать все планируемые внеаудиторные задания.

Наблюдается в известной мере противоречивая ситуация: с одной стороны, необходима более активная самостоятельная работа курсантов, без которой невозможно подготовить образованного военного специалиста, а

с другой стороны – нельзя не учитывать возраст курсантов, духовные и физиологические потребности молодых людей. Эти противоречия имеют свои объективные и субъективные причины. К объективным причинам относятся сложившиеся стереотипы обучения в вузе. К субъективным – отсутствие навыков и умений у большинства курсантов, отсутствие у них привычки к систематической самостоятельной работе. Поэтому необходимо уделять большое внимание формированию у курсантов соответствующих навыков и умений учиться.

Активность курсантов на аудиторных занятиях зависит от качества их самостоятельной подготовки к ним, которое обусловлено тем, сколько времени имеет курсант для такой подготовки. Преподавателю необходимо так построить учебный процесс, чтобы у курсантов было достаточно времени для выполнения самостоятельных заданий. А потому познавательная активность курсантов на аудиторных занятиях также зависит от того, как преподаватель вуза организует самостоятельную работу курсантов и методически грамотно осуществляет руководство этим процессом.

Таким образом, вышеперечисленные предпосылки, выделенные нами, мы считали целесообразным учитывать при организации процесса формирования познавательной активности курсантов как условия формирования готовности курсанта к служебно-боевой деятельности.

В современных условиях подготовка будущего специалиста к деятельности требует отхода от традиционной системы (информативного обучения) и обращения к идеям проблемного обучения.

Нами были выделены следующие идеи, вокруг которых, концентрировались применяемые в нашем эксперименте педагогические технологии: укрупнение дидактических единиц, целеполагание и диагностика результатов обучения, дифференциация и психологизация образовательного процесса, компьютеризация. Отличительной чертой внедренных нами в период эксперта педагогических технологий являлось их творческое переосмысление и адаптация к требованиям вуза.

Создавались такие педагогические условия, при которых курсант занимал активную личностную позицию и проявлял себя в полной мере как субъект познавательной деятельности, а не объект педагогического воздействия. Все это позволило усилить творческую деятельность курсантов в результате планового сотрудничества с преподавателями, что, в конечном итоге, способствовало более успешному развитию познавательной самостоятельности курсантов.

В ходе нашего эксперимента мы использовали оба вида обучения. На первом курсе при работе с курсантами с низким уровнем базовых знаний мы начинали образовательный процесс с информативного вида, так как только этим путем мы могли повысить уровень их базовых знаний.

Во время самостоятельной работы на занятиях мы уделяли большое внимание индивидуальной работе с наиболее слабыми курсантами, подби-

рали задания с постепенным наращиванием трудностей, тем самым помогали им избавиться от неверия в свои силы и подводили их к требуемому уровню знаний.

Для организации проблемного обучения был нужен достаточный уровень базовых знаний. И только достигнув такого уровня, мы переходили к организации проблемного обучения.

Проблемные ситуации выступали в качестве дидактического средства, способствующего глубокому, творческому проникновению в сущность изучаемого. Но чтобы курсанты включились в активный поиск решения проблемы, они должны не только понять ее суть, но и внутренне принять изучаемую проблему, согласиться с ней.

Как показало исследование, достичь этого можно только путем определения преподавателем вопросов, задач и проблем, которые послужили бы толчком к созданию проблемных ситуаций и придания им системного характера, обуславливающего соответствующую систему взаимосвязанных действий в деятельности курсантов.

Для активизации мыслительной деятельности курсантов на аудиторных занятиях нами были разработаны способы создания таких проблемных ситуаций: ситуации неожиданности, конфликта, предположения, опровержения, несоответствия, неопределенности и др.

При формировании познавательной активности курсантов в аудиторной деятельности мы рассмотрели все основные формы проведения занятий: проблемные лекции, семинары, учебные дискуссии, лабораторно-практические занятия, лабораторные работы и т. д.

Задачу формирования и развития познавательной активности курсантов на аудиторных занятиях мы решали с помощью таких средств, как познавательные задачи, проблемные вопросы, творческие задания (постановка экспериментов, подготовка рефератов, докладов, проведение учебных, ролевых игр) и др.

По новому были организованы консультации для курсантов по исследуемым предметам. Преподаватели проводили их, в первую очередь, для хорошо успевающих курсантов с целью выведения их на более высокий уровень познавательной самостоятельности и подготовки к будущей профессиональной деятельности. Обязательно учитывались индивидуальные способности курсантов, что позволяло расширять их потенциальные возможности в овладении более сложным учебным материалом.

Одновременно активизировалась работа со слабоуспевающими курсантами: им предлагались индивидуальные задания с различной степенью познавательной трудности. В целях корректировки заданий в соответствии с уровнями сформированности познавательной самостоятельности курсантов проводились индивидуальные собеседования, на которых они получали необходимую информацию по всем интересующим их вопросам.

Как свидетельствовало проведенное нами исследование, формирование познавательной активности курсантов проходило динамично и результативно в научно-проектной деятельности. Вовлечение курсантов в учебно-проектную работу проходило поэтапно. Процесс становления курсанта как исследователя на первом этапе был связан с формированием начальных умений и навыков в исследовательской деятельности. Такая работа предусматривалась учебными планами и являлась обязательным видом курсантских знаний.

На младших курсах курсанты приобретали первичные навыки работы с основными первоисточниками, знакомились с общими правилами научного поиска, учились составлять аннотации и рефераты различного вида по заданной теме. Основной задачей данного этапа являлась подготовка курсанта к самостоятельному научному поиску, необходимому на старших курсах при написании курсовых и дипломных исследовательских проектов.

Эксперимент показал, что группа курсантов, регулярно занимающихся учебно-исследовательскими и научно-проектными работами, увеличилась. У курсантов возросла ответственность за выполняемую деятельность. Они рассматривали себя с позиций будущих специалистов, которым необходимо воспитывать и себе привычку к интеллектуальному труду, умение решать нестандартные задачи, способность с научных позиций включаться в решение практических задач.

Мы далеки от мысли, чтобы познавательная активность курсантов формировалась только теми путями, которые мы исследовали в ходе эксперимента. Сам воспитательно-образовательный процесс ввуза создает условия для формирования познавательной активности курсантов.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Антология гуманной педагогики. Каптерев. - М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 224 с.
3. Белкин, Е. Л. Управление познавательной деятельностью / Е. Л. Белкин – Ярославль, 1978. – 57 с.
4. Большой энциклопедический словарь. – М.: БРС, 2003. – 1888 с.
5. Бученков, А. Н. Советское краеведческое библиографоведение / А. Н. Бученков – М., 1984. – 224 с.
6. Вяткин, Л. Г. Опыт развития познавательной самостоятельности / Л. Г. Вяткин, Г. И. Железновская // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 61 – 66.
7. Границы науки: о возможности альтернативной модели познания. – М.: Наука, 1991. – 520 с.

8. **Ерецкий, М. И.** Обучение эффективным умениям и навыкам самостоятельной умственной деятельности: методические указания / М. И. Ерецкий – М.: МАДИ, 1982.
9. **Есипов, Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов – М.: Учпедгиз, 1963.-239 с.
10. **Загвязинский, В. И.** Методология и методика дидактического исследования. / В. И. Загвязинский – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
11. **Зверев, И. Д.** Экология в школьном обучении / И. Д. Зверев – М.: Просвещение, 1980. – 138 с.
12. **Зимняя, И. А.** Самостоятельная работа студентов как высшая форма учебной деятельности / И. А. Зимняя // Самостоятельная работа студентов: по материалам Всероссийской научно-практ. конференции «Самостоятельная работа студентов как основа образовательного процесса подготовки бакалавров» (Москва – Красногорск, 20–23 ноября 1992 г.). – М., 1993. – 142 с.
13. **Иванов, П. В.** Краеведение в школе / П. В. Иванов – Петрозаводск, 1983. – 182 с.
14. **Инкина, О. Н.** Формирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения как условие повышения качества их подготовки: дисс. ... ученой степени канд. пед. наук / О. Н. Инкина – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 202 с.
15. **Карпенко, Л. А.** Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко – М., 1985. – 432 с.
16. **Кашкин, М. С.** Развитие познавательной активности студентов – важная задача / М. С. Кашкин // Самостоятельная работа в вузе. – Саратов, 1982. – 227 с.
17. **Никонова, М. А.** Практикум по землеведению и краеведению: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / М. А. Никонова, П. А. Данилов. – М.: Академия, 2001. –144 с.
18. **Околев, О. П.** Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения / О. П. Околев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 50 – 56.
19. **Орлов, А. Н.** Проблема цели в управлении подготовкой учительских кадров / А. Н. Орлов // Советская педагогика. – 1990. – № 10. – С. 85–88.
20. **Основы философии.** – М. : Владос, 1997. – 319 с.
21. **Педагогика** / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
22. **Поляруш, А. А.** Организация учебного процесса по формированию экологического мышления школьников на основе диалектического подхода (на материале естественнонаучных дисциплин): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Поляруш – Красноярск, 2000. – 19 с.
23. **Природоведческое и экологическое краеведение Алтая: тезисы к конференции.** – Барнаул, 1995. – 91 с.
24. **Современная дидактика: в 2 т.** – Новокузнецк, 1996. – 520 с.
25. **Сорокин, П.** Человек. Цивилизация. Общество. / П. Сорокин – М., 1992. – 543 с.
26. **Строев, К. Ф.** Краеведение и краеведческий принцип в школьном курсе

- географии / К. Ф. Строев // Методика обучения географии в средней школе / Под ред. А. Е. Бибик. – М.: Просвещение, 1975. – 211 с.
27. **Теория познания:** в 4 т. – 1995.
28. **Философский словарь.** – М.: Политиздат, 1975. – 496 с.
29. **Формирование учебной деятельности студентов** / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

УДК 372.8.62

Р. М. Чудинский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАТУРАЛЬНОГО И МОДЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

На современном этапе развития образования естественным образом происходит смещение целей обучения. Если до недавнего времени традиционная практика образовательного процесса ставила своей важнейшей задачей приобщение студентов к обобщенному и систематизированному опыту социальной практики общества и ведущие цели такого образования так или иначе исходили из «социального заказа», то сейчас основной задачей процесса образования является разностороннее, гармоничное развитие личности обучающегося, что предполагает единство ее образованности, воспитанности, общей и профессиональной развитости.

На сегодняшний день изменения, произошедшие в социальной, информационной и технологической сферах, позволяют говорить о кризисе поддерживающего образования, которое явно не соответствует современным, а тем более перспективным требованиям, поскольку не может обеспечить полноценную подготовку человека к новым быстро изменяющимся условиям жизни. При этом традиционная передача и трансляция знаний только преподавателем утрачивает свой смысл. Более того, темпы технологического прогресса таковы, что многие знания устаревают уже в течение 3–5 лет и не учитывать этого в системе образования недопустимо. Поэтому на современном этапе развития образования приоритетным является самостоятельная учебная деятельность (совместная и индивидуальная) студента, развитие умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода познавательных задач, проблем и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности.

Специфика организации и развития учебной деятельности студентов заключается в том, что усваивается, прежде всего, не кем-то переработанное

готовое знание, кем-то предложенное к усвоению, а должны исследоваться условия происхождения этого знания. В этом случае, студенты самостоятельно формулируют понятия, необходимые для решения возникшей проблемы, осуществляют сбор, получение, обработку, преобразование и анализ необходимой информации об исследуемом объекте или явлении. В ходе организации такой учебной деятельности студенты осваивают новые виды опыта деятельности: выявление и идентификация проблемы, приобретение навыков исследования и проектирования, сотрудничества, применение известных и создание новых технологий получения продукта, оценка качества результатов и т. д.

В настоящее время не может быть споров и сомнений в том, что в процессе подготовки студентов направления «Технологическое образование» обязательно широкое применение учебного эксперимента. Еще в 1954 г. известный физик-методист П. А. Знаменский указывал на тот факт, что ряд положений, воспринятых обучающимися, но не ставших для них свершившимися фактами, вследствие отсутствия наблюдения и опыта, только обременяют их память, не дают понимания и не вырабатывают привычки самостоятельного и независимого суждения. Даже самый образный и красочный рассказ преподавателя об эксперименте не может заменить для студентов непосредственного живого восприятия объектов и явлений. Конечно же, студенты имеют довольно значительный запас наблюдений, близких к изучаемым в технических науках объектам и явлениям. Среди этих наблюдений имеются и наблюдения явлений самой природы, и наблюдения технических установок и машин. Естественно, необходимо максимально использовать предшествующий опыт обучающихся, связать изучение технических наук с повседневной действительностью, окружающей обучающихся, упорядочить и систематизировать то, что они получили вне образовательного учреждения. Но эти предшествующие наблюдения студентов могут в большинстве случаев служить лишь введением в изучение той или иной проблемы, а также быть и заключительным элементом, но не основой для приобретения новых знаний и нового опыта деятельности. Только постановка учебного эксперимента, резко выделяющего для студента то, что составляет существо познаваемого объекта или явления, дает возможность подвести их к полному пониманию или знанию. **Эксперимент является важным средством для полного, всестороннего и глубокого познания объектов и явлений, технических и технологических и систем, составляющих основу технических наук [1].**

Проведенный анализ показал, что на сегодняшний день учебный эксперимент в процессе обучения студентов направления «Технологическое образование» практически сведен на нет, причем этот процесс характерен как для лабораторного эксперимента, так и для демонстрационного эксперимента при постановке общей дидактической цели и предъявлении учебного

теоретического материала. Главным образом, это связано с неизбежным старением материально-технической базы средств эксперимента, их отсутствием или высокой их стоимостью. Зачастую, как показывает практика, руководство вуза предлагает профилирующим кафедрам вместо покупки необходимых технических средств эксперимента приобрести персональные компьютеры, не понимая при этом, что ни один персональный компьютер не может полностью заменить необходимые для проведения эксперимента технические средства (экспериментальные установки, приборы, инструменты и т. д.). При этом натуральный эксперимент искусственно заменяется компьютерным модельным экспериментом, чего быть не должно.

Эксперимент и наблюдение, являясь важнейшими экспериментальными методами исследования при организации и развитии учебной деятельности студентов направления «Технологическое образование», составляют основу системы учебного эксперимента. **Система учебного эксперимента в процессе организации и развития учебной деятельности студентов направления «Технологическое образование» представляет собой взаимосвязанную совокупность важнейших экспериментальных фактов (элементов содержания), экспериментальных методов технических наук, включая технические средства (приборы, материалы, установки), программные и аудиовизуальные средства), видов эксперимента и организационных форм обучения, воспитания и развития обучающихся.** Учебный эксперимент составляет основу организации и развития учебной деятельности студентов.

Использование исследовательского метода при выполнении студентами учебного эксперимента, в отличие от репродуктивной учебной деятельности обучающихся при его выполнении по инструкции, которая конечно же необходима на начальных этапах обучения, способствует овладению студентами знаниями и экспериментальными умениями и навыками по самостоятельному, творческому поиску информации об исследуемом объекте или явлении с помощью одного из методов научного исследования – эксперимента, активному приобретению новых теоретических и профессиональных знаний и нового опыта деятельности. В данном случае, студент самостоятельно формулирует понятия, необходимые для решения возникшей проблемы. При таком подходе учебная деятельность студентов, приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. В процессе организации и развития такой учебной деятельности студенты осваивают новые виды опыта деятельности: выявление и идентификация проблемы, приобретение навыков исследования и проектирования, сотрудничества, применение известных и создание новых технологий получения продукта, оценки качества результатов и т. д. Основным условием организации творческой учебной деятельности студентов с использованием исследовательского метода обучения является применение студентами всех или большинства этапов процесса исследова-

ния. Целостное их решение и обеспечит выполнение исследовательским методом его функций.

Под учебным экспериментом понимаем систему методов, технических и программных средств, предназначенных для получения субъективно новых знаний об объектах природы через проведение характерных экспериментальных исследований и опытов в целях:

1) воспроизведения и воссоздания реальных объектов и систем природы в необходимых условиях;

2) преднамеренное создание новых, искусственных объектов (систем) или моделей;

3) фиксирование, наблюдение, сопоставление, измерение экспериментальных данных, результатов непосредственно с помощью инструментов, аппаратов, приборов и других технических и программных средств эксперимента.

Мы принимаем за основу классификацию учебного эксперимента по организационному признаку, довольно полно учитывающему организационную и управляющую деятельность преподавателя и учебную деятельность студентов. В соответствии с данной классификацией выделены следующие классы учебного эксперимента: демонстрационный эксперимент, лабораторный фронтальный эксперимент, лабораторный практикум, экспериментальные задачи, внеаудиторные и домашние эксперименты. Данная классификация учебного эксперимента основана на постепенном повышении самостоятельной учебной деятельности студентов в процессе овладения теоретическими знаниями и экспериментальными умениями и навыками.

Основным в классификации научного эксперимента является разделение эксперимента в зависимости от характера и разнообразия средств эксперимента и способов их использования на натурный (реальный, прямой) и модельный. Такое разделение является традиционным в научных исследованиях, в том числе в естественных и технических науках. При этом как натурный, так и модельный эксперименты могут относиться к любому из вышеприведенных классов учебного экспериментов.

В настоящее время складывается современная технология проведения натурального и модельного эксперимента в процессе подготовки студентов направления «Технологическое образование». **Мы исследуем данную проблему путем рассмотрения ее через сходство процессов управления и познания, базирующихся на активном отражении и цикличности, на основе исследования, проведенного Р. Ф. Абдеевым [2].** Для исследования методических основ развития учебной деятельности студентов направления «Технологическое образование» средствами натурального и модельного эксперимента нами разработана методическая система, которая представлена в виде двухконтурной системы (рис. 1).

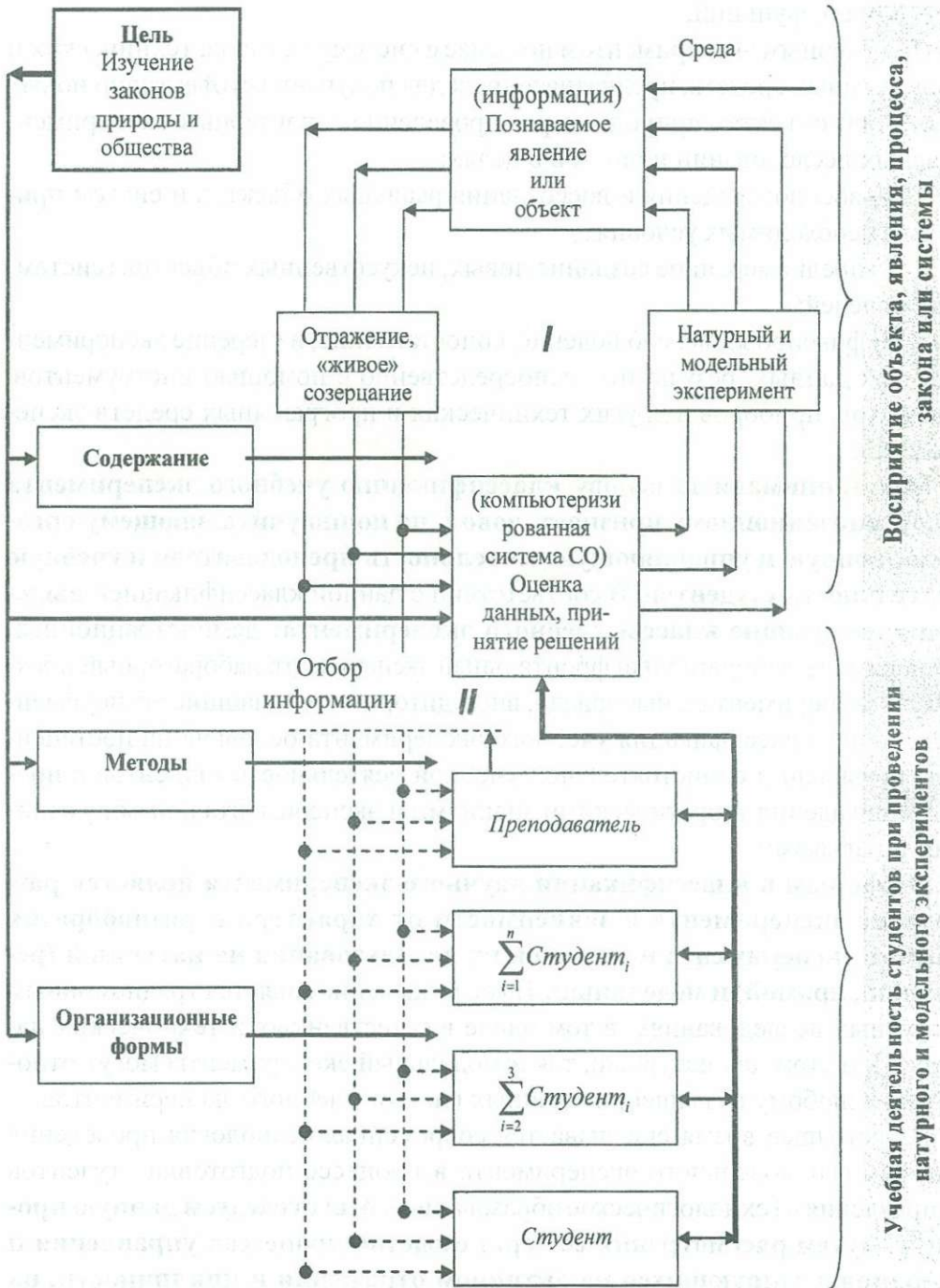


Рис. 1. Структурно-функциональная схема методической системы натурального и модельного эксперимента в процессе организации и развития учебной деятельности студентов

Цель применения данной методической системы заключается в организации эффективного развития учебной деятельности студентов при исследовании объектов и явлений природы, технических и технологических систем посредством методов эмпирического познания: натурального и модельного эксперимента, обеспечив, тем самым, переход от репродуктивной к исследовательской учебной деятельности. Такие элементы методической системы (ее объективные части, обладающие определенной самостоятельностью), как преподаватель и студенты, находятся во втором контуре, а информация – в первом контуре системы. На пересечении контуров находится еще один элемент – компьютеризированная система средств обучения, включающая в себя средства натурального и модельного эксперимента. Компоненты системы (ее структурная часть, представляющая конкретное проявление связей и отношений в системе): содержание, компьютеризированная система средств обучения, методы и организационные формы – взаимозависимы и подчинены единой педагогической цели, ориентируя всю систему на ее выполнение.

Приобретение новых знаний и нового опыта деятельности осуществляется во втором контуре механизма управления. Ранее его носителем были, в основном, книги и преподаватели, поэтому студенты получать новое теоретическое знание могли только от них, что отражается также вторым контуром схемы – контуром саморазвития. Получение нового эмпирического знания и нового опыта деятельности при выполнении учебного (натурального и/или модельного) эксперимента происходит уже с участием первого контура механизма управления.

До появления персонального компьютера и компьютеризированной системы средств обучения управление в нем, т. е. оценку данных и принятие решений, осуществлял при демонстрационном эксперименте преподаватель, проводя обсуждение и анализ результатов с обучающимися, а при лабораторном эксперименте – сами студенты, следуя методическим указаниям к лабораторным работам. Оценка информации «живое созерцание» осуществлялась не только с помощью органов чувств, а с применением различных измерительных приборов, расширяющих человеческие возможности восприятия.

На этапе отражения и «живого созерцания», которыми обладает сознание субъекта познания, окружающий мир становится познаваемым. Иными словами, на этом этапе в сознании студента, как субъекта познания происходит построение концептуальной модели исследуемого явления или объекта. Исходным материалом при создании концептуальной модели являются как непосредственные результаты отражения в сознании свойств и характеристик объекта-оригинала, так и теоретический багаж студента, опыт, аналогии, логические выводы, однако синтез всех этих компонентов в единый идеальный образ неформален, осуществляется только в мыслительных процессах и, как правило, рефлексивно не осознается.

На основе построенной концептуальной и, если это необходимо, соответствующей вербальной модели познаваемого объекта или явления, субъект познания принимает решение об их экспериментальном исследовании. Классификация эксперимента как метода познания и исследования является неоднозначной, но как нами было отмечено выше, в зависимости от характера и разнообразия средств эксперимента и способов их использования эксперимент можно разделить на натурный (реальный, прямой) и модельный.

Итак, представив в своем сознании концептуальную модель объекта или явления, студент как субъект познания находится в состоянии выбора, с помощью какого вида эксперимента их исследовать. В том случае, если средства и условия эксперимента реализуются непосредственно для исследования объекта-оригинала или реальной системы, то именно здесь на основе поставленной цели исследования явлений и объектов и последующего отражения и «живого созерцания» субъект познания принимает решение о возможности осуществления этого эмпирического процесса посредством натурального эксперимента непосредственно на самом реальном познаваемом объекте.

В этом случае преподаватель, студент или группа студентов, влияя на оценку данных, вследствие произведенного отбора информации о познаваемом объекте или явлении на основе построенной концептуальной модели, принимают решения об исследовании объекта-оригинала путем реального экспериментирования над ним, они проводят, тем самым, натурный эксперимент, иными словами, осуществляя «проверку практикой».

Натурный эксперимент непосредственно над реальным объектом или системой невозможен в силу следующих причин:

- а) используется дорогостоящее оборудование;
- б) реальный эксперимент опасен для здоровья обучающихся;
- в) высокая трудоемкость и продолжительность выполнения натурального эксперимента;
- г) сложность математических расчетов полученных экспериментальных данных;
- д) решение задач исследования процессов, где невозможно применить современное метрологическое оборудование; проверка и уточнение работы реальных объектов, дополнение натурального эксперимента; контроль за ходом изучаемого явления и объекта, получение необходимой информации о нем и обработка полученной информации для последующего ее использования в реальном мире величин; максимальное ускорение переноса результатов модельного эксперимента на реальные системы; изучение принципа работы ряда устройств, приборов и установок для последующего их использования в натурном эксперименте.

В числе средств эксперимента используется модель, замещающая объект-

оригинал или реальную систему. Преподавателем, студентом или творческой группой студентов принимается решение о построении и применении материальной и/или идеальной модели познаваемого объекта-оригинала или реальной системы.

Под моделированием (модельным экспериментом) мы понимаем метод научного познания для изучения объекта-оригинала путем создания и исследования субъектом его прототипа, замещающего реальную систему с определенных сторон, интересующих познание, и с последующим переносом полученной информации на реальный объект.

Существенным отличием модельного эксперимента от натурного является его своеобразная структура, отличительная особенность которой заключается не в его субъективной стороне, а в объективной, в характере средств исследования и их отношении к объекту исследования. В то время как в натурном эксперименте средства экспериментального исследования, так или иначе непосредственно взаимодействуют с объектом исследования, в модельном эксперименте взаимодействия нет, т.к. здесь экспериментируют не с самим объектом, а с его заместителем. При этом примечательным является то, что объект-заместитель и экспериментальная установка объединяются, сливаются в действующей модели в единое целое.

В том случае, если познание объекта-оригинала или реальной системы невозможно с помощью натурного эксперимента над реальными объектами или над материальными моделями объекта-оригинала, то для познания и исследования объекта-оригинала строится его идеальная модель (алгоритмическая или имитационная).

Поэтому на этапе оценки данных и принятия решения (рис. 1) необходимым является использование компьютеризированной системы средств обучения, главной составной частью которой является персональный компьютер. Наличие в составе компьютеризированной системы средств обучения персонального компьютера обеспечивает реализацию его четырех основных функций в учебном эксперименте: вычислительной, измерительной, управляющей и моделирующей.

Следовательно, на этапе оценки данных и принятия решения (рис. 1) в том случае, когда проведение натурного эксперимента невозможно, наличие персонального компьютера обеспечивает постановку и проведение одного из видов модельного эксперимента – компьютерного моделирования, реализуя, тем самым, свою моделирующую функцию. На этом этапе посредством заложенных в персональный компьютер программных средств и комплексов, в основном вычислительного эксперимента и компьютерного имитационного моделирования, проводится построение и экспериментирование над компьютерной моделью познаваемого объекта или явления.

Компьютерный модельный эксперимент – это метод научного познания, основанный на системном преобразовании материи, энергии, инфор-

мации и предназначенный для решения задачи анализа или синтеза сложной системы путем создания и исследования субъектом идеальной модели с помощью персонального компьютера, замещающей систему с определенных сторон, интересующих познание.

На этом этапе проводится построение и экспериментирование над компьютерной моделью (алгоритмической или имитационной) познаваемого объекта или явления. Отличительной особенностью компьютерного моделирования является тот факт, что в нем объект-заместитель и экспериментальная установка объединяются, сливаются в действующей модели в единое целое, а остается единственное средство – персональный компьютер.

Компьютерное моделирование, осуществляемое с помощью компьютеризированной системы средств обучения, в состав которой входит персональный компьютер, субъект познания может проводить многократно, что зачастую невозможно осуществить с помощью натурального эксперимента в силу различных причин и обстоятельств (см. выше), до тех пор, пока модель не пройдет все стадии построения и не выполнит свое главное предназначение – быть использованной для познания и исследования объектов и явлений, технических и технологических систем.

Кроме того, посредством компьютерного моделирования осуществляется анализ и синтез объекта-оригинала или сложной системы на основе использования ее идеальной модели. В компьютеризированной системе средств обучения также формируются и остальные виды идеальных моделей, но они могут лишь в основном отображать результаты проведенного преподавателем, студентом или группой студентов как компьютерного моделирования, так и натурального и модельного эксперимента над материальными моделями.

Как видно из рис. 1, на границе первого и второго контуров в составе системы средств обучения появляется персональный компьютер (ПК), где ранее проводил оценку данных и принимал решение преподаватель или студент с алгоритмом «жестких» методических указаний, предоставленных ему преподавателем. Теперь студент и/или студенты способны оперативно влиять на ситуацию в первом контуре механизма управления через персональный компьютер, который в этом случае выполняет не только второстепенные, но и многие основные функции, ранее принадлежащие преподавателю. В том случае, если преподаватель, являющийся организатором учебной деятельности студентов по изучению законов природы, «уходит» из второго контура механизма управления, то образуется другая человеко-машинная единица «студент-ПК» или «студенты-ПК», которая может быть образована одним обучающимся или небольшой творческой группой обучающихся. Поэтому, непосредственно создавая, планируя и проводя эксперименты с компьютерной моделью, студент или творческая группа студентов многократно проводят исследования объекта или явления, что при выполнении натурального эксперимента было затруднено.

Следующим этапом является экстраполяция результатов модельного эксперимента на реальный объект или реальную систему. Иными словами, осуществляется переход от модели к натурному объекту-оригиналу или реальной системе, состоящий в перенесении результатов, полученных при исследовании, на этот объект или систему. Вот здесь уже с учетом результатов модельного эксперимента субъект познания производит экспериментирование непосредственно на самом объекте-оригинале или реальной системе, осуществляя, тем самым, натуральный эксперимент. Результаты этого эксперимента вкупе с результатами модельного эксперимента, как на материальных моделях, так и на идеальных, позволяют, в конечном итоге, более глубоко исследовать объекты и явления природы, технические и технологические системы.

Следовательно, I контур представляет собой многократные циклы экспериментального исследования реальных явлений или объектов, материальных и/или идеальных моделей. Во II контуре осуществляется учебная деятельность студентов, включающая в себя отбор и обобщение информации об объекте или явлении на основе натурального и модельного экспериментов. Оба контура представляют собой методическую систему организации эффективного развития учебной деятельности студентов при выполнении натурального и модельного эксперимента во время изложения теоретического материала, лекций, при выполнении лабораторно-практических работ или в процессе внеаудиторной самостоятельной деятельности, путем исследования реальных объектов и систем или их материальных и идеальных моделей.

Одной из главных особенностей методической системы является возможность определения соотношения натурального и модельного эксперимента при организации эффективного развития учебной деятельности студентов при исследовании объектов и явлений. В первом контуре отчетливо прослеживается тот факт, что натуральный эксперимент в процессе исследования явлений и объектов природы является первичным по отношению к модельному эксперименту. В том случае, если результаты натурального эксперимента являются «неудовлетворительными» или его вообще невозможно осуществить, в конечном итоге прибегают к использованию метода моделирования. Однако затем, перенося его результаты непосредственно на реальный объект-оригинал или систему, с их учетом осуществляют натуральный эксперимент по исследованию явлений и объектов природы.

Для организации и развития учебной деятельности студентов при обучении общетехническим дисциплинам во II контуре методической системы натурального и модельного эксперимента используются следующие педагогические технологии:

– классическое лекционное обучение, где осуществляется взаимодействие

преподавателя и всех студентов ($\sum_{i=1}^n \text{Студент}_i$) при проведении учебного

демонстрационного эксперимента (натурного и модельного) и происходит развитие коллективной учебной деятельности студентов;

– технология «малых групп» – обучение в сотрудничестве, где осуществляется развитие совместной учебной деятельности студентов в творческих

группах ($\sum_{i=2}^3 \text{Студент}_i$) на лабораторно-практических занятиях при выполнении последними учебного лабораторного (фронтального и лабораторного практикума) эксперимента (натурного и модельного над материальными моделями);

– индивидуальное обучение, где происходит развитие самостоятельной индивидуальной учебной деятельности каждого студента (*Студент*) на лабораторно-практических занятиях при выполнении учебного лабораторного (фронтального и лабораторного практикума) компьютерного модельного эксперимента, и отчасти, натурного.

Организация эффективного развития учебной деятельности при проведении демонстрационного (натурного и модельного) эксперимента заключается в том, что он, во-первых, выступает как источник новых знаний и критерий их истинности, а, во-вторых, в его возможности организовать учебную деятельность студентов.

Для организации учебной деятельности студентов необходимо создать условия для наблюдения, сравнения, сопоставления, обобщения и вывода. Такие условия могут быть созданы при использовании демонстрационного эксперимента как источника создания проблемных ситуаций и как средства для формирования понятий, законов, теорий, что является основным значением демонстрационного эксперимента при постановке общей дидактической цели и предъявлении учебного теоретического материала. В этом случае, преподаватель, ставя перед студентами определенные проблемы, опытно их исследует при активном участии последних, заставляя их продумывать каждый шаг, каждую деталь.

Содержанием учебной деятельности студентов при проведении демонстрационного (натурного и модельного) эксперимента является наблюдение и восприятие информации о демонстрируемом объекте или явлении, ее осмысление, переработка, приводящие к получению новых знаний, нового опыта деятельности. В этом случае новые знания об исследуемом явлении и объекте и новый опыт деятельности не может быть дан обучающимся без их соответствующих усилий, направленных на их приобретение, т. к. овладение ими предполагает определенные качественные изменения в структуре мыслительной деятельности, основанные на личном восприятии студентами соответствующей информации, что обеспечивает ускорение процесса овладения новым знанием.

При этом учебная деятельность студентов выступает как учебное сотрудничество самих студентов в решении учебных задач и проблем посредством

демонстрационного эксперимента, чтобы формировался коллективный субъект и реализовывался принцип коллективной коммуникативности обучения. В данном случае этот принцип может быть соотнесен с третьим принципом активизации резервных возможностей личности, по Г. А. Китайгородской, – принципом «индивидуального обучения через групповое» [3]. Поэтому в процессе проведения демонстрационного эксперимента схема взаимодействия преподавателя и студентов представляется в виде

$S_1 \Leftrightarrow \sum_{i=2}^n S_i$, где S_1 – преподаватель, S_i – студенты, в результате чего образуется единый взаимодействующий коллективный, совокупный субъект.

Развитие учебной деятельности студентов при выполнении лабораторного натурального эксперимента и модельного эксперимента над материальными моделями опирается на педагогическую технологию обучение в сотрудничестве, на основе которой студенты предварительно объединенные в малые творческие группы по 2–3 человека с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого члена группы совместно проводят исследования объектов и явлений природы. Все полученные группы студентов примерно одинаковы как по своему численному составу, так и по уровням обученности и обучаемости в разрешении возникших учебных проблем и задач. Внутри каждой творческой группы студентам предоставляется возможность самим определить роли каждого для выполнения лабораторной работы.

Роли в каждой группе между студентами распределяются в зависимости от конкретных способов деятельности следующим образом: формулирование проблемы, определение цели эксперимента и выдвижение гипотезы исследования; выбор объекта экспериментирования и формирование критериев качества результатов; выбор класса эксперимента; планирование эксперимента; выбор средств эксперимента (подбор, проверка используемого оборудования и конструирование или сборка необходимой установки или материальной модели); получение результатов эксперимента (проведение необходимых измерений и вычислений); анализ и обработка полученных результатов измерений, вычисление погрешностей измерений, формулирование выводов; интерпретация результатов эксперимента; оценка активности каждого члена группы в решении общей задачи и культуры общения и взаимопомощи внутри группы.

При выполнении учебного лабораторного эксперимента (натурального и модельного над материальными моделями) развитие совместной учебной деятельности студентов в творческих группах на лабораторно-практических занятиях, осуществляется на четырех уровнях, начиная от простой координации отведенной каждому члену группы части общего задания с операциями других членов группы и объединения своей части общего задания

путем последовательного связывания внутри общего ряда до специальной организации общего действия, направленного на разрешение возникшей перед группой проблемы, и процессом совместного решения творческих задач, направленных на более углубленное исследования объекта или явления.

Развитие совместной учебной деятельности студентов заключается в постепенном переходе от репродуктивной к исследовательской учебной деятельности и позволяет говорить об индивидуализации учебной деятельности каждого студента при выполнении лабораторного эксперимента (фронтальных лабораторных работ и лабораторного практикума), что выражается в проявлении личностного смысла в планируемой учебной деятельности; в свободном выборе и предложении своей роли в учебной деятельности при общем решении проблемы и в подборе средств и способов выполнения своей части проблемы; в выявлении роли каждого студента в совместной учебной деятельности при выполнении лабораторного эксперимента; в приобретении нового опыта деятельности; в проведении рефлексии каждым студентом как своей учебной деятельности (саморефлексия), так и учебной деятельности остальных членов группы (рефлексия межличностных отношений).

Организация эффективного развития учебной деятельности студентов при выполнении компьютерного модельного эксперимента характеризуется процессом организации индивидуальной самостоятельной учебной деятельности студентов с применением четырех типов самостоятельных работ (воспроизводящие самостоятельные работы по образцу; реконструктивно-вариативные самостоятельные работы; эвристические самостоятельные работы; творческие (исследовательские) самостоятельные работы), выделенных П. И. Пидкасистым [4].

Самостоятельная работа в процессе выполнения студентами лабораторного эксперимента (фронтальных лабораторных работ и лабораторного практикума) с использованием программных средств компьютерного моделирования является высшей формой учебной деятельности и выступает в качестве специфического педагогического средства организации и управления индивидуальной самостоятельной учебной деятельностью студентов, которая включает в себя и метод научного познания. Предметом учебной деятельности в этом случае являются не источник знания и не дидактическое или методическое назначение самостоятельной работы, а задача моделирования, которая включена в самостоятельную работу. Значит, сущность самостоятельных работ как специфических педагогических конструкций определяется особенностями познавательных задач и проблем по применению метода моделирования, воплощенных в конкретное содержание типов и видов самостоятельной работы в учебной деятельности студентов.

Самостоятельная работа студента, рассматриваемая как вид инди-

видуальной учебной деятельности, представляет собой уже не педагогическое явление, а гносеологическое и выступает как специфическая форма учебного и научного познания. Внутренним содержанием такой учебной деятельности является самостоятельное построение студентами способа достижения поставленной перед ним цели, включающая в себя процесс построения модели, экспериментирования с ней, анализ полученных результатов моделирования и экстраполяция их на объект-оригинал. Взаимодействие между студентом как субъектом познания и ситуацией решения новой по своему характеру задачи моделирования при выполнении самостоятельной работы вызывает нарушение равновесия в состоянии наличных знаний, опыта решения таких задач и необходимых знаний и новых способов деятельности в достижении предполагаемого результата. Преодоление этого нарушенного равновесия становится необходимостью для каждого студента и отражается в его сознании как познавательная потребность, которая и служит мотивом к учебной деятельности.

Исследовательская учебная деятельность студента в процессе самостоятельного выполнения лабораторного эксперимента с компьютерными моделями протекает на разных уровнях, причем самая высокая ее ступень — это умения студента: выделить и сформулировать проблему в появившейся перед ним задаче моделирования; выдвинуть новую проблему и разработать план ее решения; определить пути поиска этого решения и план построения эксперимента с использованием необходимого программного средства компьютерного моделирования.

При выполнении компьютерного модельного эксперимента осуществляется развитие индивидуальной самостоятельной учебной деятельности студентов, происходит повышение их уровня профессионально значимых знаний, экспериментальных умений и навыков, приобретение нового опыта деятельности, развитие творческого и системного мышления, рефлексивных умений и повышение интеллектуального уровня студента, самоорганизации учебной исследовательской деятельности.

Таким образом, *развитие учебной деятельности студентов направления «Технологическое образование» при использовании методической системы натурального и модельного эксперимента представляет собой определенную последовательность, динамику: от развития коллективной учебной деятельности студентов при наблюдении за демонстрационным (натурным и/или модельным) экспериментом преподавателя до совместной самостоятельной учебной деятельности при выполнении натурального лабораторного (фронтального и лабораторного практикума) эксперимента и индивидуальной самостоятельной учебной деятельности при проведении компьютерного модельного эксперимента.*

Библиографический список

1. **Знаменский, П. А.** Методика преподавания физики в средней школе. Пособие для учителей / П. А. Знаменский. – Л.: Учпедгиз, 1954. – 552 с.
2. **Абдеев, Р. Ф.** Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М.: Владос, 1994. – 336 с.
3. **Китайгородская, Г. А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982. – 141 с.
4. **Пидкасистый, П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК (744.4 + 514): 378

Л. П. Григоревская, Л. Б. Григоревский

ПОИСК КРИТЕРИЕВ ОПТИМАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ЛЕКЦИОННОМ И ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИЯХ

Современная педагогика включает в себя более 20 организационных форм обучения. Некоторые из них канонизированы. Исторически сложившись, как способ передачи знаний через многочисленную форму общения, лекция по-прежнему является одной из целостных интенсивных и важнейших дидактических систем и предназначена для достижения целей начального и ключевого этапов обучения. Лекция возникла с переходом от индивидуального обучения к групповому. На лекции закладываются основы знаний и формируется адекватная им система познавательных действий: внимание, память, воображение, мышление. На лекцию, как правило, выносятся материал объяснительного характера, требующий таких приемов обучения, как доказательство, рассуждение. Лекция до сих пор остается самой распространенной и важной формой обучения.

По вопросу о роли и месте лекций в современном вузе существуют разногласия. Противники лекционного изложения учебного материала приводят целый ряд доводов против чтения лекций. Одни считают, что лекция приучает к пассивному некритическому восприятию чужих мыслей, подавляя в студентах стремление к самостоятельному труду и мышлению. При этом больше имеет место некритическое заимствование чужих мыслей и меньше – умственное развитие студента. Высказывается предположение о том, что посещение лекций отнимает слишком много времени. Также отмечается неодинаковость восприятия студентами лекционного материала, в результате этого какая-то часть студентов (иногда значительная) не может

осмыслить излагаемый материал и лишь механически записывает слова лектора.

Проблему чтения лекций связывают и с дефицитом учебно-методической литературы, утверждая, что лекция – это «средство от бедности», то есть она порождение того периода, когда не было учебников или они имелись, но в недостаточном количестве. Можно было бы привести еще множество суждений, в каждом из которых, несомненно, могла быть доля истины. Но опыт показывает, что отказ от лекций может повлиять на уровень подготовки студентов, а именно понизить его.

Правильно организованная лекция может вызывать высокую степень мыслительной деятельности студентов. Более того, лекция – это самый эффективный метод занятий для формирования навыков быстрого восприятия новых идей, обобщения и самостоятельных мыслительных действий. «Лекция – это главная информационная магистраль в учебном процессе высшей школы. Она выражает основное содержание знаний, изучаемых дисциплин, организует процесс формирования знаний, превращая его в систему, определяет отношение студентов к предмету изучения, к его роли и значению в системе подготовки специалиста» – такое определение лекции дает С. И. Архангельский [1]. Данный вид учебного занятия имеет массу достоинств, чем и объясняется его широкое распространение. Лекционное занятие позволяет в течение короткого времени дать студентам большой объем информации (хотя необходимо заметить, что усваивается небольшая ее часть). При этом количество обучаемых практически не ограничено. В задачу лектора входит при подготовке лекции не только выбрать из массы теоретического материала основное содержание, относящееся к конкретной теме лекции, но и соответствующим образом подготовить студентов к восприятию данной лекции, заставить их повторить предыдущий материал лекции, необходимый для лучшего понимания новой информации.

Применяя к лекции критерий «незаменимости», можно рассмотреть несколько типовых ситуаций, когда чтение лекций является действительно незаменимым для обучаемых.

Например, в настоящее время требования к графической подготовке студентов расширились и теперь наряду с дисциплиной «Начертательная геометрия. Инженерная графика» появилась новая дисциплина «Компьютерная графика». Учебников и учебных пособий по данной дисциплине мало, таким образом, лекция традиционно будет являться главным и важнейшим средством сообщения студентам учебной информации. Кроме того, лектор, в процессе чтения нового курса, дает в обобщенном виде материал научных публикаций по отдельным темам и разделам, который студенту пришлось бы собирать из разных источников.

Лекции незаменимы и тогда, когда по основным проблемам курса имеются спорные и противоречивые моменты, излагаемые в разных научных

пособиях и статьях по-разному. В этом случае, лектор ставит перед собой задачу дать объективную оценку различных подходов и трактовок и, определив свои теоретические позиции, предложить студентам какой-либо один вариант трактовки, а в ряде случаев и предоставив возможность им выбрать какую-либо позицию, выдвинуть свои аргументы и доказательства.

Далее, в курсе «Начертательная геометрия. Инженерная графика» есть темы, которые очень трудны для самостоятельного разбора и изучения по учебникам и учебным пособиям. В этом случае лектор должен соответствующим образом методически переработать материал и изложить его в доступном для понимания и усвоения виде, останавливаясь на разъяснении особо трудных моментов.

Лекции являются весьма экономным способом получения в обобщенном виде основ знаний, ориентировки в учебном материале. В устном изложении многие студенты легче воспринимают материал и улавливают главную мысль, нагляднее становится логика построения доказательства, структуры учебного материала. Таким образом, во всех выше названных случаях лекция является действительно незаменимой формой передачи и усвоения знаний учебной дисциплины.

Несомненно, лекция – это элемент традиционного обучения. Традиционное обучение характеризуется: разомкнутым управлением учебной деятельностью, рассеянным информационным процессом. Поэтому и результаты обучения очень низки – на уровне знаний-сведений. Знаний-умений такая система дать не может, так как студенты не имеют обратной связи с преподавателем (нет ни контроля, ни самоконтроля) и объяснение материала не приспособлено к индивидуальным возможностям его восприятия. Чтобы использовать все достоинства лекции как формы обучения и свести к минимуму ее отрицательные стороны, нужно четко определить место этой формы занятий в учебном процессе, рассматривая ее как этап формирования знаний. А этот этап очень важен, так как **лекция должна показать цель изучения учебного материала, дать ориентацию, необходимую для подготовки к практическим занятиям, для самостоятельной работы студентов.**

Несомненно, для усвоения знаний одного слушания лекций недостаточно. Для того, чтобы знания были усвоены основательно, конечно, нужна еще и последующая работа над записанным на лекции материалом, изучение соответствующих глав и разделов учебника, выполнение заданий к практическим занятиям, а также выполнение расчетно-графических работ. Но остается не ясным вопрос, какая часть знаний формируется на лекции? Сообщаемый преподавателем новый учебный материал студент, прежде всего, должен воспринять, то есть не просто услышать, а активно, заинтересованно слушать лектора. Материал будет усваиваться, если студент понимает то, что ему излагает лектор. Излагаемое вызывает у обучаемого определен-

ную мыслительную деятельность, если он, внимательно следуя за развитием мысли лектора, связывает новое с тем, что он уже знает – осмысливает услышанное. Этап осмысления является очень важным для процесса усвоения: только то, что понято и осмыслено остается в памяти. Понятый и осмысленный материал может частично сохраниться в памяти. Однако для более прочного запоминания материала и сохранения его в памяти, нужна, конечно, специальная дополнительная работа после лекции при подготовке к соответствующим практическим занятиям.

Анализируя все выше сказанное, можно сделать вывод, что методически организованная лекция должна обеспечить восприятие учебного материала, понимание, его осмысление и запоминание. *Следовательно, главное в лекции – это добиться подъема интеллектуальной энергии слушателей, вызвать движение мысли вслед за мыслью лектора, добиваться ответной мыслительной реакции.*

Многолетние исследования показывают, что к числу основных элементов лекционного комплекса средств обучения, дополняющих главное средство – слово лектора, следует отнести: опорный конспект, записи на меловой доске (ленте кодоскопа), диапозитивы и раздаточный печатный материал. Названная совокупность средств используется лектором для построения им по ходу лекции схем ориентировочной основы формируемых действий (умений). В свою очередь, они также являются мощным средством обучения.

Рассмотрим сущность данных средств обучения.

Опорный конспект – это схема, в которой закодировано основное содержание подлежащего изучению учебного материала. *Суть опорного конспекта - система опор в виде ключевых слов, фраз, графиков, формул, условных знаков и других способов кодирования, позволяющая компактно представить основное содержание учебного материала.* Опорный конспект, как средство обучения, имеет ряд достоинств: кодирование достаточно большого по объему содержания учебного материала, отражение только основы содержания теоретического материала, с помощью опорного конспекта студент имеет возможность обобщать и закреплять накопленные знания. Но необходимо отметить, что деятельность студента по составлению опорного конспекта должна носить осмысленный характер, то есть обучаемый не просто механически записывает услышанные им фразы, а обдуманно с пониманием сказанного ведет запись. Большое значение также имеет умение одновременно слушать лектора и фиксировать ключевую информацию.

Следующий элемент лекционного комплекса средств обучения – **записи на аудиторной доске** – это одно из основных средств обучения. Следует отметить, что умение рационально использовать аудиторную доску является своего рода признаком мастерства лектора и оказывает на обучаемых большое воспитательное воздействие, а это важный позитивный момент при

проведении лекционного занятия. Записи на меловой доске, пожалуй, одно из тех средств обучения, которое нельзя исключить из учебного процесса вообще, то есть, как показывает опыт, запись необходимой информации на доске всегда присутствует при проведении любого занятия, в том числе и лекционного. *Недостатки этого средства обучения* заключаются в следующем: необходимость наличия определенного навыка лектора для успешного проведения лекции; низкая эффективность обучения без использования вспомогательных средств обучения; при подготовке к лекции иногда необходимо создание макета записи на доске для выработки оптимального варианта размещения информации.

Диапозитивы (слайды) – это средства статической проекции, дополняющие аудиторную доску, дают возможность зрительно воспринимать разнообразную информацию в виде текста, графиков, таблиц, схем, чертежей и так далее. Транспаранты предназначены для проецирования на экран записей, рисунков, схем, диаграмм и так далее. *Указанные средства обучения имеют ряд недостатков:* эффективность их применения в значительной мере зависит от уровня методической разработки, трудоемкости и качества графического выполнения. Это приводит к значительным затратам времени при подготовке к занятию; необходимость использования дополнительных специальных технических средств; высокие требования к качеству самого изображения (композиция, выразительность, контрастность, цвет).

Отдельные авторы предлагают при чтении лекционного курса по дисциплине начертательная геометрия использовать современные технические средства, позволяющие значительно интенсифицировать учебный процесс. Чтение таких лекций проходит в специализированных аудиториях с представлением информации на экранах телевизоров. Информация, содержащая графический материал и определенные теоретические положения, выводилась на экран посредством телекамеры. Для этого по каждой теме курса были разработаны специальные карточки формата А5. При объяснении теоретического материала основные положения выводились на телеэкран. На основе карточек также были разработаны слайды Power Point и вместо телекамеры использовался компьютер. Слайды открывают дополнительные возможности в изложении материала лекции.

Многие педагоги-новаторы строят лекцию по начертательной геометрии с использованием нетрадиционной методики В. Ф. Шаталова, способствующей лучшему запоминанию и развитию пространственного представления. По методике В. Ф. Шаталова изложение теоретического материала крупными блоками уменьшает время, отводимое на изучение теоретических вопросов (не снижая качества и объема знаний), и высвобождает тем самым значительное время на решение задач и творческую деятельность. Основным средством, позволяющим значительно сократить период изучения теории, являются опорные сигналы. **Опорный сигнал (конспект)** –

это не схема, а набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. Для организации учебного процесса изготавливаются комплекты опорных сигналов. Данная методика подачи теоретического материала на лекции позволила облегчить процесс запоминания и усвоения новых понятий.

Вопросы реализации проблемности в лекционных курсах графических дисциплин, как фактора интенсификации учебного процесса, рассматривают Г. А. Иващенко, В. И. Якунин [2] и др. Авторы предлагают ввести в лекционный курс графических дисциплин **проблемные задачи**. Проблемная задача в процессе ее реализации ставит обучаемого в новое состояние «открывателя». Происходит это за счет содержащегося в ней комплекса графических элементов или методов и приемов не известных студенту ранее. Таким образом, в лекционный курс перед изложением нового материала вводятся лекции-задачи, решение которых предполагает отыскание неизвестных элементов графической информации. Задачи конструировались таким образом, чтобы графические элементы, входящие в состав решений, являлись элементами новой темы лекции, и в то же время этот элемент должен быть знаком студентам из школьных курсов черчения и геометрии.

Учитывая все сказанное выше можно сделать следующие выводы.

1. Основными критериями необходимости чтения лекции является: ее незаменимость при обсуждении значимых и противоречивых моментов; удобство для изучения тем наиболее трудных при самостоятельном разборе; весьма экономный способ получения теоретических основ знаний.

2. Для лекции по начертательной геометрии, как элемента традиционного обучения, характерны как положительные достижения, так и невыгодное сочетание компонентов: разомкнутое управление учебной деятельностью; рассеянный информационный процесс; пассивное участие слушателей и т. д.

3. Лекционные занятия по графическим дисциплинам имеют свою специфику. В связи с этим назревает необходимость преобразования и совершенствования традиционно сложившейся подачи теоретического материала.

4. Методически организованная лекция обеспечивает восприятие учебного материала, его понимание, осмысление и запоминание.

5. Назрела необходимость построения методики чтения лекций на таком уровне, который бы активизировал и повысил интеллектуальный потенциал слушателей, направил бы его в русло индивидуальной учебно-исследовательской деятельности.

6. Учитывая большой объем теоретического материала, предоставляемого обучаемым в условиях дефицита времени (сокращение количества часов лекционных занятий), является актуальной разработка и применение

информационных карт в виде систематизированного перечня текстовой и графической информации по отдельным темам дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика» – тематических классификаторов, сопровождающих пояснений лектора.

Практическое занятие – одна из основных форм проведения занятий. Оно ставит своей целью закрепление и расширение знаний, которые были получены студентами на лекции. На практическом занятии учебная деятельность студентов находится на уровне самостоятельного решения простых и сложных задач, а главное, внимание преподавателя уделяется формированию у студентов навыков и умений применения знаний по изучаемому предмету. Для более успешного решения поставленных целей необходимо установить методологически и методически правильную взаимозависимость теории и практики.

Отметим некоторые основные моменты проведения практических занятий. Прежде всего, преподаватель, ведущий занятия в группе, должен очень хорошо изучить степень подготовленности, потенциальные возможности, работоспособность и психологические особенности каждого студента группы. Психологический фактор имеет очень большое значение, а при построении процесса обучения, к сожалению, ему не всегда уделяется должное внимание.

Важно, чтобы работа, выполняемая на практических занятиях, вызывала у студентов интерес, побуждала их мыслить. Внимание обучаемых можно привлечь оригинальными задачами с элементами исследовательского характера, имеющими множество вариантов решения.

На практических занятиях должны быть повторены основные положения лекции, с тем чтобы, с одной стороны, остановиться на их теоретическом значении, а с другой – использовать их для решения задач. Для этого применяют различные методы. Адекватность комплекса условий протекания учебного процесса достигается, в основном, за счет использования множества различных методов обучения.

Основные методы, используемые на практических занятиях.

1. *Поэтапное формирование знаний студентов:* а) связь с уже известным, пройденным материалом; б) пояснение смысла основных понятий и определений; в) базовые методы решения основных задач; г) применение основных теоретических и практических задач, требующих понимания данной темы.

2. *Объяснительно-результативный (информационно-сообщающий):* а) разбор материала у доски со студентом; б) разбор метода решения стандартных задач; в) решение с помощью преподавателя аналогичных задач с поэтапным усложнением; г) закрепление полученных навыков при самостоятельном решении задач; д) домашнее задание.

3. *Эвристический метод* - построен на вопросно-ответной форме вза-

имодействия преподавателя и студента. Данный метод способствует развитию познавательного интереса и активности студентов (рис. 1).

Нами выполнен анализ традиционных типов практических занятий: проведение самостоятельной работы студентов по индивидуальным заданиям; различные варианты решения одной и той же задачи с вовлечением студентов в активное обсуждение; пассивно-эвристический – преподаватель, решая задачу задает вопросы, побуждающие к размышлению; активно-эвристический – привлечение слушателей к поиску и формулировке определений, новых понятий, доказательств.

Применение различных типов обучения требует более серьезной подготовки преподавателя к занятию, но оправдывается активностью и заинтересованностью обучаемых и, как следствие, лучшим пониманием и усвоением рассматриваемого материала. Надо заметить, что методы обучения видоизменяются в зависимости от состава группы, подготовленности и активности студентов, тематики занятий, семестра и т. д.



Рис. 1. Формы обучения на практических занятиях

В соответствии с методами, используемыми для проведения практического занятия, преподаватель определяет следующие цели:

1. Разъяснить основные положения теоретического курса.
2. Способствовать закреплению и расширению знаний, полученных студентами на лекциях.
3. Организовать самостоятельную работу обучаемых при решении задач различной сложности.
4. Проверить домашнее задание и выявить ошибки, допущенные при его выполнении.

Автором выполнен анализ возможных форм проведения практических занятий в средней школе и высшем учебном заведении.

Для наиболее эффективного использования времени аудиторных занятий предложена методика преподавания физики в университете с использованием листов опорных сигналов (ЛОС). Особенностью листов опорных сигналов является то, что кроме основного материала, представленного в виде формул, схем, картинок, шифров, предложены задачи, весь анализ и решение которых вытекает из содержания данного ЛОС. На каждом листе приводится литература, которую необходимо проработать по данному материалу.

С помощью опорных сигналов осуществляется: систематический контроль и закрепление знаний лекционного материала, необходимого для выполнения индивидуальных заданий; решение задач, распечатанных на ЭВМ и ответов на контрольные вопросы и тесты, предлагаемые на коллоквиумах.

Педагог А. Ф. Прибылов [5] разработал методику преподавания начертательной геометрии с использованием опорных листов. Объяснение нового материала представляет собой подробное раскрытие содержания опорного листа. Затем опорный лист вычерчивается на доске (или предлагается опорный плакат) и повторно, уже по плакату, проводится объяснение. После этого студенты получают на руки опорные листы. Дома они должны переписать, полученный лист в тетрадь и, пользуясь учебником, выучить.

Весьма интересные методы активного обучения в курсе начертательная геометрия предложили педагоги А. М. Тевлин и С. А. Налепа [8]. Для выбора наиболее правильной методики проведения занятий авторами был проведен входной контроль, результатом которого явилось разделение группы студентов на пять подгрупп, исходя из того, чтобы они были приблизительно равны по уровню развития. В одних группах занятия проводились с использованием традиционной методики, а в других обучение проходило по новой методике. На протяжении семестра эти подгруппы состязались между собой. При этом применялись новые формы активизации: кроссворды, головоломки, состязание команд и так далее.

На первых занятиях, в период начальной адаптации студентов, исполь-

зовались самые легкие и доступные методы активного обучения – кроссворды по начертательной геометрии. После окончания периода адаптации методы активного обучения были усложнены и студентам было предложено решать задачи на «время». Применялся и индивидуальный контроль. При этом все студенты получали одну задачу, требующую максимального количества знаний, умений и навыков. После проведения индивидуального контроля предлагалось разобрать задачу на доске, выясняя трудности и указывая на наиболее типичные ошибки. Имея результаты индивидуального контроля, на следующем занятии студенты решали задачи различной степени сложности.

Данная методика проведения занятий по начертательной геометрии, по мнению авторов, направлена на интенсивную самостоятельную работу студентов и, развивая пространственное мышление студентов, одновременно развивает его инициативу, заинтересованность в изучении дисциплины, повышает средний уровень подготовки группы.

Интересен опыт педагога Н. Л. Скулкиной [6] в разработке методики проведения практических занятий по графическим дисциплинам, в частности по теме «Сечения». Автор считает, что сложность для студентов представляет задача по пространственному представлению сечения. В связи с этим на практическом занятии было предложено использовать наглядные дидактические пособия, которые помогают обучаемым в усвоении материала темы. Пособие оформляется в виде плаката и состоит из двух частей: главные виды валиков с разными конструктивными элементами: пазами, канавками и т. д. Вторая часть пособия включает сечения, определяющие форму элементов валика. Пояснения преподавателя носят характер беседы. Путем сравнения изображений выделяются существенные признаки.

В своей работе «Формирование оптимальной методики интенсивного изучения графических дисциплин в технических вузах» авторы Г. А. Иващенко и В. И. Якунин [2] предлагают качественное изменение методики проведения практических занятий с целью повышения уровня усвоения учебного материала. Авторами исследования была предложена разработка программированной обучающей карты, включающей в себя задачи и упражнения какой-либо темы курса различной степени сложности, реализация решения которых предполагает наличие у обучаемых различных уровней способностей. Вся учебная информация в программированной карте располагается в логической последовательности усложнения заданий и упражнений. Студент сначала должен решить задачу или выполнить упражнение, а затем свой результат сверить с предложенным. Если задача решена верно, то студент получает указания под этим ответом о выполнении следующего по сложности задания. Если ответ был указан среди неверных, то студент получает указания для выполнения более простых заданий, элементы которых являются составляющими для нерешенной задачи. Обучаемый имеет

возможность «проскакивать» через те задачи, которые являются, на его взгляд, очень легкими. В случае завышения самооценки своих знаний, когда студент не может решить задачу более сложного уровня, и карта «направит» его к решению пропущенных задач, то студент с высоким уровнем подготовленности получает уникальную возможность совершенствовать свои способности, работая над все более и более сложными задачами эвристического характера.

Методику проведения аудиторных практических занятий по черчению в форме игры в «преподавателей» предложил **М. Р. Каленов** [8]. В своей работе автор приводит общепринятую, близкую к традиционной, методику проведения практических занятий. Преподаватель организует ее в следующей последовательности:

1. Излагает определенную дозу теоретического материала, предусмотренного календарным планом.

2. Знакомит с объемом выполнения и сроком сдачи домашних заданий, выполняемых с использованием изучаемого материала.

3. Сообщает даты проведения контрольных работ и систематического программированного контроля.

4. Проверяет, обходя рабочие места, индивидуально у каждого студента выполненный объем домашних заданий, одновременно разясняя графические ошибки, после чего ставит в журнал оценку за качество выполнения и регистрирует объем выполненной работы с указанием даты.

5. Проводит анализ характерных ошибок, допущенных студентами при выполнении соответствующего этапа домашних заданий, и при необходимости разясняет те вопросы, которые большинство студентов плохо усвоили.

Причем, разяснения графических ошибок необходимо давать каждому студенту, а в это время остальные студенты оказываются не занятыми и теряют всякий интерес к занятию. Для устранения этого недостатка автор предложил подвергнуть коренному изменению пункт 4 в традиционной методике проведения практического занятия. Суть изменения заключается в следующем. На занятии каждый студент должен условно стать преподавателем, проверить домашнее задание и выявить графические ошибки, допущенные другим студентом, обязательно указав страницы справочной или технической литературы или номера ГОСТов, где имеется теоретический материал, необходимый для устранения этих ошибок. Преподавательская деятельность студента завершается оценкой за проверяемую работу.

Итогом внедрения этой методики стало то, что студенты непроизвольно втягиваются в творческую дискуссию, тем самым, активизируя мыслительную деятельность. На этих занятиях студенты постепенно приобретают навыки преподавательской деятельности.

Анализ состояния организации обучения на практических занятиях позволяет сделать следующие выводы.

1. Практическое занятие является одним из важнейших элементов построения процесса обучения в высшем учебном заведении.

2. Рациональная организация практических занятий, базирующаяся на максимальной активизации процесса овладения знаниями, умениями, навыками имеет решающее значение для повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

3. Начертательная геометрия является далеко не новой дисциплиной, и методика проведения аудиторных практических занятий считается отработанной, но не в полной мере удовлетворяющей необходимым требованиям постановки обучения.

4. Подробный анализ множества методик проведения практических занятий в вузе позволил нам указать на некоторые их недостатки.

5. Зависимость качества проверки выполненного объема домашних заданий и разъяснения теоретического материала, необходимого для исправления ошибок, от индивидуальных качеств преподавателя.

6. Практически отсутствует контроль над уровнем усвоения знаний каждым студентом в отдельности.

7. Отсутствует возможность организации учебного процесса на практическом занятии до уровня продуктивно-творческой деятельности студентов.

8. Нерациональное использование отведенного на занятие времени.

9. Недостаточно разработан вопрос о проверке домашнего задания на практическом занятии по начертательной геометрии.

10. Содержание материала, изучаемого на практическом занятии, не отвечает требованиям предстоящей учебной деятельности студентов при изучении специальных дисциплин на старших курсах.

11. Необходимо пересмотреть процесс обучения на практическом занятии с целью повышения качества усвоения знаний.

Библиографический список

1. **Архангельский, С. И.** Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 198с.

2. **Иващенко, Г. А.** Формирование оптимальной методики интенсивного изучения графических дисциплин в технических вузах / Г. А. Иващенко, В. А. Гервер, В. И. Якунин: – М., 1994. – 206 с.

3. **Полевой, Ю. Л.** Системный подход к построению учебного предмета в вузе и формирование технического мышления современного инженера. – В сб.: Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Ю. Л. Полевой, З. А. Решетова. – М., 1979.

4. Старовойтенко, Е. Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е. Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект, 2001. – 544 с.

5. Прибылов, А. Ф. Применение опорных листов в преподавании начертательной геометрии / Совершенствование форм и методов организации учебного процесса: Тез. докладов межвузовской научно-методической конференции, 21–23 февраля 1990 г., 3ч. Ч.1 / А. Ф. Прибылов. – Комсомольск на Амуре: Комсомольский на Амуре политехнический институт, 1990. – 159 с.

6. Скулкина, Н. Л. Дидактический материал к урокам черчения по теме сечения / Художественно - педагогическое образование / Н. Л. Скулкина: Сб. статей. – Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та, 1995. – С. 53–56

7. Каленов, М. Р. Методика проведения аудиторных занятий по черчению в форме игры «в преподавателей». / Сборник научно-методических статей по начертательной геометрии и инженерной графике. Вып. 16 Научно-исследовательская работа студентов / М. Р. Каленов – М.: Изд-во МПИ, 1990. – 136с.

8. Тевлин, А. М. Методы активного обучения в курсе начертательной геометрии. / Сборник научно-методических статей по начертательной геометрии и инженерной графике. Вып. 16. Научно-исследовательская работа студентов. / А. М. Тевлин, С. А. Налепя – М.: Изд-во МПИ, 1990. – 136 с.

УДК 378.937

О. Л. Маркова

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ

Растущая потребность общества в новом образовании вызывает необходимость внедрения новшеств в образовательный процесс. Таким образом, актуальным является вопрос о включении в инновационную деятельность уже действующих педагогов со сложившимся и закрепившимся индивидуальным стилем профессиональной деятельности. Стиль педагога определяет не только все аспекты практической педагогической деятельности как функционирования, но и дальнейшего профессионального развития, в том числе подготовки к внедрению инноваций.

В связи с этим становится очевидным, что **подготовка к инновационной деятельности действующих педагогов должна осуществляться на основе учета их стилевых особенностей.** Однако, как показывает практика и анализ литературы по данной проблеме, в процессе подготовки педагогов к инновационной деятельности индивидуальный профессиональный стиль в большинстве случаев не учитывается, а в психолого-педагогичес-

ких науках недостаточно исследованы вопросы стилевых особенностей подготовки педагога к инновационной деятельности.

В связи с этим было проведено исследование, основу которого составила идея о том, что **подготовка к инновационной деятельности педагогов со сложившимся профессиональным стилем будет эффективна, если осуществляется по индивидуальной траектории в зависимости от типа индивидуального профессионального стиля педагога.**

А. К. Маркова, А. Я. Никонова [1, с. 186] выделяют четыре индивидуальных профессиональных стиля педагога.

Эмоционально-импровизационный стиль характеризуется тем, что педагог ориентируется преимущественно на процесс обучения, чаще действует интуитивно.

Эмоционально-методичный стиль определяет ориентацию педагога и на процесс, и на результат обучения, характеризующийся высокой оперативностью, некоторым преобладанием интуитивности над рефлексивностью.

Рассуждающе-импровизационный стиль характеризует ориентацию на процесс и результаты обучения, но меньшей изобретательностью, консервативностью в выборе методов обучения.

Рассуждающе-методический стиль ориентируется преимущественно на результаты обучения, отличается методичностью, предпочтением репродуктивной деятельности, рефлексивностью.

Для определения особенностей подготовки педагогов к инновационной деятельности в зависимости от индивидуального профессионального стиля, а также обоснования взаимосвязи индивидуального профессионального стиля и содержательных компонентов его подготовки к инновационной деятельности, был проведен анализ уровня мотивационно-ценностной, когнитивной и деятельностной подготовленности к инновационной деятельности педагогов, обладающих разным индивидуальным профессиональным стилем.

Проведенный анализ позволил определить следующие особенности.

У педагогов, обладающий эмоционально-импровизационным стилем доминирует мотивационно-ценностный компонент подготовленности к инновационной деятельности.

У педагогов, обладающих эмоционально-методичным и рассуждающе-импровизационным стилем, в равной степени доминирует мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты подготовленности к инновационной деятельности.

У педагогов, обладающих рассуждающе-методичным стилем, доминирует развитие когнитивного компонента подготовленности к инновационной деятельности.

Проведенный анализ уровня компонентов подготовленности педагогов

к инновационной деятельности позволил определить индивидуальную траекторию подготовки к инновационной деятельности в соответствии с индивидуальным профессиональным стилем (табл. 1).

Таблица 1

Особенности индивидуальной образовательной траектории при подготовке к инновационной деятельности педагогов, обладающих разным индивидуальным профессиональным стилем

Индивидуальные профессиональные стили	Доминирование компонента подготовленности к ИД	Особенности индивидуальной образовательной траектории
Эмоционально-импровизационный	Мотивационно-ценностного	В подготовке к ИД доминирует когнитивный компонент. Педагоги усваивают теоретические знания о педагогических процессах, об инновациях, а также развивают умение анализировать, теоретически обосновывать практику обучения и воспитания
Эмоционально-методичный; рассуждающе-импровизационный	Мотивационно-ценностного, Когнитивного в равной степени	В подготовке к ИД в равной степени присутствуют все компоненты подготовки к ИД
Рассуждающее-методичный	Когнитивного	В подготовке педагогов к ИД доминирует мотивационно-ценностный и компонент. Педагоги развивают интерес к профессиональной деятельности, мотивацию к саморазвитию

На основе проведенного теоретического анализа была разработана модель подготовки педагогов со сложившимся профессиональным стилем к инновационной деятельности. При разработке модели учитывались этапы подготовки педагогов к инновационной деятельности: анализ собственной педагогической деятельности и выделение в ней проблем – анализ проблем – анализ путей решения проблем – выбор инновации – прогнозирование последствий решения проблемы – апробация [2, с. 44].

Было определено, что подготовка к инновационной деятельности долж-

на начитаться с анализа собственной деятельности и выделения проблем в этой деятельности. Таким образом, **первый этап** представлен мотивационно-ценностным компонентом и включает в себя анализ собственной деятельности. На этом этапе педагоги осознают проблемы собственной деятельности, осознают значимость инновационной деятельности для разрешения противоречий. Кроме того, на этом этапе педагоги развивают мотивацию к саморазвитию и повышают интерес к профессиональной деятельности, развивают умения анализировать собственную деятельность, формируется рефлексивная позиция. **На следующем этапе** педагоги усваивают теоретические знания о педагогических инновациях. Данный этап представлен когнитивным компонентом. **На последнем этапе** педагоги учатся использовать теоретические знания в качестве основы для разрешения педагогических проблем, находить решения проблем с использованием инновационных технологий.

При этом у педагогов развивается умение анализировать деятельность и подбирать инновации, целесообразные для конкретной образовательной ситуации.

Реализация индивидуальной образовательной траектории осуществляется с помощью введения микромодулей, специфичных для каждого индивидуального профессионального стиля. Работа по микромодулю осуществляется параллельно с работой по основной программе. Микромодуль для педагогов, обладающих эмоционально-импровизационным профессиональным стилем, представлен когнитивным содержательным компонентом. В рамках данного микромодуля педагоги усваивают теоретические знания об особенностях инновационной деятельности: источниках педагогических инноваций, стадиях инновационного процесса, особенностях инновационного процесса.

Микромодуль для педагогов, обладающих эмоционально-методичным и рассуждающее-эмоциональным индивидуальным профессиональным стилем, представлен мотивационно-ценностным и когнитивным содержательными компонентами. Данный микромодуль состоит из действий, повышающих интерес к профессиональной деятельности, мотивацию к профессиональному развитию, а также из действий по усвоению теоретических знаний об особенностях инновационной деятельности.

Микромодуль для педагогов, обладающих рассуждающее-методичным индивидуальным профессиональным стилем представлен мотивационно-ценностным содержательным компонентом и состоит из действий, повышающих интерес к профессиональной деятельности и мотивацию к профессиональному развитию.

В процессе исследования удалось определить, что **подготовка к инновационной деятельности педагогов со сложившимся индивидуальным профессиональным стилем является эффективной, если в содержа-**

нии подготовки будут комплексно представлены мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты; подготовка будет осуществляться по индивидуальной траектории с доминированием мотивационно-ценностного, когнитивного или деятельностного компонентов в зависимости от индивидуального профессионального стиля педагога; если в процессе подготовки педагога к инновационной деятельности будет преобладать самостоятельная работа, включающая рефлексию собственной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

УДК 378 (07. 07)

С. Ю. Залуцкая

ТВОРЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В ВУЗЕ

Все увеличивающиеся темпы развития общества, научно-технического прогресса, происходящие социальные и экономические преобразования приводят к расширению и повышению требований к уровню способностей личности, способностей самостоятельно решать разнообразные задачи, возникающие в профессиональной деятельности. Эти процессы, несомненно, не могут не отражаться на целях и задачах высшего профессионального образования. Поэтому одной из наиболее важных целей вуза становится подготовка не просто высококвалифицированных, но главное – творчески мыслящих специалистов, для которых не достаточно владеть некой суммой знаний, важна их постоянная готовность к саморазвитию, потребность к созданию нового.

Однако практика свидетельствует, что в работе большинства выпускников вуза преобладает исполнительский опыт деятельности с обилием штампов, стандартов, значительно ограничивающих и обедняющих проявление творческих способностей. Изменить сложившуюся ситуацию возможно на основе дальнейшего совершенствования процесса вузовской подготовки

специалистов, поиска новых, наиболее эффективных методик развития творческих способностей студентов. При этом, конечно, не следует забывать об уже накопившемся в данном направлении педагогическом опыте, о сложившихся в высшей школе России традициях воспитания творческой личности.

Однако все наработанное требует систематизации и обновления с учетом быстро изменяющихся реалий, того, что происходит сейчас во всем образовательном пространстве. Отметим лишь **некоторые тенденции подобных изменений**: ужесточение конкуренции выпускников вузов различных видов и направлений; расширение спектра образовательных услуг; появление большого количества новых для отечественной образовательной системы специальностей и специализаций, освоение которых еще только начинается; ускорение темпа подготовки специалистов, уже имеющих базовое профессиональное образование; возможность широкого выбора образовательных учреждений и др. Данные тенденции убеждают в необходимости поиска путей повышения качества подготовки специалистов, способных легко пройти социальную, профессиональную адаптацию. **Это и делает проблему творческого развития личности студентов актуальной, достойной особого внимания со стороны педагогов, методистов.**

В данной статье мы подробнее остановимся на вопросе развития творческих способностей будущих PR-специалистов, одной из главных профессиональных обязанностей которых становится создание нового, неповторимого, оригинального.

Анализ научной литературы, нормативных документов, изучение опыта высшей и средней школы, результатов практической деятельности менеджеров по связям с общественностью и системы их профессиональной подготовки выявили противоречие между потребностью общества и бизнес-среды в специалистах, готовых к творческому осуществлению профессиональной деятельности и процессу постоянного саморазвития и фактическим состоянием дел в профессиональной подготовке. Также нельзя забывать и о том, что проблема творчества, несмотря на обилие научной литературы по вопросам разностороннего развития личности, до сих пор остается одной из самых спорных, порождающей множество противоречивых гипотез, всевозможных теорий и идей.

Так, например, достаточно часто понятие «творческий (креативный)» употребляется в сфере публичных отношений для обозначения чего-то излишне экстравагантного, эпатажного, а иногда и просто неуместного. Данная дефиниция не просто широко используется, но применяется во множестве различных знаний, так как творчество относится к разряду явлений, которые легче заменить, чем дать им определение.

Анализ литературы показывает, что все имеющиеся определения попадают под одну или более из следующих категорий: талант, присущий от-

дельному человеку; процесс; результат деятельности; общественное признание. Под «креативностью» зачастую подразумевают непосредственно «творческий процесс». Так, например, поэт Уильям Вордсворт точно уловил суть креативности как индивидуального таланта, когда назвал вдохновение «вспышкой света, мелькнувшей перед внутренним взором» [1, с. 72]. Писатель Артур Костлер [1], автор, вызвавший множество споров и критических высказываний по данному вопросу, описал креативность как механизм генерации творческих идей.

Однако сам по себе творческий процесс не исчерпывается понятием креативности. Принципиально значимым аспектом деятельности человека является наличие «творческого подхода» к решению проблемы. Смысл творческого процесса заключается еще и в признании его результата другими людьми, когда им, в свою очередь, также требуется продемонстрировать творческие способности и понимание сути, природы и механизмов творчества, чтобы воспринимать и оценивать работу. Таким образом, создаваемый в процессе творческой работы конечный продукт определенно играет важную роль при формулировании дефиниции креативности.

Существует также мнение, что «рабочее определение креативности должно, так или иначе, отражать одновременно процесс и конечный продукт» [1, с. 22].

Такое разнообразие подходов к определению творчества/креативности возникло, на наш взгляд, в первую очередь потому, что до конца не определены многие теоретические положения, такие как природа и механизм творчества, разведение творческой и воспроизводящей деятельности, возможности методического регулирования творческой деятельности. Особую сложность создает отсутствие четкого толкования того, что следует считать творческими способностями, что является их основой. Несомненно одно: прежде, чем говорить о научно обоснованной системе воспитания творческой личности, пронизывающей все ступени образования, необходимо определиться в этих главных вопросах.

Подходы исследователей к понятию «творчество» условно можно разделить на четыре тематические группы, каждая из которых отражает специфику подхода к пониманию изучаемого явления.

1) Творчество – это высшее проявление активности человеческой деятельности.

2) Творчество – это целенаправленная преобразующая окружающий мир деятельность по разрешению противоречий.

3) Творчество – это способ самоутверждения, самовыражения, самореализации.

4) Творчество – это целенаправленная деятельность по созданию общественно значимых ценностей.

Актуальными в той или иной степени для нас являются все указанные

определения, так как речь идет о подготовке не столько творческого менеджера по связям с общественностью, сколько творческой личности, способной решать нестандартно любые жизненные задачи, не ограничиваясь рамками своей профессии. Об этом говорил и А. Маслоу [2], особо подчеркивавший мысль о том, что подлинное творчество проявляется в человеке не только в «высоком» творчестве – искусстве или науке, но и в повседневной, реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций. Творчество, с его точки зрения, – универсальная функция, находящая выход в любых, самых трудных формах самовыражения, и лишь одной из таких форм является профессиональная деятельность. Э. Фромм [2] также акцентировал внимание на том, что творческая личность направлена не на приспособление (адаптацию), а на развитие, на процесс, готовность «рождаться заново каждый день». Подобное качество личности должно быть присуще каждому.

Рассмотрев лишь некоторые взгляды исследователей на определение творчества в неразрывной связи с понятием «креативность», мы можем вывести следующую рабочую формулу для сферы публичных рилейшнз: **креативность – это присущая каждому из PR-специалистов способность создавать что-либо новое в области общественных коммуникаций. Креативный акт включает создание, созидание, его смысл зачастую состоит в том, чтобы породить новинку ради новинки.**

Отличительным признаком креативно мыслящего специалиста, в том числе и менеджера по связям с общественностью, является умение анализировать ситуацию, принимать нестандартное, но правильное решение, заниматься поиском оригинальной идеи. «Креативность – это мыслительный процесс, помогающий нам генерировать идеи... Многие идеи носят креативный характер, креативность не является всего лишь инструментом генерации идей, но обладает намного более глобальным значением» [1, с. 31].

Что еще, помимо сказанного, определяет креативного специалиста по массовым коммуникациям, какие еще качества необходимы ему в профессиональной деятельности? «Нестандартное мышление, игнорирование табу и непонимание другими – вот главные черты действительно креативной личности пиарщика» [3, с. 55]. Действительно преуспевающим творческим людям, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, также присущи чувство юмора, настойчивость, трудолюбие, целеустремленность, гибкость ума, упорство, бескорыстность, любознательность, живое воображение, интерес к людям и мотивам их поступков и другое.

По оценкам отдельных специалистов в области теории творчества, они эрудированны, разбираются в литературе, искусстве, истории, музыке, науке и политике; видят то, чего не замечают другие. Творческие личности обладают способностью взглянуть на предмет с необычной точки зрения, разобраться в его сути, увидеть красоту в обычных для большинства вещах.

Они всегда пытаются дойти до причин происходящего, хорошо начитанны, самодисциплинированы, внимательно слушают других и живо интересуются происходящим вокруг. Эти люди ценят умение убеждать, им до всего есть дело и с ними приятно общаться. Они любят свою профессию и работают с энтузиазмом.

Также творческие личности не терпят клише, штампов, банальности, а стремятся достичь совершенства и используют концепции общего для выделения частного. Эти люди бескомпромиссны по отношению к качеству своей работы и у них достаточно сил и смелости, чтобы уничтожить продукт своего творчества, если он не «лучший из лучших» или не «гениален».

Добавим также, что среди общих требований, предъявляемых к творческому специалисту, есть и такие: умение постоянного переформулирования проблемы (или, как это обозначено в современной психологической науке, способность выдвигать новые проблемы), умение применять имеющиеся знания, воспоминания и образы для создания нового (или способность переносить ранее полученные знания и умения в новую ситуацию), внутреннее напряжение в конфликте между традиционным и новым в каждом шаге, в самих идеях, в различных путях решения, в хаосе неопределенности и стремлении перейти на более высокий уровень организации.

Справедливым нам кажется утверждение, что творческий процесс, как и любой другой психический процесс, можно тренировать. В современной теории творчества одним их проблемных является вопрос о возможности обучения творчеству и, в связи с этим, об эффективных технологиях обучения. Сегодня ни у кого не вызывает сомнений мысль о необходимости и важности воспитания творческой личности, а в нашем случае творческого специалиста, профессиональная деятельность которого построена на творчестве.

В практике современного вуза требует разрешения проблема эффективного педагогического руководства творческой деятельностью студентов в процессе профессиональной подготовки. Такое руководство реализуется посредством отдельных методов или отдельных систем, правил или рецептов выполнения конкретных процедур; методик, в которых преобладают «мягкие» способы воздействия в форме советов, пожеланий, призывов к активизации сознательных или подсознательных механизмов; программ и руководств с преобладанием «жестких» способов управления, регламентирующих переход от одной операции к другой; алгоритмов или строго формализованных программ, детерминирующих все поведение индивида и однозначно предопределяющих результаты его работы.

При выборе наиболее продуктивных методик активизации творческой деятельности студентов преподавателю следует руководствоваться положением В. П. Зинченко: «Проектирование в образовании должно быть не самоцелью, а средством пробуждения творческих сил обучаемых, их интеле-

хии. Наконец, оно должно обеспечить высокую степень свободы для такого самоопределения» [4, с. 18].

Обязательным следует считать и соблюдение таких условий, как погружение обучаемых в специально организованную атмосферу творчества, комфортную для проявления индивидуальности, мотивация познавательного интереса, высокая включенность в процесс выполнения творческого задания и другое.

Результатом целенаправленного, систематического педагогического воздействия на творческие способности студентов станет главное – их готовность к творческой деятельности в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей. Так, например, для того чтобы повысить уровень творческих способностей будущего менеджера, необходимо не столько прививать новые креативные навыки, сколько выявлять скрытые в человеке способности, которые были вытеснены в свое время предшествующим воспитанием и образованием. Этому могут способствовать, например, использование тестовых заданий, нацеленных на правильную самооценку личностных качеств («Умеете ли вы вести переговоры?», «Есть ли у Вас качества PR-менеджера?», «Ваша этика профессионального поведения специалиста по связям с общественностью»...). Ключ к тестам должен содержать соответствующие развернутые рекомендации по формированию, коррекции, совершенствованию индивидуальных характеристик, имеющих непосредственное отношение к качеству выполнения профессиональных обязанностей. Также студентам будет полезно познакомиться с разработанными психологами тестами самоактуализации (М. Кроз), уровень которой указывает на состояние психологического здоровья человека. Низкая степень самоактуализации, по мнению автора, является «причиной авторитарности, склонности к монологическим формам общения, манипулированию людьми с помощью жестких оценок и санкций, недоверия к себе и другим, ригидности поведения, низкой креативности» [5, с. 54], что, конечно же, несовместимо с работой в креативном отделе PR-агентства.

В процессе педагогического руководства творческой деятельностью студентов не следует забывать и о деловых играх («Организация и проведение пресс-конференции мэра», «Проведение предвыборной кампании», «Имиджевая реклама предприятия», «Разрешение межэтнического конфликта»...), позволяющих моделировать проблемные ситуации и решать их, опираясь на имеющиеся опыт и личностные качества. Ведь именно игровая деятельность предоставляет универсальную возможность для проявления нравственных намерений и поступков, становится прекрасным тренингом для деловых качеств, побуждает студентов к самостоятельному поиску нестандартных решений, вооружает методами творческого мышления.

Следующим средством воспитания необходимых творческих качеств становятся анализ и оценка ситуации из PR-практики, в процессе которых об-

суждаются и технологии создания творческого продукта. «Опыт других всегда поучителен и заставляет задуматься о собственной деятельности, дает толчок мыслям, инициативе, помогает нащупать неординарные подходы и оптимальные решения» [6, с. 93] и соотнести свою модель поведения с тем, как вел себя в той или иной ситуации профессионал.

Также интерес представляет применение самых разнообразных творческих заданий (написать статью или речь, подобрать слоган, составить анкету, разработать сценарий презентации нового товара, с группой сотрудников решить проблему, создать рекламный плакат, разработать фирменный стиль компании и т. д.). Продукты деятельности студентов помогут определить уровень их творческих способностей, а систематическое использование таких заданий благоприятно повлияет на развитие креативных качеств будущих специалистов по связям с общественностью.

Таким образом **учебный процесс имеет богатый воспитательный потенциал, игнорирование которого неизбежно приведет к снижению качества подготовки PR-кадров.** Это должен осознать каждый преподаватель, работающий со студентами и становящийся для них образцом тех или иных личностных качеств. Поэтому очень важно, кто же окажется рядом с молодыми людьми, еще формирующимися как личности, кто будет влиять на совершенствование их творческого мышления, научит будущего профессионала паблик рилейшнз «держат глаза, уши и ум открытыми для новых впечатлений, которые дает смена обстановки. Для этого необходимо совместно посещать художественные выставки, кинотеатры, спектакли, шоу. Все они являются источниками новых сведений, элементов информации, которые можно комбинировать и которые подскажут новые идеи. Общение с творческими и позитивно мыслящими людьми также очень полезно» [1, с. 186].

Добавим также, что креативный подход к решению производственных задач доступен не только отдельным личностям, но может проявляться и в работе целых организаций. Кроме того, организации оказывают влияние на творческую деятельность отдельных личностей. Большинство основателей креативных компаний, оказывающих услуги в сфере паблик рилейшнз, обладают яркой харизмой. Лидер организации, как правило, одновременно является образцом для подражания и наставником для своей команды, а также и для студентов-практикантов, осваивающих в процессе прохождения производственной практики азы творческого поведения PR-специалиста, в реальных профессиональных обстоятельствах осознающих, что творческое мышление – это обязательное условие существования творческого коллектива. Оно позволяет максимально использовать индивидуальные способности отдельных сотрудников и обеспечивает необходимые для развития их потенциала поддержку и содействие группы.

Таким образом студенты имеют возможность убедиться, что творчество

в деятельности специалиста сферы общественных коммуникаций играет значительную, а зачастую и решающую роль. Креативный PR-мен является чрезвычайно значимым лицом в фирме или организации, его творческие идеи становятся основой формирования необходимого имиджа компании, подчеркивают ее преимущества, придают доверия и убедительности.

Как видим, к творческому менеджеру по связям с общественностью требований достаточно много. Мы перечислили далеко не все, так как теория творчества на сегодняшний день не дала ответов на многие вопросы, вызывающие полярность мнений психологов, социологов, философов, дидактов и других исследователей. Поэтому зачастую воспитание творческого специалиста в процессе профессиональной подготовки на практике происходит стихийно, бессистемно, далеко ненаучно. В сложившейся ситуации радует одно – осознание обществом необходимости создания всех условий для формирования в человеке нового тысячелетия творческого мышления, нестандартных подходов к решению разнообразных проблем, способности к творческой самореализации, творческому самоопределению как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни.

Библиографический список

1. **Грин, Э.** Креативность в паблик рилейшнз / Э. Грин. – СПб.: Нева, 2004. – 240 с.
2. **Энн Мари Бэрри.** Карьера в рекламном агентстве / Энн Мари Бэрри. – Можайск: Сфера, 1993. – 311 с.
3. **Росситер, Дж. Р., Перси, Л.** Реклама и продвижение товаров / Дж. Р. Росситер, Л. Перси. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
4. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
5. **Викентьев, И. Л.** Приемы рекламы: методика для рекламодателей и рекламистов. 14 практических приложений и 200 приемов / И. Л. Викентьев. – Новосибирск: ЦЭРИС, 2003. – 267 с.
6. **Каглип, С. М., Сенгер, А. Х., Брум, Г. М.** Паблик рилейшнз. Теория и практика / С. М. Каглип, А. Х. Сенгер, Г. М. Брум. – М.: Вильямс, 2001. – 412 с.

Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА ЗНАНИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Одно из главных противоречий нашей информационной эпохи – противоречие между возрастающим объемом знаний в области науки, искусства, технологий и неспособностью новым поколением освоить эти знания и внедрить в практику. Проблемы, накопленные человечеством к XXI в., требуют всестороннего рассмотрения и нестандартного решения в сложившихся условиях. В связи с этим **возникает необходимость в формировании человека, способного диалектически мыслить, выявлять сложившиеся противоречия и определять оптимальные пути их разрешения.**

Анализ образовательной ситуации свидетельствует, во-первых, о часто отмечающейся педагогами и учеными перегрузке обучающихся, во-вторых, о слабом владении ими научными понятиями, в-третьих, о неспособности гибко и креативно реагировать на изменения внешних и внутренних условий. Поэтому возникают вопросы о структурировании содержания «его величества» учебного процесса, о том, насколько он в контексте данной проблемы способен адекватно изменяться, реагируя не только на необходимость сегодняшнего дня, но и на перспективу?

По демографической отчетности число детей от 7 до 15 лет в России составляет 15,8 млн. чел., по образовательной – учащихся этого возраста 13,5 млн. чел. Многие дети не желают учиться, бегут из школы, поскольку не могут получить в ней ни интеллектуального, ни эмоционального удовлетворения, свойственного возрасту «любопытности». Так, Д. Дьюи [3] отмечает, что мышление ребенка в возрасте «почемучек» наиболее приближено к мышлению ученого. По его убеждению любопытство проходит три стадии, прежде чем перейти в любознательность интеллектуальной силы, но чтобы это произошло, необходимо органическое включение в учебное занятие ученика, который будет способен открывать новое знание посредством активной деятельности и возникающих интеллектуальной силы вопросов.

К сожалению, ситуация в высшей школе мало чем отличается от ситуации в общеобразовательной школе, поскольку, как отмечают многие преподаватели, в основном студенты имеют слабые знания при поступлении в вуз и не желают учиться. Однако, и по окончании вуза количество студентов, самостоятельно и основательно исследующих тему дипломной работы, не увеличивается. Круг замкнулся, и это при том, что в XXI в. появляется новое молодое поколение, способное, вопреки учебному процессу, нахо-

дить необходимые знания. Беда в том, что эти знания отрывочные, спонтанно возникающие по мере необходимости, что не формирует целостный взгляд на окружающую действительность и необходимость её преобразования. А главное, такой подход лишает «юный ум» способности системно, диалектически мыслить, формировать знания на основе философии, логики – к этому недостаточно готова система образования.

В этой связи С. Я. Маршак образно описал взаимосвязь детской любознательности и учебного процесса, неспособного предложить любознательному «чаду» условия, при которых он не только бы удовлетворил свои познавательные потребности, но и развил их. Вот эти строки:

Он взрослых изводил вопросом «почему?».

Его прозвали «маленький философ»,

Но только он подрост, как начали ему

Преподавать ответы без вопросов.

И с этих пор он больше никому

Не досаждал вопросом «почему?».

В свою очередь, С. Л. Рубинштейн необходимое условие построения учебного процесса по продуктивному варианту видел в следующем: «Все моменты в процессе мышления находятся во внутренней диалектической взаимосвязи, не позволяющей механически их разрывать и рядопологать в линейной последовательности» [16, с. 369]. Особое место в образовательном процессе, с его точки зрения, определено постановке вопросов, проблем: «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать в чем вопрос, – значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему – значит если не разрешить ее, то, по крайней мере, найти путь, т. е. метод для её разрешения». Ученый сделал вывод: первый признак мыслящего человека – умение видеть проблемы там, где они есть [там же]. Тогда возникает вопрос: когда школа будет готовить мыслящего человека?

Ребенок от природы любознателен, но в современных условиях школы его покидает желание учиться. В данном контексте Д. Дьюи отмечал, что «вопрос, на который надо ответить, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу. ... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления». По его мнению, «Поддерживать состояние сомнения и вести систематическое и медленное исследование – таковы существенные элементы мышления» [3, с. 20–21; 22]. Следовательно, **качество вопросов, которые способен конструировать студент (учащийся) – важный критерий оценки результативности как учебного занятия, так и отдельного обучающегося (его деятельности, проникновения в сущность предмета)**. Однако в современных школах, как общеобразовательных, так и высших, вопросы формулирует и имеет «эксклюзивное право» на это, в основ-

ном, преподаватель (учитель). Впрочем, и ответы на поставленные им вопросы, чаще всего, совпадают с его же точкой зрения. Таким образом, «потребность в мысли» в этих условиях возникает у преподавателя, который формулирует вопросы, ставит цели и предлагает пути их достижения, а студент (ученик) при этом выполняет роль пассивного наблюдателя, исполнителя его (преподавателя) воли.

Данная ситуация обостряется противоречием между потребностью обучающихся в проявлении самостоятельности, утолении информационного и коммуникативного «голода» и утилитарным характером учебного процесса. Живость и оригинальность мысли, необходимые процессу познания, привлекают пытливые умы и оснащают их соответствующим инструментом, что, к сожалению, несвойственно современному учебному процессу. Первоклассник, посетивший школу первые два месяца, на вопрос «Как тебе в школе?», отвечает: «Там от меня ничего не зависит». Философский ответ ребенка, желающего и способного учиться по-новому!

Для традиционной парадигмы образования характерен ряд признаков: формирование рассудочного мышления, продуктом которого служат формально-эмпирические обобщения; взгляд на ребенка как на объект обучения, который должен запомнить различную информацию; монологизм как принцип организации «взаимодействия» (скорее воздействия) преподавателя (учителя) и студентов (учащихся), сведение учебной коммуникации к пассивному «информационному обмену».

В связи с этим, Э. В. Ильенков подверг критическому анализу сложившуюся ситуацию, отметив, что «всё дело тут в условиях, внутри которых развивается человек. В одних условиях он приобретает способность самостоятельно мыслить (и тогда о нем говорят как о «способном», «талантливом», «одаренном»), а в других условиях эта способность остается недоразвитой или развитой до уровня не весьма высокого. Тем более важно предельно точно очертить те условия, которые приводят к образованию ума, отграничив их от условий, которые образованию ума мешают и тормозят его развитие» [5, с. 44]. Секрет педагогического искусства, по его мнению, заключается в умении различать эти условия. «Представление о врожденности, естественно-природном происхождении способности (и неспособности) самостоятельно мыслить – это одновременно и следствие и причина действительного *неумения* (неспособности) *педагога* разобраться в этом переплетении факторов, условий, обстоятельств, формирующих или, наоборот, калечащих интеллект ребенка» [там же]. **Следовательно, педагогическая деятельность, если она претендует на разумность, должна включать в себя философско-критический момент в каждом акте своего движения.** «Это значит, что мало обнаружить и удержать истинные определения, например, единство исторического и логического, надо уметь это единство развернуть в противоположность, в противоречие, а затем снять последнее,

чтобы увидеть необходимость самого этого единства» – считает Г. В. Лобастов [11, с. 66].

Одним из приоритетных вопросов Э. В. Ильенков считал вопрос о формировании поколения самостоятельно мыслящих молодых людей, творчески относящихся к жизни. «Ум недаром в русском языке происходит от одного корня со словами «умение», «умелец». Умный человек – это человек, умеющий думать, размышлять, самостоятельно судить о вещах, о людях, о событиях, о фактах. Именно судить – с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры» [5, с. 21]. Ученым был предложен и выход – «учить диалектике», что является и простым и одновременно сложным делом. По его убеждению, теория познания, если она претендует быть наукой, рассматривает всеобщие законы развития общечеловеческой духовной культуры, а следовательно, совпадает с наукой о мышлении, т. е. диалектикой. По мнению Г. В. Лобастова, «последняя и исторически, и по самому существу дела – есть не что иное, как совокупность отражённых в ходе развития духовной культуры человечества всеобщих (и потому объективных) законов и форм естественно-природного и социально-исторического развития в его универсальной форме».

Способ диалектического обучения (далее СДО, патентное свидетельство № 126 от 29.03.1996 г.; авторы: А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов) **позволяет разрешать выделенные противоречия на основе единой методологии и осуществлять переход: от ставки на память и сообщенные знания к ставке на мышление и выводные знания; от владения словом на уровне языка к оперированию понятием на уровне наук и категориями на уровне философии; от двумерной деятельности (прямая связь) к целесообразному, трёхмерному учебному труду (обратная связь); от непосредственного обучения (автократия) к опосредствованному (демократия); от внешнего принуждения к самопринуждению; от необъективной оценки знаний, выводимой преподавателем (учителем), к «материализованной» объективной самооценке студентов (учащихся).**

Принципиальное отличие диалектического подхода, сконструированного в СДО, от традиционной парадигмы заключено в его основаниях и, прежде всего, в задействовании мысли как средстве сознания. «Все наше достоинство заключено в мысли. Не пространство и не время, которых мы не можем заполнить, возвышают нас, а именно она, наша мысль. Будем же учиться хорошо мыслить...» (Б. Паскаль). К сожалению, в современных условиях проблема формализма знаний неизбежна, поскольку мысль не заняла достойного места в учебном процессе. Рассматривая данную проблему с позиций диалектики как теории познания и как средства познания, на наш взгляд, необходимо ответить на ряд вопросов:

– Чем объяснить, что современному учебному процессу свойственен формализм знаний?

– В каком случае студент в учебном процессе приобретает формальные знания? Когда студент будет овладевать реальными (достоверными, научными) знаниями?

– Каким образом в учебном процессе осуществим переход от знаний формальных к знаниям реальным (истинным)?

– Вследствие чего диалектический подход позволяет решить проблему формализма знаний?

Следуя этой логике, используя различные источники, определим основные понятия «знание» и «формализм» с целью проникновения в сущность рассматриваемой проблемы. **Знание** определяется как результат процесса познания действительности, получивший подтверждение в практике; адекватное отражение объективной реальности в сознании человека (представления, понятия, суждения, теории) [1, 58 с.]. **По степени обобщения** выделяют знание обыденное и научное. Первое опирается на здравый смысл и формы практической деятельности, являясь основой ориентации человека в окружающем мире и его поведения. В отличие от первого, научное знание отличается систематичностью, обоснованностью и глубиной проникновения в сущность вещей и явлений. **По методам познания** научное знание делится на эмпирическое и теоретическое. Эмпирические методы познания (наблюдение, измерения, эксперимент) в результате формируют эмпирическое научное знание, которое констатирует качественные и количественные характеристики объектов и явлений действительности. Теоретический уровень научного знания отличается проникновением, прежде всего, в сущность предмета, явления с помощью открытия законов, установления закономерностей, что позволяет воспринимать, описывать и объяснять эмпирические характеристики предметов и явлений. При этом, с одной стороны, теоретические представления возникают на основе обобщения эмпирических, а с другой – влияют на изменение эмпирического знания. Следовательно, если школа ставит задачу формирования творческого мышления (диалектического), то «она должна формировать знание, проникающее во внутреннюю сущность предмета, а оно не может быть эмпирическим. Трудно утверждать, что знание, основанное на восприятии внешних признаков, будет прочным и перерастет в убеждение» [15, с. 36].

В современном философском словаре отмечается связь между знанием и незнанием как неразрывными аспектами познавательного процесса: знание – информация об окружающем мире и самом человеке, незнание – отсутствие таковой [17, с. 297–298]. **Знание рассматривается как информационный результат познавательного процесса.** Незнание же предстает как зафиксированная пассивная область, которую предполагается освоить путем перевода в знание. Знание представлено с помощью символов, образов, понятий, суждений, теории, а незнание – в таких формах как задача, вопрос, проблема, парадокс, противоречие. По мнению Б. Г. Матюнина,

знание есть зафиксированная информация, отражающая с различной степенью достоверности и объективности в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов, предметов и явлений окружающего мира. При этом незнание понимается как специфическое познавательное структурное образование, зафиксированное и описанное с помощью известного знания и направленное на новое знание [17, с. 299].

Таким образом, между знанием и незнанием прослеживается диалектическая взаимосвязь, при которой любое знание уже содержит в себе незнание, и наоборот, незнание – необходимая ступень открытия нового знания. Меняются местами первичное и вторичное (результат развития). Этот взгляд опровергает простую констатацию факта о незнании студентом материала, т.к. уже содержит в себе первую ступень знания – «знание о собственном незнании».

Кроме того, противоречие (как форма незнания) является центральной категорией диалектической логики, принципом развития, а по Гегелю – «диалектика – наука о противоречиях». Э. В. Ильенков отношение к противоречию определяет как самый точный критерий культуры ума, умения мыслить, показатель «наличия» ума или его отсутствия [5, с. 48]. Учебный процесс, которому чужда логика, в котором нет места противоречию, – обедненный учебный процесс. «Для подлинно культурного в логическом отношении ума появление «противоречия» – это сигнал появления проблемы, неразрешимой с помощью уже известных, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования («осмысливания») предмета, в выражении которого это противоречие возникло» [5, с. 49]. Следовательно, при таком учебном процессе, «при такой педагогике» обучающийся не в силах понять, усвоить знания, т.е. «индивидуально повторить в кратком очерке историю их рождения, он вынужден их «зазубривать», «задалбливать» – бессмысленно заучивать. У него в ходе «усвоения знаний» формируется так называемая «произвольная память», но не формируется ум, мышление, способность суждения... Та самая способность, которая когда-то эти знания на свет произвела» [5, с. 45]. В этих условиях образование все больше теряет смысл (имитация образования), а значит, неизбежны формальные знания. Проблема формализма знаний не нова, однако исследуется по-разному и, чаще всего, проводится только констатация фактов без интерпретации относительно условий и путей её преодоления.

В толковом словаре русского языка выделены два основных смысла в определении понятия «формализм»: соблюдение внешней формы в чем-нибудь в ущерб существу дела и общее название направлений, придающих первенствующее значение форме, внешнему выражению [13, с. 856]. В определении этого же понятия в новейшем словаре иностранных слов и выражений отмечено ещё несколько значений: 1) безукоснительное следование

неким правилам (этикету, ритуалу) даже тогда, когда жизненная ситуация делает это бессмысленным (Преклонение перед буквой закона при пренебрежении к его духу); 2) *в искусстве* – признание «чистой» формы единственно ценным художественным элементом; 3) *в философии* – **метод познания**, при котором сущность вещей и явлений усматривается в их форме, а не в содержании; 4) *в логике* – прием, позволяющий связать между собой утверждения по их формальным признакам; 5) сведение проблем основания *математики* к формальным аксиоматическим построениям. А человек, неукоснительно и бездумно следующий определенным правилам, с негибким, застывшим интеллектом, закрытым для новых веяний, скрупулезный исполнитель каких-либо правил, – определяется как «**формалист**» [12, с. 857].

С нашей точки зрения, возможно, **определить содержание понятия «формализм знаний» следующим образом**: это метод познания, при котором сущность вещей и явлений окружающего мира усматривается в их форме, а не в содержании, при этом знание не рассматривается как информационный результат познавательного процесса, так как не используется всеобщий принцип противоречия. Это определение уже содержит свою противоположность: пути преодоления формализма знаний, суть которых заключается в задействовании всеобщего принципа противоречия в учебном процессе, позволяющего выявлять и осуществлять связь между содержанием и формой знания; в организации образовательного процесса таким образом, что студент и преподаватель смогут осуществлять взаимодействие по пониманию и усвоению предметного содержания благодаря активной деятельности. Формализм знаний детерминируется не только организацией учебного процесса, но и владением преподавателем, а затем и студентом всеобщим принципом противоречия, позволяющим проникать в сущность вещей и предметов окружающего мира и предвосхищать дальнейшее его развитие. Тем самым совершать переход от репродуктивной деятельности (прямая связь) к творческой (труду, обратная связь) [7]. Теоретическое и эмпирическое научные знания формируются на основе диалектической связи и не являются рядоположенными или механически связанными.

Если рассматривать формализм как метод «познания, при котором сущность вещей и явлений усматривается в их форме, а не в содержании», то отчасти это проясняет сложившуюся в учебном процессе ситуацию: обучение в такой системе позволяет овладеть лишь представлениями (чувственное познание) о знании, что не формирует истинных знаний об окружающем мире, о сущности вещей (логическое познание), а следовательно, не позволяет обучающимся ориентироваться в окружающем мире и формировать собственную точку зрения на возникающие проблемы, определять перспективу дальнейшего развития.

Во многих статьях по этой проблематике (исследование причин формализма знаний) отмечается несовершенство учебников, содержание которых

способствует формализму знаний. К сожалению, количество таких учебников не только не уменьшается, а с каждым годом растет, и они остаются «золотым фондом» образования. Кроме того, многие авторы называют среди прочих и такие причины как способность студентов, с одной стороны, воспроизводить содержание (определение) понятий, законов, формул, а с другой стороны, – неспособность раскрывать их сущность, что невозможно сделать без осмысления всех связей, заложенных в них в концентрированном виде. Таким образом, богатство науки и искусства остается недоступным для студентов. И, как следствие, оперируя формальными знаниями, студенты не способны их применить при решении задач и, тем более, для конструирования теоретических положений, законов и т. д.

Отмеченное позволяет сделать вывод о том, что происходит не только отрыв формы знаний от их содержания, но и отрыв от истинной картины мира, что приводит к отчуждению студента (ученика) от богатого предметного содержания, позволяющего познавать окружающий мир, объяснять изменения в нем и делать обстоятельства человеческими. Не учитывается природа самого предмета, логика предмета, которая заключается в процессе мысленного движения в предмете, замкнутого в его собственном противоречии. «Если рамки этого мысленного движения будут уже, чем противоречие, закономерная последовательность моментов содержания не будет выявлена. Если природа, сущность, внутренняя форма предмета не увязывается с противоречием, то использование противоречия может выступить лишь как внешний прием» [15, с. 37–38]. Эмпирическое знание при этом не позволяет сделать главного, – выяснить природу предмета. Только теоретическая абстракция позволит обнаружить истинные связи о природе объекта, так как с её помощью возможен перевод представления в понятие. Представления поставляют материал, из которого «сознание творит понятия», но при этом, общие представления – это «зародыш понятия», первая ступенька в овладении понятием, основа к формированию понятия. А само познание истории развития идей дает обучающимся «понимание диалектики мысли: относительности наших знаний и абсолютности их движения по пути верного и всё более полного раскрытия сущности явлений, предметов материального мира», – отмечает В. М. Коротов [10, с. 64–65; 69]. В этих условиях учащимся предоставляется возможность на основе опорных понятий (знаний) конструировать новые определения понятий.

По мнению Г. В. Лобастова, «педагогическая деятельность, если она претендует на разумность, с необходимостью должна включать в себя философско-критический момент в каждом акте своего движения. Что это значит для учебной деятельности? Это значит, что мало обнаружить и удержать истинные определения, например, единство исторического и логического, надо уметь это единство развернуть в противоположность и противоречие, а затем снять последнее, чтобы увидеть необходимость самого этого един-

ства. Тогда вводимые определения предмета становятся объясненными и потому понятными, а поскольку учебный процесс может опираться только на понимание, постольку процедура эта абсолютно необходима» [11, с. 66].

Таким образом, логика познания окружающего мира направлена от поверхности явлений и предметов к их глубинной сущности, то есть в обратном направлении по отношению к логике науки. Логика науки следует от глубинной сущности (логическое познание) предмета, явления к их поверхности, которые даны нам в ощущениях (на уровне чувственного познания). Сама же наука, прежде чем достичь глубинного проникновения в сущность предметов и явлений, также прошла длительный путь накопления, обобщения и систематизации знаний. То есть, наука развивалась, следуя логике познания, выполняя свои основные функции: описательную, объяснительную и прогностическую. История развития науки позволяет определить путь познания человеком действительности: путь от поверхности к глубине явлений, от сущности первого порядка к сущности второго порядка и т. д.

Современная образовательная ситуация, к сожалению, игнорирует как логику познания, так и логику науки. В сложившихся условиях учение для студента, школьника является внешней необходимостью, а следовательно, не осознается и не обуславливается внутренними его потребностями. Но источником развития служат внутренние противоречия, внешние же только интериоризируясь во внутренние, ведут к развитию личности. Если интериоризации не происходит, то учебному процессу, его основным участникам – студентам (учащимся) свойственны формальные знания.

Л. И. Божович выделила три основных вида формализма знаний. *Формализму первого вида* свойственны поверхностные, отрывочные знания (точнее информация о них), которые являются результатом не осмысления и осознания, а узкоучебной установки на заучивание информации и дальнейшее её воспроизведение. Понимания этих знаний не происходит, а следовательно, и применить их студент затрудняется.

Для формализма второго вида характерны не связанная система знаний, а возникновение не связанного между собой конгломерата знаний. Знания, «вроде осмысленные и понятые студентом, остаются чуждыми его сознанию и личности, ибо они не соотнесены им с его прежними представлениями и понятиями о том явлении реального мира, к которому относятся эти знания. Поэтому новое знание, полученное и понятое студентом, остается для него ненужной абстракцией, лишенной реального смысла. При необходимости использовать это знание он пытается основываться не на нем, а на тех представлениях, которые были у него раньше о данном явлении» [14, с. 78]. Если новые знания не соотносятся с прежними и не выстраивается система знаний, то в сознании студента они остаются рядоположенными, обособленными.

Элементы формализма третьего вида «являются следствием того, что познавательное, теоретическое отношение к изучаемому явлению сформировалось раньше, чем они достигли полного овладения всем учебным материалом, относящимся к этому явлению» [14, с. 78–79]. В случае проявления третьего вида формализма знаний студент не учитывает всего многообразия условий их применения, впадая при этом в догматизм. Не происходит подлинного усвоения основ наук, т. е. не формируется умение видеть в общем проявление единичного и конкретного, а в единичном – проявление общего.

Между тем, с позиции диалектического подхода, основание деления (т. е. существенный признак, выделенный нами) формализма знаний на виды есть степень овладения знанием (понятием). Для первого вида формализма знаний не свойственен процесс понимания, предусматривающий осознание и осмысление понятий. Проявление второго вида формализма знаний – результат игнорирования обобщения понятий, игнорирования выстраивания системы понятий по учебной дисциплине (а следовательно, и системы заданий на учебные занятия), с одной стороны, и несформированности логических средств познания у студентов (учащихся, возможно, и у преподавателей), и системы повторений в логике – с другой. Третий вид формализма знаний является следствием игнорирования всеобщего принципа противоречия, обеспечивающего рассмотрение противоположностей в единстве.

Осознание рассматривается как совокупность познавательных действий и (или) непреднамеренных процессов, в результате которых человек начинает отдавать себе отчет, замечать или не замечать (рефлектировать) нечто происходящее во внешнем или (и) внутреннем мире [18, с. 197]. Так, например, можно осознавать или не осознавать структуру задачи при её решении: мысленно выделять или не выделять условия, исходные данные, искомое. Рассматривая принципы дидактики, также можно осознанно соотносить их или не соотносить с правилами их реализации и т.д. Сознание есть «способность человека оперировать образами социальных взаимодействий, действий с предметами, природных и культурных связей, отделенными от непосредственных контактов с людьми и актов деятельности, рассматривать эти образы в качестве условий, средств, ориентиров своего поведения» [17, с. 829–830]. Кроме того, способность человека соединять образ своей деятельности с образами различных социальных взаимодействий является необходимым условием реализации социальных связей [там же]. Именно с помощью сознания (посредством слова) фиксируется связь образов с конкретными предметами и, в то же время, с разделенным характером деятельности человеческой общности. Единство образа и понятия – необходимое условие процесса понимания в учебном процессе, с одной стороны, а с другой – средство преодоления формализма знаний.

Что понимается под осмыслением? «**Осмысленность** – наличие смысла, в противоположность бессмысленности – отсутствию смысла». Так, среди критериев осмысленности предложений – верификационный (от лат. *verificatio* – доказательство, подтверждение; понятие, используемое в логике и методологии научного познания для обозначения процесса установления истинности научных утверждений посредством их эмпирической проверки; непосредственная и косвенная верификация), операциональный, критерий переводимости и др. [1, с. 137]. Именно смысл снимает противоречие между формой и содержанием. Так, усвоив форму построения умозаключений, студенты порою игнорируют содержание суждений. В этом случае количество сконструированных умозаключений не является показателем качества, так как указанное противоречие при этом не снимается. Также логическая форма не соотносена с содержанием, что в конечном итоге приводит к бессмысленному использованию логической формы мысли. Однако использование логической формы для выводов по темам выступлений и проведенных студентами исследований обеспечивает не только разрешение противоречия между формой и содержанием, но и является показателем проникновения в сущность (первого, второго и т.д. порядка) предмета, темы. «А в чем же смысл?», – вопрос, который студенты задают друг другу при выступлениях на семинарских занятиях. Эмпирическое «я» не может «конституировать все многообразие смысла и значений культурно-исторического мира, которому оно принадлежит» [17, с. 808].

Под **осмыслением** понимается «совокупность умственных действий и процессов, в результате которых в изучаемом учебном материале существенные признаки и связи отделяются от несущественных, внешних, а новое знание не просто присоединяется к известному («а вот ещё есть это, а еще и это...»), но соотносится с его понятийным строем» [18, с. 189].

Самым главным свойством нашего сознания является *обобщение*, поэтому оно занимает особое место в познании. Обобщение – логическая операция перехода от частного к общему (от вида к роду) путем отбрасывания частных видовых единичных признаков, то есть от термина (единичное) через понятие (особенное) к категории (общее и всеобщее). Обобщение – мыслительная операция, позволяющая осуществить переход от мысли об индивидуальном, заключенном в понятии, суждении, гипотезе, вопросе к мысли об общем; от мысли об общем к мыслям о более общем; от ряда фактов ситуаций, событий к их отождествлению в каких-то свойствах.

Только в случае последовательной и непрерывной реализации этих процессов (осознание, осмысление, обобщение) создаются условия для **понимания** и осознанного *усвоения* содержания образования, с одной стороны, а с другой – проникновения в глубинную сущность предметов и явлений реального мира, видения единства мира во всем его многообразии (сущность, ядро мировоззрения).

Это возможно, если на **формально-логическом этапе** (при рассмотрении выявленных противоречий) решить следующие задачи:

– сформировать у студентов (учащихся) представление об основных логических категориях (понятие, суждение, умозаключение) и всеобщих существенных признаках окружающего мира (структура, движение, развитие, взаимосвязь);

– сформировать умения производить логические операции в работе с понятиями (определение понятий, деление понятий, обобщение понятий, ограничение понятий, нахождение отношений между понятиями, формулирование проблемных вопросов двух видов (вопросов-понятий и вопросов-суждений)) и задействовать существенные признаки окружающего мира как мировоззренческие ориентиры;

– осмыслить формально-логические законы и обеспечить возможность оперирования изучаемыми понятиями в их пределах.)

Решение этих задач является необходимым, но недостаточным условием в преодолении формализма знаний.

На **диалектико-логическом этапе** как преподавателю, так и студенту (ученику) необходимо освоить на основе диалектических категорий и законов диалектики «порядок нахождения противоположностей, порядок выявления условий, при которых данные противоположности находятся в равновесии (единстве) и противоречии (борьбе), порядок выявления этих противоречий и определения путей их разрешения, что позволяет проследить основные существенные признаки окружающего мира и действие законов, им соответствующих, а также увидеть единство окружающего мира во всем его бесконечном многообразии (овладеть третьим уровнем обобщения сознания – философией)» [4, с. 72, 88].

Мы разделяем точку зрения П. И. Пидкасистого, Л. М. Фридмана и М. Г. Гарунова, которые считают, что важнейшая *задача обучения* – сделать приобретаемые в вузе знания внутренне необходимыми для студента, тесно связанными с его личностью, научить его видеть за системой теоретических знаний реальную действительность и будущую профессиональную деятельность [14, с. 78–79]. При этом необходимо особое внимание обратить на способность самого преподавателя формировать целесообразность. Формирование целесообразности, иначе осмысленность теории, – важнейшая его задача. Носителем целесообразности, первого признака труда, является логика [2]. Следовательно, образованный человек функционирует и развивается на основе логики (формальной и диалектической), – это человек, способный мыслить, понимать окружающий мир и определять свое место в нем.

Если полагать, что «понять – значит выразить в форме понятий», то, рассматривая виды формализма знаний, можем отметить следующее. Знание, полученное эмпирическим путем, приводит человека к формированию по-

корного исполнителя чужой воли, «способного» все принимать на веру. Знание теоретическое, полученное путем «слушания», не встроенное в систему других знаний, не связанное с практической его интерпретацией, способствует «отделению понятия», знания относительно практики решения задач, т. е. мы формируем человека «не ведающего, что он творит», а кроме того, теория и практика для него несвязанные «вещи», а значит ценность теоретических исследований чужда ему, и «велосипед» он будет продолжать открывать заново. Осмысленное теоретическое знание, полученное на основе обобщения (эмпирического или теоретического) знания посредством активной деятельности, ещё не гарантирует проникновения в глубинную сущность предмета, если в процессе усвоения не рассмотрено многообразие ситуаций (условий) его применения, предусматривающего закрепление как повторение в многообразных ситуациях жизни, науки. Кроме того, применение по образцу (прямая связь) ещё не может сформировать осознанное владение этим знанием, и даже по определенному алгоритму, так как необходим выход за эти пределы, т. е. на творческое применение (обратная связь). Человек «мыслит лишь постольку, поскольку он уже освоил всеобщие (логические) определения, исторически сложившиеся до него и совершенно независимо от него» [6, с. 186].

Следовательно, с точки зрения диалектического подхода, являющегося средством преодоления формализма знаний, **необходимо в учебном процессе учить мыслить диалектически**, что означает:

- задействовать всеобщий принцип противоречия, позволяющий процесс познания превратить в активный творческий поиск истинных знаний;
- передать студентам (учащимся) логические средства познания, что повлечет за собой всплеск их творческой активности на учебных занятиях;
- создать условия, при которых информация будет постигаться и преобразовываться совместно с другими участниками учебного процесса (передача управленческой функции), что позволит им совершать расширенное воспроизводство знаний, проявлять самостоятельность и осуществлять свободный выбор своего профессионального пути. В этих условиях субъектом мышления «оказывается уже индивид в сплетении общественных отношений, общественно-определенный индивид, все формы жизнедеятельности которого даны не природой, а историей, процессом становления человеческой культуры» [6, с. 185].

В противном случае традиционная школа будет производить «задержку умственного развития» молодого поколения в массовых масштабах, поскольку формализм знаний будет способствовать как утрате интереса к познанию, так и утрате интереса и способности к творчеству.

В педагогической теории и практике, обществе провозглашаются, казалось бы, человеческие лозунги, но на самом деле получается «антигуманистический подход» к обучению, образованию. В этих условиях не только ре-

бенок, но и взрослый, преподаватель становятся способными лицемерить, осуществлять «липовый» контроль и самоконтроль. Одни учат, как когда-то учили их, другие – учатся. Неужели в XXI в. этот порочный круг не преодолим? Вырваться из этого круга, на наш взгляд, позволит опора на родовую сущность человека, – способность мыслить. Развитие мышления – вот необходимое и достаточное условие в сложившихся обстоятельствах. Реализация диалектического подхода в образовательном процессе позволит запустить «спящие клетки мышления», что с неизбежностью не только оживит этот процесс, но и изменит отношение к образованию в целом, будет способствовать преобразованию общества. Поэтому **диалектический подход есть средство преодоления формализма знаний, о чем свидетельствуют высказывания студентов в ходе изучения курса «Основы дидактики».** Студенты, обучение которых проходило на основе диалектического подхода, отметили его возможности в учебном процессе:

– «... помог мне посмотреть на «вещи» с разных сторон, что позволило мне расширить своё *видение*, и получить *инструмент*, позволяющий рассматривать проблемы и их решение *разносторонне*. Раньше я видела лишь «одну сторону».

– «... позволяет *мыслить «по-другому»*, не так, как обычно. Он развивает мыслительную деятельность».

– «... позволяет рассматривать каждый вопрос, каждую проблему с диалектической точки зрения: выявлять противоречия, находить пути их разрешения и тем самым *учиться думать*».

– «... позволяет привести *ум и мыслительные процессы в порядок, структурировать свои знания, мысли*».

– «... помогает *ориентироваться* и при выборе темы исследования, и при его проведении, и при отборе средств».

– «... помогает построить свое мышление или *раскрыть его с помощью логики* и подойти к учебному процессу творчески, особым индивидуальным путем».

– «... вызывает интерес к содержанию лекционных и семинарских занятий, обучает построению умозаключений, проблемных вопросов».

– «... является значительным *вкладом в личностное и профессиональное развитие*, предоставляет множество возможностей высказать свою точку зрения по важным дидактическим, педагогическим вопросам».

– «... позволяет увидеть важность курса дидактики в получении образования...».

– «... помогает в преодолении трудностей в процессе учебных занятий: *удерживать мысль, развивать её, находить варианты решения проблем*, т.к. предоставляется возможность вспомнить о законах логики и применить их при изучении дидактики, педагогики и других учебных дисциплин».

– «... создает условия, при которых в учебном процессе осуществляется переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным».

– «... обеспечивает постоянное получение обратной связи как на лекциях, так и на семинарских занятиях».

Таким образом, диалектический подход при рассмотрении проблемы формализма знаний, с одной стороны, предоставляет возможность объяснить истоки её возникновения, а с другой – позволяет разрешить эту проблему с помощью определенных средств. В способе диалектического обучения разработан и систематизирован интеллектуальный инструментарий познания, позволяющий не только преодолевать формализм знаний, а и предупреждать его возникновение.

Проблема формализма знаний – это ещё и обострившаяся нравственная проблема XXI в., проблема кризиса духовности. По мнению Э. В. Ильенкова, источником духовного опыта являются классическая философия и классическое искусство, которые равноправны при решении проблем. Со способностью к суждению об единичном факте с высоты усвоенной общей культуры Э. В. Ильенков связывал понятие «ума», а с недостатком такой способности – «глупость».

Библиографический список

1. Горский, Д. П. Краткий словарь по логике [Текст] / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров; Под ред. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
2. Гончарук, А. И. Концепция школы XXI в. (диалектика учебного процесса) [Текст] / А. И. Гончарук. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2002. – 68 с.
3. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д. Дьюи. – Пер. с нгл. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Зорина, В. Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе-посредством способа диалектического обучения [Текст]: монография / В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.
5. Ильенков, Э. В. Философия и культура [Текст] / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с. – (Мыслители XX в.).
6. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории [Текст] / Э. В. Ильенков. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
7. Ищенко, Т. Н. Диалектический подход к реализации принципа обратной связи в образовательном процессе [Текст] / Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 53–65.
8. Ищенко, Т. Н. Основы дидактики / Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – Уч. пособ. для студентов специальности 020400 Психология и слушателей системы дополнительного профессионального образования по программам переподготовки и повышения квалификации специалистов. – Красноярск.: СибГТУ, 2006. – 132 с.
9. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство «Наука», 1975 – 720 с.

10. **Коротов, В. М.** Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
11. **Лобастов, Г. В.** К философским основаниям педагогики В. В. Давыдова / Г. В. Лобастов // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – с. 61–71.
12. **Новейший словарь** иностранных слов и выражений. – М.: ООО «Издательство АСТ», Мн.: Харвест, 2002. – 976 с.
13. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – Изд. 4-е, доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. **Пидкасистый, П. И.** Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
15. **Поляруш, А. А.** Формирование экологического мышления школьников на основе диалектического подхода / А. А. Поляруш, В. С. Нургалеев: Монография. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – 176 с.
16. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 448 с. С. 369
17. **Современный философский словарь** / под ред. проф. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск / «ПАНПРИНТ», 1998. – 1064 с.
18. **Энциклопедия профессионального образования** / В 3-х т. Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

УДК 378

Т. А. Сливина

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

О формировании конкурентоспособного специалиста как о педагогической проблеме исследователи заговорили лишь в последнее десятилетие. Понятие конкурентоспособности специалиста не является достаточно разработанным в отечественных науках. Причиной этому служат особенности исторического и политического развития страны. На каждом этапе исторического развития общества к подготовке специалистов выдвигались требования, отражающие специфические особенности времени. С возникновением рыночных отношений практически во всех сферах жизни, в том числе и в образовании, характерной чертой которых является «конкуренция», изменились требования к подготовке выпускника. В условиях адаптации к рыночным отношениям и жесткой конкуренции в сфере образовательных

услуг перед вузами встала задача – выпускать специалистов, качество подготовки которых удовлетворяло бы потребителей на рынке труда. Важной характеристикой молодых людей, начинающих трудовую деятельность (попадающих в условия конкуренции) является конкурентоспособность. Поэтому «конкурентоспособность» становится предметом целенаправленного формирования и развития у студентов в вузе. Результатом этого процесса является конкурентоспособный специалист.

Для выявления психолого-педагогической сущности понятия конкурентоспособного специалиста мы рассмотрели понятия «конкуренция», «конкурентоспособность», «конкурентоспособная личность», «конкурентоспособный специалист» в контексте философских, социологических, психологических и педагогических воззрений, выделили наиболее значимые личностные и профессиональные качества конкурентоспособного специалиста.

Термин «конкуренция» (от лат. *Concurro* – сбегаюсь, сталкиваюсь, *Concurrentia* – соперничество) имеет разнообразные трактовки [1; 6; 8], в силу применения его в различных сферах. В контексте понятий, приведенных в различных теориях просматривается положительная роль конкуренции, как механизма изменчивости и поступательного развития. Анализ этих определений показал, что конкуренция – процесс воздействия субъектов друг на друга, сопровождающийся активизацией субъекта действия и как следствие – взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. «Конкуренция» является ключевым понятием, выражающим сущность рыночных отношений и трактуется как соперничество, борьба, процесс за достижение лучших результатов. Поэтому можно сказать, что конкуренция является движущей силой (предполагает развитие участников конкуренции), делающей экономику эффективной, восприимчивой к внедрению различных новшеств.

На современном этапе развития нашего общества конкуренция имеет место в различных областях, в том числе и в науке, в здравоохранении и в образовании. Выпускник вуза неизбежно попадает в условия конкуренции и главной задачей вуза является подготовить его к участию в конкуренции и успешно ее выдерживать, то есть быть конкурентоспособным на рынке труда. С экономической точки зрения «конкурентоспособность» трактуется исследователями [2; 4] в двух видах:

- «способность» конкурирующих субъектов (товаров, услуг или предприятий) отвечать потребительскому рынку,
- «комплекс характеристик» субъекта, выгодно отличающих его от других участников конкуренции.

В контексте данных определений, нами видится следующее: **способность субъекта выдержать конкуренцию подразумевает наличие комплекса характеристик, «выгодно» отличающих его от других участников конкуренции, а наличие комплекса характеристик у субъекта конкурен-**

ции обеспечивает ему способность выдержать конкуренцию. Вышесказанное указывает на то, что конкурентоспособность – это интегральная характеристика субъекта, участника конкуренции. Конкурентоспособность может проявляться только в условиях конкуренции (соперничестве, борьбе).

Проведенный анализ понятий «конкуренция» и «конкурентоспособность» позволяет нам «увидеть их смысл» в образовании следующим образом: «производители товара» – это высшие учебные заведения, «товар» – это их выпускники (специалисты), а «качество товара» (обладание особенностями) – это «конкурентоспособность» выпускника (или специалиста).

Экономическая сущность понятия «конкурентоспособность» предполагает наличие у молодого специалиста таких характеристик (профессиональных и личностных качеств), которые будут «наиболее выгодно» отличать его от других участников конкуренции и наличие которых позволит ему выдержать конкуренцию.

Понятие конкурентоспособности личности вошло в психолого-педагогическую науку в связи с исследованиями зарубежных (Р. Мартенс, Doyle D. P., Levine L. M. и др.) и отечественных авторов (В. И. Андреев, Б. Д. Парыгин, Л. М. Митина и др.). Анализ понятия конкурентоспособности личности дал возможность сделать вывод о том, что **«конкурентоспособность личности» – это интегральное качество личности и все исследователи выделяют множество личностных качеств, характерных для конкурентоспособной личности.** Список личностных качеств определяется учеными неоднозначно. Это объясняется различными подходами к исследованию данной проблемы и подчеркивает многогранность этого понятия. В частности, исследователи называют такие личностные качества как – четкость целей и ценностных ориентаций, стремление к непрерывному саморазвитию, творческое отношение к делу, самостоятельность, независимость, коммуникативность, стремление к непрерывному профессиональному росту, способность быть лидером, способность к риску, способность быстро и безконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда, стрессоустойчивость, дисциплинированность, стремление и способность к высокому качеству своего труда, стремление к эффективной деятельности.

Этот список можно дополнять или уменьшать в соответствии с видом деятельности, условиями деятельности и самого исполнителя этой деятельности. Можно выделять наиболее актуальные для данного этапа развития общества и наиболее значимые личностные качества для определенных видов деятельности.

Психологический аспект развития конкурентоспособности личности раскрыта в своих исследованиях Л. М. Митина. Исследуя конкурентоспособность личности, автор выделяет три интегральные характеристики конкурентоспособной личности – *направленность, компетентность и гибкость,*

которые являются взаимополагающими, и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет [5]. Под направленностью личности Л. М. Митина понимает ее интересы, потребности, мотивы, ценностные ориентации. Под компетентностью Л. М. Митина понимает знания, умения, навыки и способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Компетентность конкурентоспособной личности связана с видом деятельности и может проявляться в определенной профессиональной деятельности. Под гибкостью понимается способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно, а также способность переходить от одного вида деятельности к другому, способность к разумному риску.

Учитывая проведенный анализ и опираясь на исследования Л. М. Митиной, мы предлагаем следующую структуру конкурентоспособной личности (рис. 1).

Конкурентоспособная личность		
направленность	компетентность	гибкость
<ul style="list-style-type: none"> – потребности, – мотивы, – ценностные ориентации. 	<ul style="list-style-type: none"> – профессиональная, – коммуникативная. 	<ul style="list-style-type: none"> – эмоциональная, – поведенческая, – интеллектуальная, – способность адаптироваться к изменениям, – способность к риску.

Рис. 1. Структура конкурентоспособной личности

«Конкурентоспособность личности – это интегральная характеристика, представляющая собой совокупность качеств личности и системы знаний, определяющая ее способность осуществлять определенную деятельность эффективнее других».

В последнее время наряду с понятием конкурентоспособная личность в педагогику стало прочно входить такое понятие, как **«конкурентоспособный специалист»**. Это понятие является сложным междисциплинарным общеметодологическим понятием и поэтому его характеристика, удовлетворяющая специалистов разных отраслей знаний, чрезвычайно затруднительна.

Анализ исследований разных авторов (Д. В. Чернилевский, Н. В. Фомин, А. А. Бодалев, Н. Я. Гарафутдинова, С. А. Борисенко, Н. В. Борисова, О. В. Душкина, Э. Ф. Зеер, О. И. Польшкина, В. А. Оганесов, Н. Э. Пфейфер, М. В. Семенова и др.) понятия «конкурентоспособности специалиста» показал, что существуют различные подходы к понятию и выделяется большое

многообразие личностных качеств, которыми должен обладать конкурентоспособный специалист в определенной профессиональной деятельности.

Характеризуя конкурентоспособного специалиста, большинство исследователей (Э. Ф. Зеер, В. А. Ведеников, П. Ф. Зеер, Л. М. Митина, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Ф. Ф. Бодалев, В. И. Андреев, Н. В. Фомин, С. А. Борисенко, А. Бандура, В. Д. Щедриков, Б. С. Гершунский, А. Маслоу, Э. Эриксон, Р. Мартенс и др.) выделяют следующие личностные качества:

- профессиональная компетентность;
- высокий уровень теоретической и практической подготовки;
- высокая степень освоения последних достижений науки и техники и современных технологий;
- целеустремленность, ценностные ориентации, настойчивость в достижении целей и преодолении препятствий;
- стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и профессиональному росту;
- стремление к успеху;
- способность к творчеству и инновационной деятельности;
- умение выбирать перспективу, прогнозировать свое развитие и системно видеть проблему;
- способность адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, а также обладание знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий;
- гибкость мышления;
- способность к самооценке;
- способность принимать ответственные решения;
- трудолюбие, ориентация на эффективность и качество;
- способность к риску;
- коммуникативность.

Заметим, что список личностных качеств, которыми должен обладать конкурентоспособный специалист, определяется учеными неоднозначно:

Наличие такого многообразия качеств объясняется различными подходами авторов к рассмотрению понятия конкурентоспособности и тем, что данное понятие рассматривается относительно различных областей профессиональной деятельности [3; 7; 10]. Однако попытка описать личность длинным перечнем качеств не позволяет выявить психолого-педагогическую сущность конкурентоспособного специалиста.

Проанализировав различные подходы к толкованию понятия конкурентоспособного специалиста, можно сделать вывод, что ученые (Д. В. Чернилевский, Н. В. Фомин, А. А. Бодалев, С. А. Борисенко, Н. В. Борисова,

Э. Ф. Зеер, О. И. Польшкина, В. А. Оганесов и др.) связывают это понятие с достаточно высоким уровнем владения человеком той или иной деятельностью, то есть с наличием профессиональной компетентности, при этом человек должен обладать и такими личностными качествами, которые позволят ему достигать поставленных целей, адекватно вести себя в динамически изменяющихся условиях, анализировать ситуацию и стоящие перед профессионалом задачи, проектировать деятельность не на ближайшие действия, а на длительные периоды, видеть перспективу в своей работе, уверенность в себе, при этом исследователи отмечают, что конкурентоспособный специалист – это, прежде всего, личность, субъект профессиональной деятельности. Конкурентоспособность человека в профессиональной деятельности зависит не только от наличия глубоких профессиональных знаний, умений и навыков, качеств личности, но и от системы мотивов в выбранной профессии.

Проведенный анализ показал, что структуру конкурентоспособного специалиста в своих исследованиях пытались определить многие ученые (О. И. Польшкина, В. А. Оганесов, Р. Я. Ахметшин, О. В. Душкина, Н. В. Борисова), представляя различные ее компоненты. Наличие различных точек зрения по определению структуры объясняется многообразием подходов к понятию конкурентоспособного специалиста.

Для выявления составляющих элементов структуры конкурентоспособного специалиста, уточним, что под структурой личности мы будем понимать следующее: структура – это совокупность устойчивых связей между множеством компонент объекта, обеспечивающих его целостность [9].

Опираясь на определение структуры личности и принимая во внимание исследования Л. М. Митиной, представим структуру личности конкурентоспособного специалиста (рис. 2)

Выделенные нами компоненты связаны между собой и находятся, на наш взгляд, в определенном соподчинении. **Мотивационно-ценностная** компонента характеризует направленность конкурентоспособной личности. Направленность включает в себя все внутренние побудительные силы личности – взгляды, убеждения, идеалы, интересы, цели, жизненные планы, склонности, установки, мотивы и др. Она определяет избирательную направленность активности и отношений личности, влияя на степень, характер и способ использования возможностей, имеющихся у личности. Компонента направленности ответственна за то, «куда живет человек», что его влечет, к чему он стремится и прикладывает силы, чего добивается. Этой сфере принадлежит системообразующая, задающая, приоритетная роль в психической деятельности и она в наибольшей степени характеризует личность.

Интеллектуальная компонента включает элементы психики, представляющие собой способы и средства, которыми обладает личность и которые

Конкурентоспособный специалист		
Мотивационно-ценностная компонента	Интеллектуальная компонента	Поведенческая (Деятельностная) компонента
<ul style="list-style-type: none"> – потребности, – мотивы, – ценностные ориентации. 	<ul style="list-style-type: none"> – гибкость мышления, – способность к творческому мышлению, – способность к саморазвитию, – коммуникативность. 	<ul style="list-style-type: none"> – профессиональная компетентность, – гибкость поведения, – адаптация к изменениям, – риск, – коммуникабельность.

Рис. 2. Структура личности конкурентоспособного специалиста

она использует для достижения целей, определяемых компонентой направленности. Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и как делает, какими способами достигает поставленных целей и удовлетворяет свои потребности.

Поведенческая (деятельностная) компонента включает совокупность действий, объединенных единой целью. Сущность деятельности состоит в тех целях и задачах, которые реализуются в ней, а также в тех мотивах, во имя которых она совершается.

Выделение структурных компонентов личности с педагогической точки зрения позволяет понять, что надо формировать (развивать) у студентов в образовательном процессе в вузе.

Рассмотрев различные подходы к понятию «конкурентоспособный специалист» и в результате проведенного анализа психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов уточнили понятие: «конкурентоспособный специалист». **Конкурентоспособный специалист выражает интегральную деятельностную характеристику личности, субъекта профессиональной деятельности, обусловленную развитием аксиологической, когнитивной, личностной и профессиональной компонентов, которая позволяет ему осуществлять эту деятельность эффективнее других.**

По своей сущности понятия «конкурентоспособная личность» и «конкурентоспособный специалист» очень близки, но не являются тождественными.

С точки зрения психологии и педагогики конкурентоспособная личность – это субъект социальных действий и изменений, способный осознать динамику процессов развития, видеть происходящие изменения и уметь реагировать на них в условиях изменчивого рынка.

Проведенный анализ понятий позволил нам сделать вывод, что «конкурентоспособная личность» по сравнению с «конкурентоспособным специалистом» является понятием более широким, так как «конкурентоспособ-

ность специалиста» находится в прямой зависимости от вида деятельности, которой он занимается (от выбранной профессии), то есть от профессиональной компетентности.

На наш взгляд, функциональная сущность понятия «конкурентоспособный специалист» раскрывает те индивидуальные особенности человека, от которых зависит успешность выполнения определенных видов деятельности, обеспечивающих человеку преимущества перед другими в профессиональном плане, в условиях конкуренции.

Библиографический список

1. **Большой** толковый психологический словарь / Артур Ребер. Том 1. – М.: ВЕЧЕ-АСТ. 2000. – С. 366.
2. **Борисов, А. Б.** Большой экономический словарь. / А. Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2002. – С. 321.
3. **Зеер, Э. Ф.** Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей / Э. Ф. Зеер, В. А. Ведеников, Н. А. Доронин, П. Ф. Зеер, И. А. Колобков. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 2001. – 233 с.
4. **Маракулин, М. В.** Оптимизация структуры компании в целях повышения конкурентоспособности / М. В. Маракулин // Менеджмент в России и за рубежом. 2003. – № 1. – с.53–58.
5. **Митина, Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина // Библиотека психолога. – М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж. – Издательство НПО «МОДЕК», 2002. – 400 с.
6. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / Под ред. Л. И. Скворцова. – М.: ОНИКС, Мир и Образование, 2005.
7. **Полькина, О. И.** Становление конкурентоспособного специалиста в военном вузе / О. И. Полькина // Дис. ... ученой степ. канд. пед. наук. – Саратов. – 1999.
8. **Социологический** словарь / Пер. с англ. под ред. С. А. Ерофеева. – М.: «Экономика». – 2000. – с.134.
9. **Справочник** практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671с.
10. **Чернилевский, Д. В.** Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов // Специалист. – 1997. – № 1.

А. В. Дубаков

ВОСПИТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ

Интенсивное развитие политических, социально-экономических, культурных процессов в современном обществе обуславливает выдвижение ряда новых требований к профессиональной подготовке будущего учителя. От современного выпускника высшей педагогической школы требуются целеустремленность, активность, умение творчески и динамично осуществлять поставленные цели, применять полученные знания в изменяющихся условиях. Особое внимание уделяется тому, чтобы современный учитель обладал **коммуникативной компетенцией**. Мы полагаем, что *феномен коммуникативной компетенции можно позиционировать в качестве приоритетной составляющей профессионализма учителя, так как общение с учащимися составляет основу педагогической деятельности*. Без наличия у будущего педагога оптимального уровня сформированности коммуникативной компетенции, нельзя сказать, что полученное образование будет качественным, а педагогическая деятельность успешной.

В начале данной статьи остановимся на раскрытии сущностной характеристики коммуникативной компетенции студентов педвуза. Что представляет собой данное явление? На что, в данном русле, должна быть направлена профессиональная подготовка? Для более глубокого осознания компетенции коммуникативной, следуя дедукционным путем, остановимся на понятии «компетенция» в самом общем смысле.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы позволил сделать вывод, что в последнее время понятие «компетенция» в российской научной теории часто ассоциируют с понятием «компетентность». Мнения исследователей в определении компетенции и компетентности далеко не всегда однозначны. Мы считаем целесообразным аккумулировать основные значения, а затем провести параллель между данными категориями, тем самым, обозначая их отличительные признаки.

Компетенция – это *совокупность* знаний умений, навыков и качеств, способов деятельности, которые и составляют структуру явления (Р. П. Мильруд); это способность мобилизовать данные знания (Э. Ф. Зеер.); наличие определенных полномочий, функций, владение определенными функциями [3].

Компетентность – это *владение* системой знаний и умений, то есть обладание человеком соответствующей компетенцией [6]. Именно владение в

данном случае является ключевым словом и отличает компетентность от просто совокупности знаний, умений, навыков и качеств.

Опираясь на изложенное выше, можно сделать вывод, что **компетенция обеспечивает эффективное протекание деятельности в образовательном процессе и позиционируется в качестве общего требования (нормы) к образовательной подготовке.** Компетентность может быть представлена в качестве спектра определенных компетенций и является достоянием личности [6]. Специалист, владеющий определенным набором компетенций, может быть назван компетентным, то есть обладающим компетентностью в той или иной области профессиональной деятельности.

Наличие высокого уровня коммуникативной компетенции позволяет студентам не только продуктивно строить дискурс в сфере учебно-профессиональной деятельности, но и осуществлять педагогическое взаимодействие в дальнейшей трудовой деятельности в соответствии с поставленными целями и задачами. Соответственно, говоря о студенте высшей педагогической школы, мы ориентируемся на будущего учителя, подразумевая при этом окончательную цель – воспитание коммуникативной компетенции будущего учителя.

В структуре коммуникативной компетенции студента педвуза должны присутствовать все элементы, определяющие эффективность будущей профессионально-педагогической деятельности. В связи с этим мы считаем целесообразным раскрыть концепцию трехуровневой организации языковой личности Ю. Н. Караулова. В структуре языковой личности автор выделяет три магистральных уровня – вербально-семантический, тезаурусный и прагматико-психологический (Е. В. Челпанова). Согласно наличию данных уровней, **коммуникативная компетенция представлена тремя компонентами: лингвистическим, когнитивным и психологическим.** В соответствии с данной интерпретацией коммуникативная компетенция студентов педвуза – это интегративное качество личности, включающее лингвистический, социокультурный и социально-психологический компоненты. В свою очередь, каждый из компонентов представлен определенной компетенцией – лингвистической, социокультурной и социально-психологической.

1) **Лингвистическая компетенция** – это совокупность знаний, умений и качеств в области вербальных и невербальных средств, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям профессионального общения. Наличие лингвистической компетенции определяет владение нормативным языком.

2) **Социокультурная компетенция** – это умение интерпретировать смысл высказываний, исходя из культурных особенностей коммуникантов; анализировать коммуникативные ситуации в рамках соответствующей

культуры и на основе такого анализа формулировать условия такой деятельности.

3) Социально-психологическая компетенция – это органичная совокупность знаний, умений и качеств, направленных на преодоление многочисленных социально-психологических барьеров, возникающих в профессиональной и учебной коммуникации.

Органичная совокупность данных компетенций обеспечивает эффективное протекание общения и управление им в комплексе различных учебно-воспитательных ситуаций. Именно на целенаправленное формирование данных компонентов и может быть ориентирована профессионально-педагогическая подготовка в области коммуникативной компетенции.

Как воспитать у студентов педагогического вуза высокий уровень коммуникативной компетенции? Какие средства будут наиболее эффективными? В рамках нашего диссертационного исследования в качестве средства воспитания коммуникативной компетенции мы рассматриваем **ситуативные задачи**.

Ситуативная задача – это «объект мыслительной деятельности, содержащий вопросную ситуацию, включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения» [23, С. 4].

Выступая в качестве объекта мыслительной деятельности, задача предполагает наличие субъекта, то есть «решателя» [1]. Именно на задачу, как на определенного рода объект направлена вся активность решателя в его познавательной деятельности. В основе ситуативной педагогической задачи лежит вопросная педагогическая ситуация, то есть совокупность условий, обстоятельств с обозначенным пространственно-временным контекстом, которые специально задаются преподавателем. В конце задачи осуществляется постановка вопроса или нескольких вопросов. Решение задачи и есть ответ на поставленный вопрос, достижение цели.

Разрабатывая ситуативные задачи и включая их в образовательный процесс, преподаватель может целенаправленно использовать их как средство воспитания коммуникативной компетенции. Данные задачи, отражая реальные коммуникативные учебно-воспитательные ситуации, направлены на развитие знаний, умений и качеств, входящих в состав коммуникативной компетенции. Решение ситуативных задач позволяет студентам получать новые знания об общении, обогащать, усваивать и закреплять полученные знания, корректировать имеющиеся знания, умения и качества, «активизировать познавательную деятельность» [4]. В практическом плане решение ситуативных задач направлено на формирование профессиональных умений и навыков, что в дальнейшем позволит будущим учителям быстро ориентироваться и находить выход из затруднительных ситуаций, прогнозировать дальнейшее поведение участников ситуации и т. д., т. е. эффективно осуществлять коммуникативную деятельность.

Мы считаем, что единичное понятие, употребляемое изолированно, не может привести к наиболее эффективному, целостному результату. Данное утверждение характеризует и ситуативную задачу. Целостный результат может быть получен только в том случае, когда средство, привлекаемое для его достижения представлено в качестве целого, а не отдельных, изолированных элементов. Вследствие этого встает вопрос о разработке системы ситуативных педагогических задач.

Система ситуативных педагогических задач – это совокупность педагогически содержательно наполненных ситуативных задач, взаимосвязанных между собой и представляющих целостный объект, направленный на достижение запланированной цели.

Ситуативные задачи в нашем исследовании были систематизированы следующим образом:

1) **мотивационные ситуативные задачи** – формирование у будущих учителей мотивов к овладению общением, коммуникативной компетенцией, развитие профессионального интереса, создание мотивационной среды в процессе решения мотивационных ситуативных задач, формирование потребностей в обогащении знаний о коммуникативной компетенции;

2) **дискурсивно-педагогические ситуативные задачи** – развитие культуры речевого общения, умений диалогического общения, формирование стиля индивидуальной коммуникативной деятельности, приемов общения, способностей к паттернированию, формирование эмпатии, толерантности, обогащение и закрепление теоретических знаний;

3) **рефлексивно-пиктографические творческие ситуативные задачи** [5] – осознание особенностей коммуникативной компетенции: лингвистической, социокультурной и социально-психологической компетенций, рефлексия собственных действий, их последующая коррекция, обогащение и закрепление теоретических знаний;

4) **гностико-эвристические ситуативные задачи** – развитие критического мышления, умений выходить из комплексных коммуникативных ситуаций с опорой на логику и интуицию.

Данные задачи распределены нами по основным элементным составляющим коммуникативной компетенции, отражая, тем самым, точную направленность на целенаправленное формирование системы знаний, умений и качеств, входящих в состав коммуникативной компетенции студентов педвуза.

Идея нашего исследования также базируется на том, что эффективность воспитания коммуникативной компетенции студентов педвуза на основе решения ситуативных задач обеспечивается соблюдением специально организованных педагогических условий:

1) *разработка и внедрение в образовательный процесс педвуза спецкурса «Коммуникативная компетенция»;*

2) создание педагогической комфортной среды, способствующей самореализации студентов;

3) конструирование и реализация технологического алгоритма воспитания коммуникативной компетенции студентов педвуза на основе решения ситуативных задач.

Процесс воспитания коммуникативной компетенции на основе решения ситуативных задач осуществлялся в четыре этапа: подготовительный, исходно-диагностический, процессуально-технологический, итогово-диагностический. Исследование проводилось на базе факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» и протекало в условиях образовательного процесса. Общая численность студентов, принявших участие в нашей опытно-поисковой работе, составила 130 человек.

В рамках *подготовительного этапа* мы остановились на определении и обосновании трех основных уровней сформированности коммуникативной компетенции студентов – низком, среднем и высоком. Каждый уровень определялся исходя из трех основных критериев: 1) Знания, необходимые для эффективного осуществления коммуникативной деятельности. 2) Умения, необходимые для эффективного осуществления коммуникативной деятельности. 3) Качества, необходимые для эффективного осуществления коммуникативной деятельности.

На подготовительном этапе мы сочли необходимым осуществить анализ практикумов по решению педагогических задач с целью изучения тенденции разработки ситуативных задач и их возможного дальнейшего применения в процессе воспитания коммуникативной компетенции. Нами было проанализировано более десяти практикумов задач и заданий по педагогике, таких авторов как Л. Л. Додон (1968), Н. А. Стусь (1975), Т. М. Куриленко (1988), Г. Г. Петроченко (1990), О. П. Морозовой (2000) и др. В данном случае мы пришли к выводу, что большинство задач тематически не соответствуют реальной действительности и являются устаревшими. Вследствие этого мы остановились на отборе и составлении ситуативных задач, которые отражали бы современные педагогические проблемы в области коммуникативной компетенции и смогли бы вызвать у будущих учителей действительно реальный интерес.

На *исходно-диагностическом* этапе осуществлялось фронтальное и персонифицированное изучение коммуникативной компетенции студентов. В данном контексте мы остановились на определении исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции, а также на составлении плана действий, направленных на повышение данных уровней, если они не соответствуют нормативу.

Для изучения уровня коммуникативной компетенции, прежде всего, был применен метод иллюстративно-монографического наблюдения, направлен-

ный на объективную оценку целостной картины состояния изучаемой проблемы, раскрытие её характерных черт. В контексте данного исследования метод иллюстративно-монографического наблюдения – это всестороннее, систематическое и детальное исследование одной и той же группы студентов в их индивидуальном продвижении по заданному алгоритму воспитания коммуникативной компетенции на основе решения ситуативных задач. Исследование воспитания коммуникативной компетенции с помощью метода иллюстративно-монографического наблюдения включало несколько основных этапов: 1) беседа до начала наблюдения; 2) собственно наблюдение; 3) анализ полученных результатов; 4) консультативная беседа.

Вместе с тем в процессе исследования мы также использовали опросные методы – анкетирование (составление и применение опросника «Коммуникативная компетенция и её роль в профессионально-педагогической деятельности»); тестирование (подборка тестов осуществлялась с опорой на определение структурной и содержательной характеристик коммуникативной компетенции с целью выявления сформированности различных компонентных составляющих коммуникативной компетенции студентов педвуза.).

После применения выше указанных диагностических методов был проведен качественный анализ, а результаты обобщены. Далее проводилась консультативная беседа, направленная на анализ уровня коммуникативной компетенции, выносился педагогический диагноз и совместно со студентом происходило планирование действий (на занятиях и в процессе самостоятельной работы) по повышению уровня сформированности коммуникативной компетенции. Полученные на исходно-диагностическом уровне результаты представлены в таблице.

Таблица

Сформированность коммуникативной компетенции студентов на исходно-диагностическом этапе, в %

низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
58	37	5

Таким образом, большая часть студентов (58%), принимавших участие в нашем исследовании обладают низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции. Данные студенты практически не имеют представлений о коммуникативной компетенции, отличаются дефицитом знаний и умений в области коммуникативной компетенции. Значительно меньшая часть студентов (37%) обладает средним уровнем коммуникативной компетенции. Данный уровень рассматривается как допустимый. Высоким

уровнем коммуникативной компетенции обладает лишь 5% студентов. То положение, что большая часть студентов находятся на низком уровне, на наш взгляд представляется естественным, так как в данном случае еще не была проведена специальная работа по воспитанию коммуникативной компетенции.

На *процессуально-технологическом* этапе осуществлялось непосредственно воспитание коммуникативной компетенции на основе решения ситуативных задач. В данном аспекте происходила проверка выявленных педагогических условий.

В процессе исследования было выяснено, что у большинства студентов наблюдается отсутствие или дефицит знаний в области коммуникативной компетенции. Без наличия данных знаний решение ситуативных задач не представляется возможным. Вследствие этого нами был разработан и внедрен в образовательный процесс факультета иностранных языков спецкурс «Коммуникативная компетенция». Структура спецкурса включает теоретическую и практическую части. В рамках теоретической части студенты изучали такие вопросы как, «историко-логический анализ проблемы коммуникативной компетенции учителей; профессионально-педагогическая компетентность; коммуникативная компетенция учителя; пути и средства самовоспитания коммуникативной компетенции учителя; роль педагогического дискурса в контексте коммуникативной компетенции учителя». Практическая часть включает выполнение заданий творческого характера и непосредственно решение ситуативных задач.

Необходимым условием воспитания коммуникативной компетенции студентов педвуза на основе решения ситуативных задач являлась разработка и внедрение технологического алгоритма. Данный алгоритм представлен последовательными шагами:

Первый шаг – *диагностический* – определение готовности студентов к решению ситуативных задач. В данном контексте студентам предлагалось решить несколько ситуативных задач, и именно на основе этого определялась их готовность к решению.

Второй шаг – *проецируемый* – выдвижение нескольких алгоритмов решения. Выбор необходимого алгоритма ситуативной задачи. Избегание алгоритма – характерная ошибка в процессе решения ситуативных задач. В рамках нашего исследования мы остановились на двух алгоритмах, один из которых предназначен для решения мотивационных, дискурсивно-педагогических и гностико-эвристических ситуативных задач. Исходя из особенностей рефлексивно-пиктографических творческих ситуативных задач, в процессе их решения был использован алгоритм, предложенный Н. Я. Сайгушевым;

Следующий шаг – *исполнительский* – решение задачи по заданному алгоритму. Именно здесь студенты решали различные ситуативные задачи;

Аналитический шаг технологического алгоритма – рефлексия;

Заключительный шаг – **коррекционный** – коррекция: исправление ошибок в совместном с преподавателем обсуждении. Совместная с преподавателем коррекция ошибок повлияла на решение задач в целом. В данном случае определилась тенденция более осознанного и глубокого решения задач. В дальнейшем было замечено, что студенты стали делать значительно меньше ошибок, более ответственно подходить к решению ситуативных задач.

Реализация технологического алгоритма дает будущим учителям возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления и педагогические процессы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и ответной реакцией, осознавать логику, последовательность педагогических действий.

На процессуально-технологическом этапе студентами систематически решались различные ситуативные задачи. В рамках данной статьи нам не представляется возможным привести тексты задач. Здесь мы считаем нужным раскрыть лишь общую содержательную направленность представленных ситуаций.

1) **Мотивационные ситуативные задачи** отражали примеры проявления коммуникативной компетенции в педагогической деятельности. Данные задачи способствовали повышению интереса к коммуникативной компетенции, к будущей профессиональной деятельности. «В описываемых ситуациях работать на уроках радостно и увлекательно. Учителя вносят в атмосферу урока творчество, напряженность мысли и юмор. Вместе с тем наблюдается органичная совокупность требовательности и желание помочь каждому». Какие методы использует учитель? В чем причина успеха? Анализируя ситуацию, отвечая на поставленные вопросы, студенты осуществляют решение задачи, стараются следовать данным примерам в дальнейшем. 2) **Дискурсивно-педагогические ситуативные задачи** содержали примеры речевого взаимодействия учителя и педагога, личностно-ориентированный педагогический дискурс и дискурсивную деструкцию. «В представленных ситуациях учитель ученик разговаривает с товарищами во время урока, не слушая учителя. Учитель делает замечание, часто в некорректной форме. Все это перерастает в конфликт». Как должен был поступить учитель? Решение данных задач способствовало более глубокому осознанию явления педагогического дискурса, его функции и роль в контексте коммуникативной компетенции педагога. 3) **Рефлексивно-пиктографические творческие ситуативные задачи** отражали различные коммуникативные ситуации, представленные в виде иллюстраций. В графических ситуациях отражены различные реальные коммуникативные ситуации. Студенты, прежде всего, описывали ситуацию, а затем приступали к ее решению. Данные задачи направлены на развитие творческого мышления, умений находить выход из нестандартных ситуаций. 4) **Гностико-эвристические ситуатив-**

ные задачи содержали наиболее комплексные ситуации, анализ которых является весьма затруднительным. В данных ситуативных задачах отражены сложные и нестандартные ситуации в области коммуникативной компетенции. Учитель видит отсутствие толерантности, сталкивается с серьезными проблемами в конфликтных ситуациях. Как должен поступить педагог?

В процессе решения задач создавалась благоприятная эмоциональная среда, привлекались элементы педагогической импровизации, происходила стимуляция студентов к успеху, акцентировалось внимание на их достижениях, что в свою очередь обеспечивало эффективность воспитания коммуникативной компетенции на основе решения ситуативных задач.

Основным результатом **итогово-диагностического** этапа, проходившего в условиях реальной практики, явилось продвижение студентов к более высокому уровню коммуникативной компетенции. Так, по сравнению с исходно-диагностическим этапом (58%) количество студентов с низким уровнем коммуникативной компетенции снизилось до 8%. Число студентов со средним уровнем коммуникативной компетенцией повысилось до 14%. Вместе с тем 78% студентов стали обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции.

В качестве вывода отметим, что **результаты исходно-диагностического этапа исследования подтвердили позитивные изменения в сформированности коммуникативной компетенции студентов педвуза на основе решения ситуативных задач.** Разработанная система подтвердила свою эффективность, а педагогические условия явились необходимыми и достаточными для повышения результативности воспитания коммуникативной компетенции на основе решения ситуативных задач.

Проведенное нами исследование не претендует на окончательное и исчерпывающее решение обозначенной проблемы. В процессе дальнейшей работы над этой темой возможна более глубокая разработка в таких направлениях, как: а) совершенствование системы ситуативных задач по воспитанию коммуникативной компетенции; б) педагогическое осмысление и тщательная проверка методики оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Болтянская, Т. О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума / Т. О. Болтянская: Дис. ... канд. пед. наук / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2006. – 183 с.

3. **Нестеров, В. В.** Педагогическая компетентность / В. В. Нестеров, А. С. Белкин: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.

4. **Петроченко, Г. Г.** Ситуативные задачи в педагогике / Г. Г. Петроченко: Учеб. пособие. – Мн.: Университетское, 1990. – 224 с.

5. **Сайгушев, Н. Я.** Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя / Н. Я. Сайгушев: Монография. – М.: Магнитогорск: МПГУ; МАГУ, 2002. – 273 с.

6. **Хуторский, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 510(022) + 378.026.7

Д. Г. Демьянов

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Профессиональная деятельность будущих специалистов осуществляется во взаимосвязи с потоком различной информации, которая в современных условиях резко и быстро возрастает. Это означает, что в профессиональные обязанности высокообразованных специалистов входит, в частности, умение оперировать этим потоком и овладевать новыми знаниями. Поэтому знания, полученные в процессе обучения в вузе, должны быть ориентированы не только на их применение в профессиональной деятельности, но также служить основой для приобретения новых знаний. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема овладения студентами методами познавательной деятельности в условиях самостоятельной работы.

В ряде законодательных и нормативно-правовых документов, определяющих стратегию развития отечественного образования на ближайшую перспективу – «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Федеральной программе развития образования на 2000–2025 гг.», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» и др. – подчеркивается, что стратегической задачей образования в России является конструирование таких образовательных систем, в условиях которых ребенок получал бы запас нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых для того, чтобы адаптироваться в сегодняшней ситуации, быть готовым действовать в меняющихся условиях [1, с. 7].

Актуальность проблемы овладения студентами методами самостоятельной познавательной деятельности обусловлена тем, что в период обучения

в вузе закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности. В связи с этим особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершать задачи всех других видов учебной работы, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности (А. В. Петровский).

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме организации самостоятельной работы, изучение ее реального состояния в практике высших учебных заведений позволяют выделить ряд противоречий между:

- потребностью общества в активных, математически грамотных, способных к самообразованию специалистах и недостаточной разработанностью теории, методов, технологий подготовки такого рода специалистов в высшей профессиональной школе;

- ростом научной и профессиональной информации и возможностью ее усвоения;

- необходимостью развития самостоятельности студентов в процессе познания, способностей к такому познанию и действительным состоянием практики.

В этой связи возникает проблема определения условий овладения студентами методов самостоятельной познавательной деятельности в процессе организации самостоятельной работы по математическим дисциплинам.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе проблеме «самостоятельная работа студентов» посвящено значительное количество исследований. Общепедагогические подходы к раскрытию проблем самостоятельной работы студентов в высшей школе нашли свое отражение в трудах С. И. Архангельского, П. И. Пидкасистого, А. В. Усовой и др. Определению путей обеспечения преемственности в самостоятельной учебной работе школьников и студентов вуза посвящены работы А. М. Баскакова, И. Е. Торбана, Н. Н. Тулькибаевой и др.

Несмотря на отдельную разработанность проблемы и значительное количество работ в этой области, следует отметить, что в решении ряда вопросов наблюдаются некоторые затруднения.

В настоящее время трактовка понятия «самостоятельная работа» остается достаточно разноречивым. Одна из причин расхождения мнений в определении этого понятия состоит в том, что одни авторы относят самостоятельную работу к методам обучения (Л. В. Жарова, А. В. Усова и др.), другие рассматривают ее как форму организации учебных занятий (Б. П. Есипов и др.), третьи – как вид учебной деятельности (О. Н. Нильсон и др.), четвертые – как средство обучения (П. И. Пидкасистый, Г. М. Сеитова и др.) и т. д.

Все вышесказанное приводит к разнообразию в построении классификации видов самостоятельной работы. Результат изучения педагогической и

методической литературы говорит о том, что критериями классификации видов самостоятельной работы является дидактическая цель (А. В. Усова и др.); принцип дидактического назначения (Б. П. Есипов и др.); характер познавательной деятельности (И. И. Малкин, П. И. Пидкасистый и др.); степень самостоятельности и эвристичности работы (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткина и др.) и т. д.

Важнейшим видом учебной деятельности, в процессе которой студентами усваивается математическая теория, развиваются их творческие способности и самостоятельность мышления, является решение задач. Анализ соотношения тренировочных и проблемных задач по математике показал, что около 80% всех учебно-познавательных задач, содержащихся в сборниках задач – это упражнения репродуктивного вида, предусматривающие стереотипные действия.

Проведенное изучение методической литературы и опыта работы преподавателей по вопросам планирования и организации самостоятельной работы студентов, а также требования дифференциации в обучении, позволяют сделать вывод о том, что в основу классификации видов самостоятельной работы могут быть положены уровни усвоения знаний. Следуя за В. П. Беспалько, под уровнем усвоения знаний будем понимать «способность учащегося выполнять некоторую целенаправленную систему действий по решению определенного класса задач на основе информации, сообщенной ему в процессе обучения» [2, с. 45].

В связи с этим предлагается следующая классификация, состоящая из видов самостоятельной работы: алгоритмический; указывающий способ выполнения; распознающий; обобщающий и исследовательский виды.

Раскроем содержание видов самостоятельной работы.

Роль алгоритмов в самостоятельном изучении математики имеет большое значение. Решение задач по алгоритму быстро и легко приводит к желаемому результату, тогда как незнание алгоритма может привести к многочисленным ошибкам и большой потере времени. Наши исследования показали, что студенты, усвоившие необходимые алгоритмы решения задач, легко оперируют свернутыми знаниями при решении других, более сложных задач. Следует отметить что, в процессе самостоятельного решения задач, поддающихся алгоритмическим предписаниям, студенты достигают необходимой автоматизации определенных вычислительных действий. При этом мы считаем, что умение формулировать и применять алгоритмы важно не только для развития математического мышления и математических умений, оно означает также и умение формулировать общие правила и выполнять их, что важно в любой сфере человеческой деятельности, и поэтому имеет большое воспитательное значение.

Самостоятельная работа с указанием способа выполнения отличается от

самостоятельной работы алгоритмического вида тем, что имеет лишь общее направление способа выполнения действия. Задача студентов в этом случае – самостоятельно выделить те действия, которые направлены на выполнение предложенного задания. Указания к выполнению таких работ могут быть даны с учетом тех затруднений, которые студенты испытывают при решении соответствующих задач. В некоторых случаях эти указания могут быть в виде готового чертежа к задаче, в виде ссылки на известную теорему, метод решения и т. д.

Таким образом, для самостоятельной работы с указанием выполнения задания характерен более высокий уровень самостоятельности.

Умение распознавать понятия в конкретной ситуации, аргументировать такое распознавание, применять данное понятие и его свойства является важным при обучении студентов высшей математике.

При выполнении самостоятельной работы на распознавание студенты приобретают умения: указывать существенные признаки понятий и отличать их от несущественных; подводить объект под понятие; проводить сравнение понятий, учатся анализировать характерные признаки задач, находить всевозможные способы их решения.

Следующий важный фактор развития самостоятельной работы студентов по математике – обобщение. Используя его, находят более широкий круг объектов, к которым применима некоторая закономерность, или более общую закономерность, применимую либо к тому же кругу объектов, либо к более широкому. Таким образом, используя принципы обобщения в системе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студенты, проникают в глубь математических понятий, вскрывают наиболее общие закономерности. По словам У. Сойера, «обобщение – это, вероятно, самый легкий и самый очевидный путь расширения математических знаний» [3, с. 44].

Для самостоятельной работы пятого вида – исследовательского характера так называемые творческие задания. Под творческими заданиями мы понимаем такие задания, в которых существенным образом перестраивается прошлый опыт студента, осуществляется определенный неалгоритмический поиск знаний, элементы которого заранее не заданы и до начала решения неизвестны. Самостоятельная работа творческого характера предполагает высокий уровень творческой самостоятельности студентов.

Рассмотренная классификация более полно отвечает требованиям практики обучения математики, так как учитывает особенности математического знания.

На основе системного подхода нами разработана структурно-функциональная модель организации самостоятельной работы студентов состоящей из нескольких блоков (рис. 1).

Цель организации самостоятельной работы студентов – повышение математической подготовки студентов технического вуза.

Представленная цель конкретизируется в задачах:

1. Определить необходимый перечень знаний и умений, которые должны быть сформированы у студентов после изучения данной дисциплины;

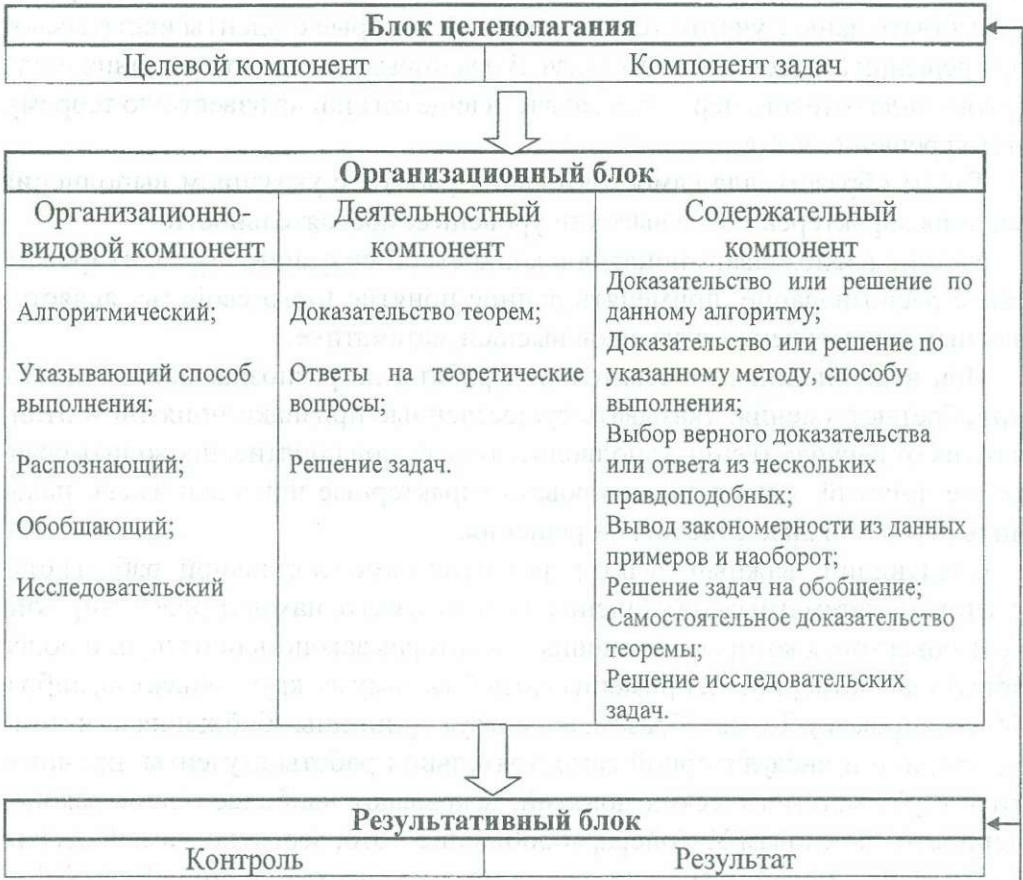


Рис. 1. Структурно-функциональная модель организации самостоятельной работы студентов

2. Разработать систему заданий для самостоятельной работы в соответствии с уровнями и этапами деятельности структурно-функциональной модели;

3. Сгруппировать задания для самостоятельной работы в блоки для использования в различных формах учебного процесса; разработать тесты и варианты контрольных работ по пройденной теме (разделу, курсу и т. д.);

4. Применить рейтинговую систему оценки знаний и усилий студентов по выполнению самостоятельной работы;

5. Подвести итоги выполнения самостоятельной работы, информируя студентов как об уровне их подготовки по дисциплине, так и об уровне их самостоятельности.

Организационный блок нашей модели предполагает организацию учебного математического материала через классификацию видов самостоятельной работы, которая соотнесена с конкретным видом математической деятельности.

Результативный блок сочетает в себе функции контроля и конечного итога приобретения студентами знаний и умений, выраженных в определенных показателях.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы мы пришли к выводу, что для эффективной реализации структурно-функциональной модели организации самостоятельной работы необходимо описать педагогические условия.

Под педагогическими условиями мы понимаем сочетание возможностей содержания, форм, методов, действий, педагогических приемов, определяющих достижение поставленных целей.

Определяя комплекс педагогических условий, способствующий эффективной реализации структурно-функциональной модели, мы учитывали задачи, поставленные перед системой образования постиндустриальным обществом, особенности математической подготовки студентов.

Психолого-педагогическое исследование по проблеме организации самостоятельной работы студентов позволяют сформулировать следующие педагогические условия, способствующие эффективной реализации структурно-функциональной модели:

- использование личностно-ориентированного подхода;
- мотивированное вовлечение студентов в процесс самостоятельной работы.

В современной дидактике высшей школы широкое признание получила концепция личностно-ориентированного подхода, заключающаяся в том, что основная задача вузовского преподавателя сводится не к трансляции готовых знаний, а к развитию личности путем специальной организации учебной деятельности.

Рассматриваемое педагогическое условие означает, что процесс формирования будущего специалиста, постановка целей, задач, принятие управленческих решений преподавателя осуществляется с учетом интересов, индивидуально-психологических характеристик, уровня математических знаний и умений каждого студента. Личностная направленность самостоятельной работы студента обуславливает осознанность, предметность, мотивированность, целенаправленность профессионально ориентированной деятельности и, как следствие, ее активность, без чего невозможен эффективный, плодотворный процесс овладения математическими знаниями и умениями.

Исследования в области педагогики и психологии показывают, что ни одна педагогическая концепция не может быть реализована, если она недо-

статочно полно учитывает мотивационную сферу деятельности. В этой связи в качестве следующего педагогического условия мы выделяем мотивированное вовлечение студентов в процесс самостоятельной работы.

Потребность в развитии мотивации к самостоятельной деятельности у студентов, в нашем исследовании, обусловлена тем, что самостоятельная работа занимает неотъемлемое место в общей структуре профессиональной подготовки будущих специалистов.

Мотивация учебных действий необходима как педагогический прием для включения студентов в самостоятельную работу. Поэтому сущность мотивации, в нашем понимании, заключается в подчеркивании важности изучения курса (раздела) математики, в побуждении студентов к целенаправленной и активной деятельности, в возбуждении интереса к изучению курса математики ориентирующего на профильные предметы.

Итак, самостоятельная работа, организованная на основе структурно-функциональной модели, обеспечивает накопление студентами не только математических знаний, но и фонда приемов, умений, способов умственного труда, посредством которых усваиваются знания.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. – 2002. – № 3.
2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. **Сойер, У. У.** Прелюдии к математике: Пер. с англ. – 2-е изд. / У. У. Сойер. – М.: Просвещение, 1972. – 190 с.

РАЗДЕЛ II

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378(471.67)

А. С. Муртузалиева

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Мировое сообщество вступило в эпоху нарастающих изменений во всех сферах жизнедеятельности человека. Предъявляются новые требования к специалисту: профессионализм, мобильность, способность к творческой переработке все возрастающего потока информации и ее компетентного использования в практике, способность самостоятельно пополнять и совершенствовать профессиональные знания и умения. Особую ценность приобретает так называемый «работник знания» – специалист, способный эффективно функционировать в информационном пространстве, для которого информация и знания являются новым продуктом его профессиональной деятельности.

Современный образовательный процесс трудно представить без активного использования информационных образовательных технологий (ИОТ). Их применение накладывает существенный отпечаток на форму организации, содержание и методики реализации учебных дисциплин и подготовку специалистов в целом. По мере увеличения степени использования ИОТ меняются как методики преподавания, так и сами применяемые инфокоммуникационные технологии (ИКТ).

В условиях информатизации системы высшего образования информационная подготовка является обязательной составляющей образовательного процесса, направленной на подготовку будущих специалистов в области использования ИКТ с целью осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия, как между участниками образовательного процесса, так и между пользователями и интерактивным средством обучения на базе ИКТ.

Информационную деятельность будущих педагогов профессионального обучения мы определяем как деятельность, организованную на основополагающих закономерностях и процессах инфокоммуникационных технологий и направленную на качественное достижение учебно-профессиональных целей.

Согласно одному из основных направлений модернизации российского образования, формированию у обучаемых определенного набора компетенций – способов действий, является необходимым для обеспечения профессиональной мобильности, владения современными средствами получения, обработки и использования информации.

Формирование определенного уровня информационной и коммуникативной компетентностей в системе информационной подготовки будущего специалиста, в том числе и педагога профессионального обучения, приобретает все большую актуальность.

Кроме того, огромное количество информации, включая потоки электронной информации, которое современному педагогу профессионального обучения необходимо уметь анализировать, интерпретировать и адекватно реагировать, актуализировало необходимость более широкого использования компетентностного подхода в обучении, который проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность.

Специальность «Профессиональное обучение» позволяет реализовать такие, ранее мало совместимые квалификационные требования как: педагогические навыки в широком возрастном диапазоне от средних классов школы до образования взрослых и инженерные навыки и умения по соответствующей специализации. В Дагестанском государственном педагогическом университете при инженерно-педагогическом институте специальность 030500.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)» имеет специализацию «Компьютерные технологии».

Педагог профессионального обучения по данной специальности подготовлен к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности:

- профессиональное обучение;
- производственно-технологическая деятельность;
- методическая работа;
- организационно-управленческая деятельность;
- научно-исследовательская работа;
- культурно-просветительская деятельность.

Профессиональная деятельность будущего педагога профессионального обучения, по своей сути, есть информационная деятельность, которая включает в себя умение целенаправленно работать с информацией на всех этапах ее получения, обработки, сохранения, передачи.

Результатом информационной деятельности студентов является: измененные знания, умения и навыки студента; информационный материал, сформированный с помощью инфокоммуникационных технологий [1].

Развитие информационной деятельности будущих педагогов профес-

сионального образования рассматривается нами как неотъемлемая часть общего процесса профессионального становления студента; закономерное, целенаправленное изменение внутренней структуры информационной деятельности и внешних форм ее проявления, в результате чего возникают новые многоуровневые качественные ее состояния, основой которых выступает диалектическое единство возможного и действительного, а также как саморегулирующийся процесс.

Констатирующий эксперимент, проведенный нами показал:

– потребность у студентов в развитии информационной деятельности в процессе профессиональной подготовки занимает довольно высокое ранговое место, однако уровень владения необходимыми информационными знаниями и умениями по развитию этой деятельности относительно низкий;

– существующая система подготовки будущих педагогов профессионального обучения недостаточно ориентирована на развитие у них информационной деятельности;

– повышение уровня информационной деятельности будущих педагогов профессионального обучения может быть обеспечено путем разработки специальной модели данного процесса и ее реализации через методику поэтапного развития информационной деятельности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профессиональной подготовки.

Разработанная нами модель развития информационной деятельности будущих педагогов профессионального обучения включает в себя следующие этапы методики: мотивационно-целевой, коммуникационный, операционный, саморазвивающий.

Мотивационно-целевой этап методики направлен на развитие:

- профессиональной направленности личности студента;
- познавательной установки;
- информационной потребности как мотива информационной деятельности;
- интереса к профессиональной деятельности;
- профессионально – познавательного интереса к деятельности.

Коммуникационный этап методики обеспечивает:

- формирование профессионально-информационного мышления;
- общение как фактора адаптации к профессиональной деятельности;
- развитие коммуникативного потенциала;
- групповое взаимодействие как способ активизации деятельности;
- формирование готовности к использованию инфокоммуникационных технологий.

Операционный этап методики позволяет сформировать операции, связанные с усвоением информации: получение, обработка, накопление, передача, использование.

Саморазвивающий этап методики служит:

- формированию познавательной самостоятельности;
- активизации самостоятельной работы;
- развитию навыков самообучения.

В учебный план специальности 030500.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)» со специализацией «Компьютерные технологии» включены следующие учебные дисциплины, которые составляют основу информационной деятельности будущего педагога профессионального обучения:

- языки и системы программирования;
- мультимедиа;
- педагогические программные средства;
- Web – технологии;
- технологии компьютерного моделирования и т. п.

Эти учебные дисциплины позволяют выявить **основные проблемы обучения:**

– непрерывное обновление аппаратного и программного обеспечения, составляющих материальную основу большинства курсов затрудняет централизованное современное дидактическое их сопровождение;

– качество представленных в опубликованных пособиях практикумов не всегда является достаточным, так как нередко прошедший эти практикумы студент в конечном итоге оказывается неспособным к самостоятельной практической деятельности.

Решение этих проблем обеспечивается на основе следующих принципов:

- самостоятельность;
- действие (это понятие объединяет любые процедуры и операции, позволяющие решать эффективно задачи в широком смысле, применяя знания на практике);
- творческое проектирование;
- нацеленность лабораторных заданий на создание дидактических продуктов и их апробация.

В требованиях к уровню подготовки выпускника по специальности 030500.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)» отмечается, что педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать: теорию программирования на нескольких языках программирования, идеологию объектно-ориентированного программирования для Windows.

Наш опыт преподавания дисциплины «Языки и системы программирования» показывает целесообразность развития информационной деятельности будущих педагогов профессионального обучения с использованием принципа модульного структурирования содержания дисциплин информа-

ционного цикла, учитывая межпредметные связи профессиональной направленности.

Несмотря на то, что информационная подготовка является необходимой составляющей профессиональной подготовки современного педагога профессионального обучения, можно отметить, что в рамках отведенного Государственным образовательным стандартом времени на изучение дисциплин информационного цикла при существующих методических подходах, будущие педагоги профессионального обучения не успевают в достаточной мере развить информационную деятельность в области использования ИКТ. Отсутствует целостность в изучении дисциплин информационной подготовки.

Выделим основные элементы системы информационной подготовки будущих педагогов профессионального обучения с учетом требований к подготовке выпускника-педагога профессионального обучения в условиях информатизации общества (рис. 1)

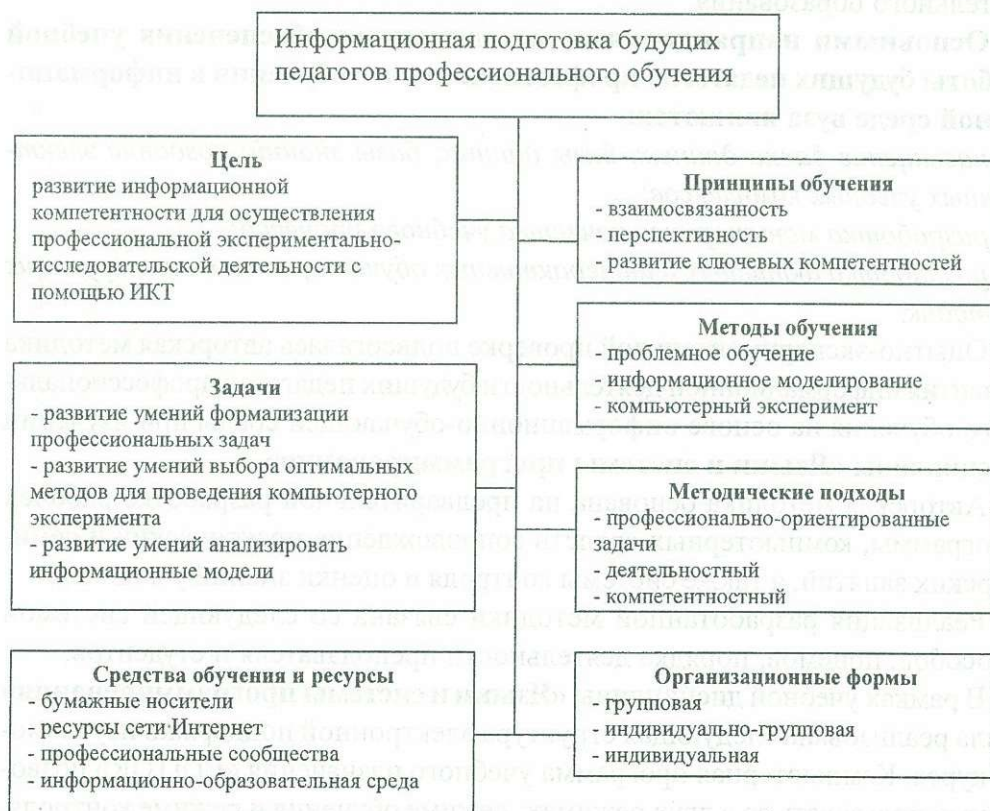


Рис. 1. Основные элементы системы профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального образования

Предлагаем спроектированную нами информационно-образовательную среду как системообразующий фактор организации учебного процесса в си-

стеме информационной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

В нашей работе мы основываемся на определении информационно-образовательной среды (ИОС), представленном в Концепции развития единой системы дистанционного образования в России: **ИОС – это системно-организованная совокупность средств передачи данных и информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированных на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.**

Спроектированная нами информационно-образовательная среда базируется на принципах: изоморфизм, целостность, открытость, модульность, интерактивность и распределенность [2].

Данную среду можно использовать во всех формах организации учебного процесса в системе информационной подготовки будущих педагогов профессионального обучения: очная и заочная формы обучения, система дополнительного образования.

Основными направлениями методического обеспечения учебной работы будущих педагогов профессионального обучения в информационной среде вуза являются:

насыщение банка данных, базы данных, базы знаний; создание электронных учебных комплексов;

разработка мониторинга качества учебного процесса;

разработка активных и интерактивных обучающих и контролирующих методик.

Опытно-экспериментальной проверке подвергалась авторская методика развития информационной деятельности будущих педагогов профессионального обучения на основе информационно-обучающей среды при изучении дисциплины **«Языки и системы программирования»**.

Авторская методика основана на предварительной разработке рабочей программы, компьютерных средств сопровождения практических и семинарских занятий, а также системы контроля и оценки знаний учащихся.

Реализация разработанной методики связана со следующей системой способов, приемов, порядка деятельности преподавателя и студентов.

В рамках учебной дисциплины **«Языки и системы программирования»** была реализована следующая структура электронной поддержки изучаемого курса. Компьютерная программа учебного назначения «EDITOR» позволяет использовать ее в двух режимах: режиме обучения и режиме контроля.

В режиме обучения программа может применяться на этапе обобщения, систематизации, закрепления знаний, для чего предусмотрена компьютерная часть сопровождения практических и семинарских занятий, которая включает в себе электронные конспекты.

Электронные конспекты представляют собой краткое изложение содержания тем учебной дисциплины. Информация в них представлена как в тек-

стовом, так и в графическом виде: схемы, таблицы, рисунки и т. д. и имеет гиперссылки. Изучение электронного конспекта заканчивается предложением пройти тестовый контроль по данной теме и списком литературы.

В режиме контроля программа позволяет осуществить оценку и текущий и итоговый контроль знаний обучающихся.

Реализованная в педагогическом процессе компьютерная поддержка курса «Языки и системы программирования» позволяет:

- а) индивидуализировать процесс обучения;
- б) формировать у обучающихся умение самостоятельно изучать учебный материал и решать практические задачи;
- в) объективно оценивать студенту свой уровень подготовки по определенному учебному модулю или курсу в целом;
- г) свести к минимуму затраты времени на контроль знаний;
- д) создавать условия для субъект-субъектных отношений во взаимной деятельности преподавателя и студента, при которой педагог выполняет роль консультанта и координатора.

Методом экспертной оценки нами проводилась в течение всего периода изучения дисциплины «Языки и системы программирования» диагностика знаний, умений и навыков студентов контрольной и экспериментальной групп.

Студенты контрольной группы занимались по традиционной методике обучения, студенты экспериментальной группы – по методике с использованием компьютерных технологий (контролирующая компьютерная программа, компьютерное сопровождение лекций и семинарских занятий). Студенты экспериментальной группы также изучали курс по выбору «Основы визуального программирования. Система визуального программирования Visual Basic».

Результаты диагностики по темам дисциплины, при изучении которых использовались компьютерные программы (в контрольной группе не использовались) показали: средний балл в контрольной группе составил 3,78%, в экспериментальной – 4,23%.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали динамику развития информационной деятельности будущих педагогов профессионального обучения на основе информационно-образовательной среды.

Библиографический список

1. **Аверьянова, Т. А.** Развитие информационной деятельности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки / Т. А. Аверьянова: Автореферат ... ученой степени канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.
2. **Савельева, О. А.** Развитие информационной и коммуникативной компетентностей в системе информационной подготовки студентов-психологов на основе информационно-образовательной среды / О. А. Савельева, : Автореферат ... ученой степени канд. пед. наук. – Красноярск, 2004. – 22 с.

И. Ф. Голованова

МИФЫ ОБ УЧЕБНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Одним из основных направлений модернизации содержания российского образования является обновление качества образования. Сейчас всё больше говорят о необходимости воспитания конкурентоспособного человека, который может легко адаптироваться к изменяющимся условиям, находить нестандартные решения разных проблем, постоянно самосовершенствоваться. Компетентностный подход провозглашается одним из важных положений обновления содержания образования. Многие исследователи подчёркивают, что учебное проектирование является той деятельностью, в которой реализуется компетентностный подход к образованию.

Анализ мирового опыта показывает, что проектирование является востребованным как в экономике, так и в сфере образования, причём мы имеем в виду и педагогическое, и ученическое (учебное) проектирование. **Под учебным проектированием мы понимаем целенаправленную активно-преобразовательную деятельность обучаемых по созданию проекта для решения социально и профессионально значимой проблемы.**

Анализируя литературу и опыт по данной проблеме, мы часто сталкиваемся с тем, что некоторые преподаватели, соглашаясь с тем, что учебное проектирование имеет ряд преимуществ перед другими учебными и внеучебными видами деятельности, всё же неохотно внедряют данный вид деятельности в учебный процесс. На наш взгляд, сущность учебного проектирования исследована ими недостаточно, поэтому всё же возникают некоторые предрассудки (мы их назвали мифами).

В нашей статье мы хотели бы, по возможности, развеять эти мифы и раскрыть суть учебного проектирования на примере изучения иностранного языка.

Миф 1. Учебное проектирование – внеклассная деятельность.

Одним из центральных вопросов по проблеме учебного проектирования является вопрос о его совместимости с классно-урочной формой занятий, так как в истории образования России был печальный опыт полной замены уроков деятельностью, связанной с выполнением проектов. Некоторые педагоги считают, что проект – это результат индивидуальной деятельности учащегося, поэтому он не может выполняться на занятии, где работает целая группа. Другие настаивают на том, что на этапе обучения детей проектированию целесообразно вести фронтальную работу, обучая всех их выявлению потребностей, выдвижению идей, планированию работы, её презентации, оценке.

Как отмечает А. В. Хуторской, в настоящее время проекты широко используют и на отдельных занятиях, и в дополнительном образовании, иногда их включают в базовый учебный процесс. Причём усвоение знаний на таких занятиях уже не отрицается, деятельность по их усвоению включается в содержание проекта.

В. В. Гузеев считает, что проектная деятельность может выступать альтернативой классно-урочной системе, но не должна вытеснять её. Монопредметные проекты вполне вписываются в классно-урочную систему [2, с. 197–198]. Мы поддерживаем данную точку зрения и считаем, что главное «найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования» [3, с. 14].

Однако, в настоящее время имеется опыт отказа от стандартных программ, уроков и отметок в пользу проектной деятельности. Мы имеем в виду существующие в Европе продуктивные школы, основная задача которых «развитие совмещённого практического и образовательного опыта подростка, овеществлённого в конкретном продукте (проекте, выполненном в школе или на работе, и зафиксированном в отчёте)» [5, с. 7]. Следует отметить, что такая модель обучения была опробована сначала на старшеклассниках, которые были «отбракованы» массовой школой. Учащиеся выполняли несколько образовательных проектов в рамках выбранного им труда и отчитывались по проделанной работе. Группа участников проекта в продуктивном образовании скорее похожа на неформальное сообщество и группу социально-психологического, коммуникативного тренинга.

По мнению Н. Б. Крыловой, О. М. Леонтьевой, с этих позиций продуктивное образование может заменить классно-урочную систему обучения, правда, они имеют в виду пока лишь старшую школу с трудными детьми. Продуктивное обучение существуют и в России, однако оно существует параллельно традиционному обучению, чаще в рамках дополнительного образования, и охватывает не только «неуспешных» детей.

Мы полагаем, что идеи продуктивного образования необходимо внедрять в систему начального профессионального образования, где можно и нужно построить образование, «базирующееся на рабочих местах и образовательном содержании конкретной работы на этих местах» [5, с. 8].

Миф 2. Учебное проектирование – только для успевающих учащихся.

Этот миф был частично развенчан выше. Но следует отметить, что большинство преподавателей всё же считают работу слабо успевающих учащихся над проектом делом бессмысленным. Так оно и будет, если мы с первого занятия будем навязывать таким учащимся участие в проекте. Дело в том, что при организации учебного проектирования необходимо соблюдать **определённые условия**. Обозначим лишь те из них, которые помогут преподавателям убедиться в возможности выполнения проекта всеми учащимися.

1. В процессе организации учебного проектирования необходимо учитывать актуальный уровень развития обучаемых, обеспечить индивидуальный подход к каждому. Студент должен иметь возможность приобретать знания, умения, опыт в индивидуальном темпе.

2. Поэтапное освоение учебного проектирования. Таких этапов может быть три: подготовительный, пробно-переходный и заключительный.

На первом (подготовительном) этапе осуществляется базовая подготовка к учебному проектированию. Она включает в себя ознакомление учащихся с теоретическими и практическими основами учебного проектирования. На данном этапе происходит освоение системы знаний о сущности и процедуре выполнения проектов, ознакомление с результатами учебного проектирования, имеющимися в учебном заведении. Обучаемые приобретают опыт выполнения заданий, направленных на развитие таких умений как обобщение, анализ, синтез, сравнение; умений взаимодействовать, работать в группе, задавать вопросы, логично и последовательно строить высказывания; умений находить нужную информацию в тексте, работать со словарно-справочной литературой; умений планировать, выполнять и контролировать свою деятельность. В конце этого этапа студент имеет представление об учебном проектировании и имеет базу (знания, умения, опыт) для того, чтобы приступить к выполнению проекта.

Приведем примеры заданий, которые могут быть использованы на этом этапе: найдите в тексте английские эквиваленты выделенным словам; сопоставьте начало и конец предложения; заполните таблицу, пользуясь информацией текста, словарем; подчеркните ключевые слова; ответьте на вопросы; определите последовательность предложений; распределите выделенные проблемы по принципу их значимости; сравните свои результаты с результатами товарищей; обсудите проблему в парах; выберите лучший вариант ответа, перевода, диалога; согласитесь или опровергните высказывания; прокомментируйте пословицу и др.

Второй этап (пробно-переходный) служит «мостиком» постепенного включения элементов учебного проектирования в учебный процесс. Основная цель данного этапа – ознакомить учащихся с методами учебного проектирования («мозговой» штурм и др.), подготовить их к самостоятельному проектированию, включая выполнение мини-проектов в ход занятия.

На этом этапе обучаемым предлагаются задания, направленные не только на освоение методов учебного проектирования, но и на умения выбирать эти методы для решения учебных проблем; задания, связанные с дальнейшим приобретением знаний и умений коммуникативного, интеллектуально-познавательного, информационного, управленческого и аксеологического характера. Реализация данного этапа происходит в ходе проведения практических занятий и консультаций, самостоятельной работы студентов. Задания приобретают исследовательский характер: дополните текст

информацией из других областей знаний; составьте дефиниции следующих слов; определите возможные значения слова; придумайте как можно больше вариантов решения проблемы; составьте рассказ-загадку; подготовьте план проведения пресс-конференции; проведите анализ выполненных работ и оцените их; подберите необходимую литературу по проблеме и оформите список в соответствии с требованиями; подготовьте выступление по проблеме; выполните групповой мини-проект и др.

Третий этап (заключительный) представляет собой непосредственное включение обучаемых в учебное проектирование. Они вовлечены в выполнение проекта, активно используют знания, умения, опыт, приобретённые на первых двух стадиях, осваивают новые виды проектов, учатся работать в коллективе и индивидуально, приобретают опыт, который формируется только в деятельности и не может быть усвоен вербально.

Таким образом, поэтапное освоение действий и операций проектирования способствует подготовке и включению всех учащихся без исключения в учебное проектирование.

Миф 3. Учебное проектирование не даёт глубоких знаний предмета.

Есть мнения, что «выполнение учебного проекта – это развлечение». Кроме того, «учащиеся не способны определить важность учебного материала, следовательно, мы упускаем самое главное – знание», и вообще всё это «новая образовательная мода». Но ведь всем хорошо известно, что усваивается чаще всего то, что интересно. Пусть учебное проектирование будет развлечением, но развлечением с «разрешения» преподавателя, всё же он в конечном итоге ответственен за результаты обучения. Мы также соглашались с тем, что традиционная знаниевая парадигма, ориентированная на запоминание определённого количества знаний, изжила себя, но ничего не предпринимаем для выхода на новый этап развития в системе образования.

Мы поддерживаем точку зрения тех педагогов, которые считают, что целью учебных заведений должны быть не знания, а способность учиться и действовать самостоятельно. «Та сумма знаний, которую получают дети (а, как показывают другие исследования, эта сумма значительно больше, чем в системах образования других стран), остаётся «мёртвым грузом» [4, с. 106]. Выход из этого положения, как мы уже отмечали в начале статьи, нам видится в ориентации на компетентностный подход, который предполагает не только знания и умения, но и способность ориентироваться в непредвиденных ситуациях, находить нестандартные творческие решения. И в этом может помочь организация учебного проектирования на занятиях и вне них.

Миф 4. Учебное проектирование предоставляет учащимся слишком большую возможность действовать самостоятельно, сводя роль преподавателя к нулю.

Действительно, одним из достоинств учебного проектирования является-

ся проявление самостоятельности личности, что выражается в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения своими собственными силами. Исследователи подчёркивают, что главный признак самостоятельной учебной деятельности не в том, что обучаемый работает без посторонней помощи, а в том, что «стержнем самостоятельной учебной деятельности является полное совпадение содержания цели деятельности (целеполагания) с целью управления этой деятельностью (целеосуществлением)» [8, с. 57]. В таком случае, самостоятельная работа как средство организации учебного или научного познания студента выступает, с одной стороны, как объект деятельности студента (т. е. учебный проект, который он должен выполнить), и с другой стороны, как форма проявления им определённого способа деятельности по выполнению этого проекта в целях получения нового знания или углубления уже имеющихся. Разделяя данную точку зрения, мы полагаем, что в обоих случаях имеет место процесс комуляции знаний и опыта творческого их применения, а следовательно и процесс развития внутренней мотивации учения и умственных сил обучаемого, совершенствование его профессиональной компетентности.

Развитие самостоятельности в ходе выполнения проектов на иностранном языке способствует также и тому, чтобы обучаемые обрели чувство уверенности в обращении с иностранным языком, смогли продолжить его изучение. Самостоятельность формируется по мере приобретения опыта выполнения разного рода проектов: от группового к индивидуальному, от монопредметного к межпредметному, от краткосрочного к долгосрочному и т. д., кроме того, она варьируется на разных этапах проектирования.

Если на первом курсе в первом семестре, как правило, доминируют групповые краткосрочные монопроекты не отличающиеся особой сложностью, то во втором семестре больше практикуются индивидуальные долгосрочные проекты, просматривается творческий подход к выполнению проекта, желание отличиться, сделать проект не так как у других. Как показывает практика, удельный вес индивидуальных творческих проектов, включающих в себя исследовательскую деятельность, значительно увеличивается на старших курсах.

Исследования показывают, что проект значительно меняет функциональные обязанности обучаемых и преподавателя (см. работы Н. Б. Гальсковой, В. В. Гузеева, Н. Н. Никитиной, Е. С. Полат, Т. Н. Черняевой и др.), предоставляя первым возможность участвовать в выборе, организации и конструировании занятий, а вторым – выступать в роли консультанта и помощника.

Следует отметить, что учебное проектирование предоставляет обучающимся возможность выбора материала для занятия, который будет использован для решения проблемы, а также выбора роли при выполнении проекта. Так, ребята, которые хорошо рисуют, отвечают за оформление

проекта, подбор иллюстраций и т. п., другие, проявляющие интерес к углубленному изучению иностранного языка, отвечают за «языковое» оформление проекта, любители фотографировать готовят фотоматериалы, компьютерщики отвечают за работы, выполняемые на компьютере и т. д. Такой подход к обязанностям учащихся обеспечивает их самостоятельность и независимость, самонаправленное обучение. Однако, по мнению Н. М. Борытко, свобода выбора не делает человека свободным внутренне. «Требуется научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги» [1, с. 75]. Здесь необходима помощь педагога.

В учебном проектировании преподаватель, в зависимости от обстоятельств, может быть активным участником группы проектантов, привнося свои идеи, личный опыт. Он также может быть помощником, тогда его деятельность следует определить стратегией педагогической поддержки, которая заключается в совместном со студентом определении его интересов, способностей, возможностей и способов преодоления затруднений [1]. В таких условиях студент обращается к преподавателю как к источнику ценностей, содержащихся в знаниях. В других условиях преподаватель может быть советчиком, инструктором, реализуя стратегию педагогического сопровождения. Под педагогическим сопровождением, вслед за Н. М. Борытко, мы понимаем создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие участников процесса обучения с целью разрешения возникающих проблем.

Итак, при организации учебного проектирования функция преподавателя смещается с передачи информации обучаемым, осуществления контроля в сторону организации процесса обучения и вовлечения обучаемых в активную учебную деятельность.

Таким образом, учебное проектирование способствует развитию активности и самостоятельности учащихся, изменяет роли, функции, взаимоотношения между обучаемыми и обучающими. Что отвечает требованиям гуманитарной парадигмы образования.

Миф 5. Учебное проектирование требует от преподавателя большой подготовки.

Если имеется в виду уяснение преподавателем смысла учебного проектирования, его содержания, этапов работы, возможно, мы бы и согласились с тем, что это занимает определённое количество времени. Кроме того, преподаватели, которые внедряют работу над проектами, должны разработать базу данных, с примерным перечнем направлений для проектирования. Темы проектов будут ориентировочными, так как невозможно предугадать, какие именно из них заинтересуют обучаемых.

Как показывают наблюдения, после выполнения двух-трёх проектов обучаемые сами начинают выдвигать темы проектов, что уже может свидетельствовать о проявлении их творческого начала. Сложность может состоять в организации самого процесса, а далее – дело за учащимися.

Миф 6. Учебный проект – завершающий этап работы над темой, курсовой или дипломный проект.

Анализ работ по проблеме учебного проектирования в высшей школе показал, что это понятие ассоциируют чаще всего с курсовым и дипломным проектированием (В. С. Леднёв, Н. Г. Ярошенко) и относят его к одной из организационных форм обучения (Л. Г. Семушина) на заключительном этапе изучения учебного предмета. До недавнего времени считалось, что курсовые или дипломные проекты выполняются по предметам общетехнического и специального цикла; в процессе их подготовки обучаемые решают технические задачи.

По мнению Н. Н. Никитиной [7], идеи учебного проектирования в определённой мере сохранились в профессиональном образовании в виде курсового и дипломного проектирования. Однако их недостаток заключается в том, что работа обучаемых над исследовательскими проектами направлена не столько на решение конкретной производственной или социальной проблемы, сколько на овладение проектантами навыками исследовательской деятельности, на применение полученных знаний. Отмечается, что это связано с выбором тем, которые зачастую не обладают практической ценностью и новизной, следствием этого является отсутствие мотивации к получению конкретного общественно значимого результата, студенты не ощущают практической востребованности своей работы.

Обращение образования к учебному проектированию в настоящее время может решить проблему активизации исследовательской деятельности учащихся и студентов на всех этапах обучения, при изучении как специальных, так и общеобразовательных дисциплин, особенно тех, целью которых является установление межпредметных связей.

Итак, учебное проектирование осуществляется применительно к изучаемой дисциплине в виде учебных проектов. Кроме того, в вузах ведётся учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность обучаемых, которая, чаще всего, предполагает выход за рамки учебного предмета. Иначе говоря, учебное проектирование можно рассматривать и как «сквозную линию», и как особую самостоятельную часть учебного процесса [6] в профессиональном образовании.

Что касается проектов при завершении работы над темой, то это лишь один из возможных вариантов. Выше мы отмечали, что выполнением проекта можно заниматься, начиная с первых занятий по предмету. Важно определить цели и возможности учебной группы, и начать работу.

Миф 7. Учебное проектирование возможно только со старшими школьниками и студентами.

Очевидно, что это не так. В настоящее время имеется множество исследований, в том числе и диссертационных, посвящённых вопросам использования проектирования не только в начальной школе, но и в детских дошкольных учреждениях. Вопрос в том, как подобрать для каждого возрастного периода такие виды и продукты проектной деятельности, которые были бы адекватны возрасту. В детском саду, например, проектом может быть рисунок или поделка, в начальной школе проектом может быть сочинённая сказка или серия иллюстраций к уже известной сказке, но переделанной «на новый лад». Важно, чтобы тема проекта не задавалась взрослым или выбор тем происходил совместно, по принципу скрытой координации.

Вместо заключения. «Ни о чём нельзя ничего утверждать, ибо оно в силу непрерывной текучести успеваает измениться за время нашего произношения утверждения» (Кратил). Выводы делать Вам.

Библиографический список

1. **Борытко, Н. М.** Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н. К. Сергеева // Н. М. Борытко. – М.: АПКИППРО, 2005. – 120 с.
2. **Гузев, В. В.** Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузев. – М.: Народное образование, 2001. – 240 с.
3. **Дьюи, Дж.** Демократия и образование: Пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
4. **Крылова, Н.** Проектная деятельность и педагога. / Н. Крылова // Народное образование. – 2005. – № 7 – С. 103–111.
5. **Крылова, Н. Б., Леонтьева, О. М.** Основы продуктивного образования / Н. Б. Крылова, О. М. Леонтьева // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? 2003, выпуск 4 (15). – С. 3–10.
6. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы. / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
7. **Никитина, Н. Н., Железнякова, О. М., Петухов, М. А.** Основы профессионально-педагогической деятельности // Н. Н. Никитина. – М.: Мастерство, 2002. – 281 с.
8. **Пидкасистый, П. И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов // П. И. Пидкасистый – Второе издание, дополненное и переработанное. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

З. И. Добрянская, О. Ю. Похорюков

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Развитие системы специального образования тесно связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования в целом, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, психологии и педагогики, мировым историко-педагогическим процессом.

До настоящего времени, в отечественной дефектологии развивались только отдельные направления специального образования – сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия, при этом происходило становление научных взглядов на те или иные формы аномального развития ребенка и способы их психолого-педагогической коррекции (А. Г. Басова, А. Н. Граборов, А. И. Дьячков, Х. С. Замский, А. И. Скребицкий, В. А. Феоктистова и др.). Развитие отечественной системы специального образования в целом никогда не было предметом комплексного анализа, вводящего национальную систему специального образования в контекст мирового процесса.

В последнее десятилетие под влиянием социально-политических изменений в стране произошел резкий перелом в ценностных ориентациях государства: стали переосмысливаться права человека, права ребенка, права инвалидов; началось освоение обществом новой философии: признание неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных», признание единого сообщества, состоящего из разных людей с различными проблемами. В этом контексте резко изменилась оценка обществом и государством состояния системы специального образования и перспектив ее развития, оно стало характеризоваться как кризисное.

Одновременно на федеральном и региональном уровнях начинают возникать инициативы по внедрению в практику нетрадиционных методов психолого-педагогической коррекции, новых форм организации специального обучения, калькирующих современные западные модели обучения детей с нарушениями в развитии.

Многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с нарушениями в развитии, отмечают сложность и разнообразие картины дефекта, затронутость различных сторон психической деятельности (Т. А. Вла-

сова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, У. В. Ульenkova и др.). Уже в дошкольном возрасте дети с нарушениями в развитии не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению. У детей этой категории, наряду с нарушениями различных психических функций, в той или иной степени оказываются несформированными речевая система и оперирование элементами речи на практическом уровне, что, в свою очередь, ограничивает возможности перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей. Так, у дошкольников с нарушениями в развитии наблюдается целый ряд пробелов в развитии фонетической стороны речи. Задержка в формировании фонетического уровня у дошкольников с такой аномалией развития к моменту школьного обучения затрудняет овладение программой по русскому языку, может приводить к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция речевых нарушений у детей с нарушениями в развитии именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению.

В настоящее время решение данной проблемы – воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – важная задача коррекционной педагогики и специальной психологии. Система специального образования, действующая в нашей стране, решает задачи в создании наиболее благоприятных условий коррекции аномального развития ребенка, его социальной адаптации. Знание коррекционной педагогики и специальной психологии поможет найти пути преодоления затруднений в воспитании ребенка, как в специальных коррекционных образовательных учреждениях, так и в условиях массового обучения.

Коррекционная педагогика изучает теоретические основы воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии, в условиях специальных дошкольных учреждений. Коррекционная педагогика обучает, воспитывает, корригирует.

Предметом исследования коррекционной педагогики, как отрасли научного познания, являются дети с физическими, психическими недостатками и проблемы их обучения и воспитания. Коррекционная педагогика объединяет ряд самостоятельных отраслей: это сурдопедагогика, изучающая вопросы воспитания и обучения детей с недостатками слуха; тифлопедагогика – вопросы воспитания и обучения детей с дефектами зрения; олигофренопедагогика – вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей; логопедия – вопросы изучения и исправления недостатков речи. Специальная психология – отрасль психологии, изучающая психолого-педагогические особенности детей с нарушениями развития (аномальных детей).

Специальная психология изучает особенности развития детей, нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания. К ним относятся дети с нарушениями анализаторов, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, различными интеллектуальными нарушениями.

Выделение отношения к лицам с отклонениями в развитии как объекта исследования обусловило необходимость выхода за рамки традиционных исследований в области истории дефектологии. Актуальным является сравнительное изучение процесса развития отношения к людям с отклонениями в развитии в разных странах. Важной проблемой становится разработка методологии, адекватной изучению процесса становления и изменения отношения к людям с отклонениями в развитии, а так же проблемы подготовки квалифицированных педагогических кадров для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Таким образом, анализ изучения данной проблемы показывает, что несмотря на определенный уровень ее теоретической и практической разработанности, в отечественной и зарубежной литературе недостаточно рассмотрены аспекты подготовки специалистов для работы с детьми имеющими особые образовательные потребности.

Программа курса «Основы компьютерной грамотности» в специальной (коррекционной) школе рассчитана на учащихся 4–9х классов. Данный курс является коррекционным, т. к. способствует развитию личности ребенка. Появилась возможность в условиях класса обеспечить каждому ребенку адекватного лично для него темпа и способов усвоения знаний, а также возможность реализовать себя в самостоятельной продуктивной работе. Курс составлен таким образом, чтобы формирование знаний и умений осуществлялось на доступном для учащихся уровне.

Задачи курса:

1. *общекультурные* – ознакомление учащихся с компьютерами, распространенной частью «культурного ландшафта» – среды обитания современного человека – и формирование мировоззрения ребенка;

2. *технологические* – приобретение навыков работы на клавиатуре в текстовом редакторе;

3. *коррекционные* – развитие высших психических функций (памяти, мышления, внимания, воображения);

4. *общепедагогические* – определяются фактом наличия компьютерного класса в школе, как новой «педагогической культуры», т. е. происходит обновление содержания, методов и организационных форм учебной работы.

В специальной коррекционной школе изучение компьютера приобретает большую ценность в связи с тем, что расширяется поле методов и приемов коррекционно-развивающего обучения (обучение чтению, грамотности, счетным операциям и т. д.).

Курс «Основы компьютерной грамотности» следует концентрическому принципу в размещении материала, при котором одна и та же тема изучается в течение нескольких лет с постепенным наращиванием сведений. Концентризм программы создает условия для постоянного повторения ранее усвоенного материала. Сначала происходит знакомство с компьютером, как инструментом, затем нарабатываются навыки использования компьютерных технологий, и потом происходит ежегодный повтор и усложнение тренинга. При этом возможность использования компьютерных игр развивающего характера для детей с проблемой в обучении дает возможность поддерживать постоянный повышенный интерес к изучаемому курсу.

Многоцелевой компьютерный класс в специализированной школе для слабослышащих и глухонемых детей является самостоятельной подпрограммой и ставит своей целью с использованием отечественного и международного опыта построить как воспитательный, так и учебный процесс на основе новых информационных технологий. Задача включает в себя как разработку концептуальных основ использования современной компьютерной техники и новых информационных технологий, так и саму постановку учебного и воспитательного процесса.

В этом плане можно определить следующие концептуальные основы организации многоцелевого компьютерного класса в специализированной школе для слабослышащих и глухонемых детей.

В специализированной средней школе для слабослышащих и глухонемых детей компьютерный класс должен быть многофункциональным и должен обеспечивать решение следующих задач.

1. *Изучение основ компьютерной техники*, персонального компьютера: школьники всех возрастных групп под руководством преподавателя шаг за шагом могут познакомиться с персональным компьютером, освоить работу с клавиатурой на примере специализированных обучающих игровых программ. Практика показала, что ученики средних классов через 5 (пять!) минут уже могут рисовать на экране дисплея довольно сложные цветные (порой талантливые!) картины. Следующим шагом должны быть лекции по основам компьютерной техники, причем ученики слушают преподавателя и выполняют синхронно задания «на рабочем месте пользователя персонального компьютера».

2. *Развивающие детские игровые программы*: богатый набор игровых программ позволяет знакомить ученика с компьютером, уверенно работать с «мышкой», клавиатурой, развивать реакцию, умение сосредоточить внимание на поставленной задаче, получить начальные знания по английскому языку, географии, природоведению, истории, живописи, музыке и т. д. (речь идет о игровых программах для детей разного возраста, а не о специальных обучающих программах «поддержки» всех предметов школьного учебного плана).

3. *Тестирование успехов и диагностика причин отставания* (программы текущего и итогового контроля знаний, статистическая обработка результатов, выявление причинно-следственных связей): это специальная задача для школьного психолога, социолога, зав. учебной частью.

На первом этапе это может быть банк данных и оперативные сводки, отчеты по различным вопросам учебного процесса школы, а затем – научный анализ ситуации, выводы и рекомендации.

4. *Программирование*: знакомство с языком программирования для специализирующихся учеников – практикум по программированию.

5. *Изучение информатики с использованием персональных компьютеров*: наряду с изучением теоретических основ информатики (школьная программа) показать возможности компьютерной техники и телекоммуникационных связей для накопления, систематизации информации и ее оперативного обмена.

6. *Поддержка всех учебных курсов* (математика, естествознание, история, мировая культура и т.д.): система мультимедиа позволяет преподавателю широко использовать обучающие и информационные программы для подготовки и проведения уроков по всем предметам естественно-научного, гуманитарного и общественно-политического циклов.

7. *Изучение английского языка с использованием обучающих компьютерных программ*: в стандартном учебном плане для школы слабослышащих и глухонемых детей не предусмотрено изучение английского языка, однако, английский язык, как язык международного общения и «компьютерный», может (и должен) быть включен в программу индивидуальной образовательной траектории тем ученикам, которые будут специализироваться на получение профессии, связанной с использованием компьютерной техники. Обучающие CD-программы позволят эффективно дать начальные знания английского.

8. *Специализированные компьютерные программы для развития речи*: компьютерное изучение звукового состава речи, «визуализация» звуков, специализированные программы для обучения «говорению» в режиме «диалога» с компьютером и т. д.

9. *Специализация (в старших классах) с целью получения профессий, связанных с использованием персональных компьютеров*:

- а) оператор персонального компьютера;
- б) оператор-программист;
- в) младший специалист по компьютерной полиграфии;
- г) секретарь-референт со знанием персонального компьютера и оргтехники;
- д) навигатор INTERNET;

Кроме того, по дистантной форме обучения ученики выпускного класса могут «получить» специальный курс по своей индивидуальной программе

непосредственно из любого учебного заведения, которые уже связаны в телекоммуникационную сеть.

10. *Электронная почта*: включение школы в сеть INTERNET, оперативная связь, обеспечение системы дистантного обучения, что способствует решению деловых и организационных задач деятельности школы.

11. *Малая издательская лаборатория*: практика для специализирующихся учеников по компьютерной полиграфии; издательские услуги внутри школы; услуги сторонним заказчикам;

12. *Услуги населению и соседним школам*.

Приведенный перечень далеко не исчерпывает возможности, открывающиеся перед учениками в школьном компьютерном классе, если он правильно организован, оптимально оборудован с расчетом на модернизацию и расширение.

Библиографический список

1. Басова, А. Г. История обучения глухонемых / Под ред. Ф. А. Рау. - М.: Учпедгиз, 1940. - 128 с.
2. Власова, Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973.
3. Винарская, Е. Н., Богомазов Г. М. Возрастная фонетика. Книга для логопеда. - Томск, 2001. - 284 с.
4. *Вспомогательные школы для отсталых детей*: Сб. / Под ред. Е. В. Герье, Н. В. Чехова. - М.: Задруга, 1923. - 171 с.
5. Граборов, А. Н. Вспомогательная школа: (Школа для умственно отсталых детей). - М. - Пг: Госиздат, 1923. - 328 с.
6. Джуринский, А. Н. Основные течения в буржуазной педагогике // Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX вв.: Сб. науч. тр. - М., 1980. - С. 12 - 35.
7. Дьячков, А. И. Системы обучения глухих детей. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 247 с.
8. Замский, Х. С. История олигофренопедагогики. - 2 изд. - М.: Просвещение, 1980. - 398 с.
9. Лебединская, К. С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. - 1980. - № 3.
10. *Основы логопедической работы с детьми* / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г. В. Чиркиной - М.: АРКТИ, 2005.
11. Скребницкий, А. И. Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе. - СПб., 1903. - 1024 с.: ил.
12. *Специальное образование в развитии*: Сб. ст. / Под ред. К. Рейсвека / Пер. с англ. - СПб, 1996. - 150 с.
13. Тойнби, А. Д. Цивилизация перед судом истории: Сб. / Пер. с англ. - М.: Издат группа «Прогресс»: Культура; СПб.: Ювента, 1995. - 477с.
14. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с ЗПР. - М., 1990.

15. **Урд, А. Д.** Новый взгляд. Задержка в психическом развитии: правовое регулирование. – Тарту, 1995. – 245 с.
16. **Феоктистова, В. А.** Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей. – Л., 1973. – 119 с.
17. **Филичева, Т. Б., Туманова Т. В.** Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно – методическое пособие. М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000 г.
18. **Филичева, Т. Б., Чевелева И. А., Чиркина Г. В.** Основы логопедии. – М.: Просвещение, 1989.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.013

Т. А. Юрина

ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В АСПЕКТЕ ИХ МОТИВИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВЫМИ ЗАКОНАМИ

Письмо является одним из видов речевой деятельности, наряду с говорением, слушанием и чтением. Письмо – это порождение речи с использованием специальных графических знаков (букв алфавита). Этот вид речевой деятельности разворачивается в пространстве и времени. Пространством является бумага или экран монитора. Для того, чтобы запечатлеть на подходящем фрагменте пространства языковые единицы, необходимо некоторое время и набор графических знаков, пригодных для передачи волнующих автора смыслов, воплощенных в языковых единицах. Однако письменная коммуникация в любой культуре на любом из языков мира характеризуется еще одним важным признаком: правильностью написания, то есть соблюдением установленных в данном социуме, использующем определенный национальный язык, правил письменной речи. Правила речевого поведения на письме регулируются прежде всего орфографией и пунктуацией.

Обсуждение принципов русской орфографии стоит начать с определения принципов графики, то есть письма. **Принципы графики** регулируют способы передачи звучащей речи на письме, в то время как принципы орфографии предусматривают правила передачи звучащей речи графическими символами. Иначе говоря, графика первична по отношению к орфографии.

Русское письмо основано на фонемном и слоговом принципах. Знаки русского письма – буквы – соответствуют фонемам или аллофонам фонем. Встречаются единичные случаи букв, соответствующих признаку фонемы или границе между фонемами. По справедливому замечанию Л. Р. Зиндера, «благодаря остроумному использованию букв русская азбука, состоящая из 33 букв, обеспечивает адекватную передачу 41 фонемы» [1, с. 19].

Перейдем к обсуждению принципов русской орфографии. В классическом труде по теории письма представитель Щербовской лингвистической школы **Л. Р. Зиндер определяет восемь принципов орфографии:** 1) фонематический, 2) морфематический, 3) грамматический, 4) дифференцирующий, 5) традиционный (исторический), а также 6) цитатный, 7) транслитерационный и 8) транскрипционный принципы [1].

С точки зрения того, как принципы орфографии соотносятся с законами

языка и особенностями речевой деятельности носителей языка, их можно представить как мотивированные языковыми законами и не мотивированные языковыми законами. Принципы, основанные на закономерностях, присущих самому языку, осмысливаются носителями языка как мотивированные и могут быть усвоены сознательно [1]. Строго говоря, не мотивированные языковыми законами принципы орфографии мотивированы речевой деятельностью, то есть особенностями письменной формы коммуникации. Обсудим все принципы, определяющие правильность передачи звукового состава морфемы и слова на письме, в аспекте их мотивированности законами языка.

Начнем с **фонематического принципа**. *Фонематический принцип «предполагает мотивированность написания звуковым обликом обозначаемого слова или морфемы без учета их словообразовательных связей»* [2, с. 92]. В соответствии с этим принципом мы пишем *розЫгрыш*, хотя корень *-игр-* в словах, не имеющих собственно русских приставок, начинается с буквы *и*. Мы передаем одну и ту же корневую морфему, обладающую одним и тем же лексическим значением, различными буквами только потому, что пытаемся точно отразить звучание первого гласного. Аналогичным образом на конце числительного *пять* пишется мягкий знак, передающий мягкость конечного согласного, хотя тот же корень в слове *пятак* не имеет обозначения мягкости /т/ на письме, поскольку конечный согласный корня в слове *пятак* – твердый /т/. В соответствии с фонематическим принципом мы допускаем различное написание одной и той же морфемы ради точного отражения ее звукового состава. Таким образом, **фонетический принцип мотивирован реально представленной в языках мира, в том числе в русском языке, вариативностью звукового состава (плана выражения) морфемы**. Написание слова по фонематическому принципу отражает фонетическую реальность: реальный звуковой состав слова.

В работах представителей Московской лингвистической школы этот принцип называется фонетическим. Разнобой в терминологии обусловлен отличием МФШ от Щербовской лингвистической школы.

Перейдем к характеристике **морфематического принципа**. *Морфематический принцип связан с лексическим и грамматическим значениями, он отражает «стремление показать тождество морфемы..., в написании не отражаются свойственные данной морфеме живые чередования»* [2, с. 91]. Состав морфемы передается по сильной фонетической позиции: *здравие* – *здравствуй*. В этих словах совпадает корневая морфема, однако в первом слове конечный согласный морфемы – /в'/, а во втором – гласный /а/. Между тем на письме различия в звуковом составе одной и той же корневой морфемы в разных словах не передаются: в обоих случаях на конце корня пишем *в*. В соответствии с морфематическим принципом фонемный со-

став морфемы передается на письме всегда одинаково (по сильной фонетической позиции).

Морфематический принцип мотивирован законом устойчивости языкового знака. Закон устойчивости проявляется в том, что в языках мира определенный план выражения знака (отрезок речевой цепи) вызывает в сознании носителя языка определенный образ (план содержания знака). Взаимосвязь плана выражения и плана содержания устойчива, и это обеспечивает надежность коммуникации: передавая определенное значение последовательностью звуков, говорящий рассчитывает на то, что слушающий активизирует в своем сознании это значение. Благодаря морфематическому принципу орфографии на то же самое вправе рассчитывать пишущий: то же самое значение (лексическое для целого слова, грамматическое для морфемы) актуализируется в сознании читателя. Языковая единица в письменной речи оказывается даже более устойчивой, чем в устной: морфематический принцип пренебрегает вариативностью плана выражения морфемы в составе различных лексем. Заметим, что этот принцип оказывается самым распространенным в русской орфографии.

Морфематический принцип в работах представителей Московской лингвистической школы соотносится с фонематическим и морфологическим принципами.

Рассмотрим **грамматический принцип.** Если морфематический принцип связан прежде всего с лексическим значением, то грамматический – со значением грамматическим. *Грамматический принцип отражает стремление передать грамматические и некоторые другие метаязыковые особенности слова на письме.* В соответствии с этим принципом на письме передаются грамматические значения в рамках таких грамматических категорий, как род, число, падеж, лицо, принадлежность к определенной части речи. При этом способ передачи грамматических особенностей никак не связан с звуковым составом слова. Например, в словах *рожь* и *нож* конечный согласный совпадает. Для написания слова согласно морфематическому принципу конечный согласный определяется по сильной позиции: *над пропастью во ржи, на острие ножа.* Следовательно, в обоих случаях пишем *ж*. Однако у слова *рожь* после согласного пишется еще и мягкий знак, хотя никакой мягкостью /ж/, как /ш/ и /ц/, не обладает ни в одной из фонетических позиций. Мягкий знак в данном случае указывает на принадлежность слова *рожь* к существительному женского рода. Заметим, что вместо мягкого знака принадлежность слова к женскому роду могло бы передавать любое другое обозначение. Равно как и наличие мягкого знака могло бы сигнализировать о мужском, а его отсутствие – о женском роде имени существительного. Итак, мягкий знак после шипящего согласного в качестве «сигнала» принадлежности существительного в именительном падеже к женс-

кому роду отражает не особенности языка, а сложившуюся традицию письменной русской речи.

Мотивирован ли грамматический принцип русской орфографии законами языка? Безусловно, мотивирован. **В соответствии с этим принципом на письме передаются существенные характеристики плана содержания языкового знака.** Правда, выбор средства фиксации на письме грамматических значений произволен (см. пример *рожь* – *нож*).

Как видим, отношение грамматического принципа к мотивированности или немотивированности законами языка неоднозначно. Неоднозначность связана с тем, что, в отличие от фонематического и морфематического принципов, **грамматический принцип предусматривает фиксацию на письме не плана выражения, а плана содержания языкового знака.** В самом деле: фонематический принцип настаивает на максимально возможном соответствии устной формы плана выражения знака письменной, морфематический принцип настаивает на устойчивости письменной формы плана выражения знака. В противоположность этому грамматический принцип не определяет выбор письменной формы плана выражения, «используя» то, что предлагается фонематическим или морфематическим принципами. Этот принцип настаивает на необходимости тем или иным образом фиксировать на письме изменение одного из аспектов плана содержания, а именно – грамматического значения. Можно назвать грамматический принцип несамостоятельным, зависимым от базовых – фонематического и морфематического – принципов.

Перейдем к характеристике дифференцирующего принципа. Заметим, что этот принцип обладает малым радиусом действия, определяя написание омонимов. В соответствии с этим принципом написание отражает стремление разграничить омонимы, передавая полностью их звуковой облик разным графическими способами: *ожег* – *ожог*; *бал* – *балл* и т. п. Первая пара омонимов представляет собой омоформы (звучание лексем совпадает не во всех словоформах), относящиеся к различным частям речи. В таком случае разграничение омоформ на письме соответствует грамматическому принципу: гласный *е* пишется в глагольных словоформах, гласный *о* – в словоформах существительного. Слова второй пары не противопоставлены по грамматическим значениям, слова *бал* – *балл* пишутся по-разному в соответствии с дифференцирующим принципом. Этот принцип вторичен, подобно грамматическому: он не определяет графический облик слова, а «наслаивается» на фонематический и морфематический принципы. Согласно дифференцирующему принципу морфема имеет постоянный план выражения в письменной форме (как предполагает и морфематический принцип), однако звуковые составы морфем, совпадающие в устной форме, на письме передаются различными способами (что ограничивает сферу применения

фонематического принципа) с целью отражения различий в лексическом значении.

Дифференцирующий принцип связан с законами языка только постольку, поскольку омонимия (совпадение планов выражения языковых знаков при несовпадении их значений) является результатом действия принципа экономии. Сам способ передачи различия в плане содержания обусловлен наличием разных графических возможностей для фиксации звукового состава морфемы. Распределение графем, отражающих совпадающие звуки, произвольно; необходимо запомнить, что одна и та же последовательность звуков на письме фиксируется по-разному: то как *компания* – группа лиц, проводящих время вместе и т. п., то как *кампания* – работа или действие, проводимые в определенный период и нацеленные на решение определенной задачи.

Заметим, что у грамматического и дифференцирующего принципов много общего. Часто их объединяют в один принцип [3]. Оба принципа «настаивают» на передаче в письменной форме определенного компонента плана содержания языкового знака: грамматический – на передаче грамматического значения, дифференцирующий – на передаче лексического значения. Оба принципа несамостоятельны, поскольку по законам русской график на письме фиксируется план выражения слова: за письменной формой стоит определенная фонетическая реальность. Именно поэтому оба принципа реализуются в сочетании с морфематическим и/или фонематическим принципами.

Охарактеризуем **традиционный (исторический) принцип орфографии**. *Этот принцип отражает сложившуюся традицию или историю слова.* В соответствии с традиционным принципом принято писать *красного, синего*, хотя такое написание не отражает ни фонетическую реальность, ни грамматическое или лексическое значение. Вернее, в определенный период истории русского языка окончания полных прилагательных в форме единственного числа родительного падежа произносились [ого] и [его], их написание соответствовало фонематическому принципу. Однако устная форма языка изменяется гораздо быстрее, чем письменная, поскольку устная речь изменяется спонтанно, в то время как «орфографическая норма создается сознательно, изменения в нее вносятся только тогда, когда противоречие между написанием и произношением становится очевидным» [1, с. 23]. По этой причине в языках с длительной письменной традицией часто сохраняются не оправданные современным состоянием языка написания.

Традиционный принцип орфографии не мотивирован законами языка. Он отражает возникшую в письменной коммуникации традицию.

Наконец, обратимся к обсуждению **цитатного, транслитерационного и транскрипционного принципов русской орфографии**. *Эти принципы определяют способы передачи на письме заимствованных слов, как правило, имен собственных.* **Транслитерационный принцип предполагает пере-**

дачу буквенного состава заимствованного слова в исходном языке средствами алфавита заимствующего языка, например: английское *London* – русское *Лондон*; английское *marketing* – русское *маркетинг*. Транскрипционный принцип отражает стремление передать средствами алфавита заимствующего языка фонемный состав слова в исходном языке, например: немецкое *Marx* – русское *Маркс*; английское *fast food* – русское *фаст фуд*. Обычно транскрипционный принцип сочетается с транслитерационным, например: немецкое *Hegel* – русское *Гегель*, где последняя русская буква не соответствует букве исходного слова, зато отражает произносительные особенности немецкого /L/; в результате весь графический облик слова определяется «сотрудничеством» транскрипционного и транслитерационного принципов. Цитатный принцип чаще всего используется в том случае, когда в заимствующем языке не хватает нужных графических средств, чтобы передать буквенный или звуковой состав заимствованного слова. Иначе говоря, к цитатному принципу прибегают в случае невозможности применения транслитерационного и транскрипционного принципов. В современной русскоязычной прессе, особенно в электронных версиях печатных изданий, широко используется цитатный принцип для написания американизмов и англицизмов: PR, on line, а также иностранных торговых марок: BMW, D & G и т. п.

Итак, принципы орфографии отражают следующие языковые законы:

- варьирование плана выражения языкового знака при условии устойчивости его содержания (фонематический принцип);
- стремление к устойчивости взаимосвязи плана содержания с определенным планом выражения (морфематический принцип; дифференцирующий принцип; цитатный и транслитерационный принципы);
- закон о симметрии языкового знака, который сосуществует с принципом ассиметрии знака: в тенденции любой элемент плана содержания стремится проявиться в плане выражения; иначе говоря, значение стремится быть выраженным. Этот закон мотивирует грамматический и дифференцирующий принципы орфографии;
- закон об устойчивости языка (в противоположность изменчивости речи). Наиболее ярко этот закон отражается традиционным принципом.

Целесообразно представить отношение принципов орфографии к отражению фонетической реальности и языковых закономерностей графически. Графическое изображение неизбежно окажется неточным, поскольку не ясны количественные оценки меры отражения фонетической реальности или языковых закономерностей. Тем не менее, попытаемся изобразить интересующий нас феномен на рис. 1.



Рис. 1. Принципы русской орфографии.

Прокомментируем рисунок. Каждый из принципов орфографии обозначен порядковым номером в соответствии с порядком их обсуждения в нашей работе: (1) фонематический, (2) морфематический, (3) грамматический, (4) дифференцирующий, (5) традиционный (исторический), а также (6) цитатный, (7) транслитерационный и (8) транскрипционный принципы. В большой овал, обозначенный как «Традиции письменной коммуникации», вписаны все восемь принципов, поскольку все принципы так или иначе отражают сложившуюся традицию в использовании знаков русской графики. В большой овал вписаны два малых, обозначенные как «Фонетическая реальность» и «Языковые закономерности» соответственно. Дифференцирующий, традиционный, цитатный и транскрипционный принципы (цифры 4, 5, 6 и 7 соответственно) располагаются за пределами малых овалов. Это означает, что написание слова в соответствии с этими принципами непосредственно не отражает ни фонетическую реальность современного русского языка, ни присущие ему закономерности. Транскрипционный принцип (цифра 8 на схеме) вписан в малый овал «Фонетическая реальность», так как написание заимствованного слова в соответствии с транскрипционным принципом отражает его звуковой облик. Грамматический принцип (цифра 3 на схеме) вписан в центр малого овала «Языковые закономерности», поскольку написание морфемы в соответствии с этим принципом отражает присущее ей определенное грамматическое значение. Наконец, фонематический и морфематический принципы (цифры 1 и 2 соответственно) вписаны в оба малых овала: написание морфем или слов в соответствии с этими принципами отражает и фонетическую реальность, и языковые закономерности. Морфематический принцип отражает фонетическую реальность морфемы независимо от того, каким вариантом морфема представлена в данном слове. Его более опосредованное по сравнению с фонетическим принципом отношение к фонетической реальности передается на

схеме: цифра 1 располагается в центре овала «Фонетическая реальность», а цифра 2 заметно ближе к границе овала «Фонетическая реальность» и к центру овала «Языковые закономерности».

Принципы, обладающие наибольшей сферой применения и регулирующие написание трех четвертей всех словоформ (фонематический, морфематический и грамматический), отражают присущие языку закономерности.

Очевидно, что при обучении детей грамотному письму необходимо использовать различные приемы и методы. Для усвоения правил, основанных на мотивированных закономерностях языка принципах, необходим сознательный анализ языковых фактов: фонемного и морфемного состава слова, присущих ему грамматических значений и т. п. Усвоение написания слов по правилам основанным на мотивированных письменной традицией принципах, происходит прежде всего благодаря осмысленному запоминанию верного графического облика слова.

Библиографический список

1. Зиндер, Л. Р. Введение в теорию письма / Л. Р. Зиндер // Прикладное языкознание. – Л., 1996. – С. 19, 22, 23, 25.
2. Зиндер, Л. Р. Теория письма / Л. Р. Зиндер. – М., 1987. – С. 91–92.
3. **Русский язык** / Под ред. Л. Л. Касаткина. – М., 2001. – С. 443.

УДК 378.123

Л. С. Вырыпаева

СОЧИНЕНИЕ СКАЗКИ – ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКА ПРОДУЦИРОВАНИЯ ТЕКСТА НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Каким должно быть образование сегодня, чтобы нашлось достойное место человеку завтра? С этой целью пытаются привести задачи школы в соответствие с современной культурой, реальностью, разработать методики, позволяющие обучать творчеству, строить модели гибкой школьной организации. Вместе с тем необходимо создавать условия не только для решения ближайших задач, но и на перспективу.

Важнейшей задачей школы на современном этапе является формирование у учащихся потребности к овладению знаниями и способами действий с ними в соответствии с познавательными установками.

В современных условиях, когда объём необходимых человеку и обществу знаний быстро возрастает, уже нельзя ограничиваться лишь освоением определённой суммы знаний: важно развивать у учащихся потребность и умение постоянно пополнять свои знания и умения, ориентироваться в потоке информации. Одно из решающих условий этой задачи – хорошо развитая речь каждого человека общества.

Развитие познавательной активности и самостоятельности подрастающего поколения в огромной степени зависят от того, насколько школьники овладеют родным языком, речевыми умениями и навыками.

Развитие «дара слова» – важнейшая задача в школьной практике обучения русскому языку. Речь является одной из центральных психических функций, оказывает решающее влияние на развитие логического и образного мышления, обеспечивает усвоение интеллектуального, нравственного и культурного опыта. Развитие речи – важная задача обучения родному языку. Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умения учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются также в речевой деятельности. Речь – это то, по чему в первую очередь судят о развитии ребенка, потому что она неразрывно связана с мышлением. Л. С. Выготский писал: «Если язык так же древен, как и сознание, если язык и есть практическое, существующее для других людей... сознание... то, очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова» [2, с. 206]

Языковое образование учащихся предполагает овладение языком и всеми видами речевой деятельности, в результате чего достигается полноценное развитие языковой личности. В настоящее время проблемы речевого и личностного развития школьника находятся в центре внимания педагогической науки. Государственные стандарты образования определяют развития речи как одну из важнейших задач обучения.

Важнейшим достоинством современного этапа обучения русскому языку является повышенное внимание к речевой подготовке школьников. Между тем проблемы речевого развития младших школьников возникают и сейчас, но уже на новом качественном уровне.

Проблема развития речи традиционно рассматривается в теории и практике преподавания русского языка и чтения как одна из важнейших в обучении младших школьников.

Многие вопросы развития связной речи находили всестороннее освещение в трудах лингвистов и методистов прошлого (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, И. И. Срезневский, М. Л. Рыбникова и др.)

В настоящее время обучение младших школьников различным видам речевой деятельности (говорению, аудированию, чтению и письму), находится в центре внимания и учителей.

Современный уровень методической науки характеризуется системным подходом к обучению связной речи учащихся. Благодаря значительным достижениям в области психолингвистики (теории речевой деятельности), лингвистики текста, теории коммуникации стало возможным построение целостной системы развития речи учащихся во взаимодействии всех её компонентов – целей, содержания, принципов и методов обучения, средств и форм речевого развития школьника.

Различные аспекты методики обучения связной речи отражены в трудах Д. П. Федоренко, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, Е. В. Архиповой и др. Одной из особенностей современного этапа методики развития речи младших школьников является непосредственное обращение к продуцированию собственного текста.

Различные упражнения, сочинения и изложения с элементами сочинения, а также творческие диктанты находят своё место в практике преподавания русского языка в начальной школе, используются на уроках, включены в различные учебные пособия.

Проблема же научить, сформировать навык продуцирования собственного текста на начальном этапе обучения остаётся весьма актуальной и во многом определяет пути научного методического поиска в настоящее время.

Процесс обучения связной речи, являясь системой со своими специфическими целями и задачами, органически включается в систему обучения русскому языку и тесно связан со всеми её подсистемами.

Особенностью обучения связной речи является то, что все другие системы своей конечной целью ставят использование учащимися полученных в данной системе знаний и умений в связной речи. Значительные изменения в программах начальной школы, введение в них речеведческих понятий обусловили усилия коммуникативной направленности преподавания русского языка. А появление разнообразных коммуникативно-речевых программ в начальной школе диктует необходимость скоординировать обучение на первой ступени.

Для современной начальной школы весьма серьёзной остаётся проблема организации работы над продуцированием текста младшими школьниками. Несмотря на то, что методикой накоплен теоретический и методический опыт развития связной речи учащихся начальной школы, в практике школьного преподавания можно обнаружить существенные недостатки в его реализации. Проблема обучения чтению, формированию навыка продуцирования собственного текста и чёткое логическое изложение его как видам речевой деятельности, являющихся основой для формирования в дальнейшем всех речевых умений, начальной школой в должной мере осмысливается, но не всегда решается.

Опираясь на анализ научных источников, мы пришли к убеждению, что

начинать работу по развитию речи надо с первых дней ребёнка в школе, на уроках обучения грамоте и в дальнейшем на уроках русского языка и литературного чтения, не исключая возможности введения отдельного предмета «развитие речи» в часы школьного или регионального компонента.

Всё более очевидной становится необходимость включения в работу по развитию речи учащихся новых методов и приёмов, основу которых составляет собственное речетворчество учащихся.

Не всегда в круг задач, решаемых на уроке развития связной речи, русского языка, чтения в начальной школе, включается развитие творческого мышления, хотя роль воображения в развитии интеллекта, речи ребёнка всесторонне исследована на практическом и теоретических уровнях в трудах психологов (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), лингвистов, филологов и методистов (В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов, А. А. Потеня, М. А. Рыбникова и др.). Но в школьной практике этот опыт не всегда используется. Между тем обучение учащихся начальных классов чтению, а также начальному уровню продуцирования текста, может осуществляться лишь при условии их активного творческого мышления. Именно воображение помогает маленькому читателю увидеть за словами автора образ героя, нарисовать картину происходящего, додумать, что будет происходить дальше, выстроить яркий и динамичный зрительный ряд.

Одним из направлений в работе по обучению младших школьников продуцировать свой собственный текст представляется включение в систему работы по развитию речи такой модели урока, на котором создание собственного текста будет опираться на активную работу воображения учащихся, осуществляться в ситуации фантазирования посредством такого близкого учащимся начальной школы жанра как фольклор. Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого, М. А. Рыбниковой, В. А. Сухомлинского, оригинальный опыт развития детской речи Дж. Родари убедительно свидетельствуют о том, что **приобщение ребёнка к словесному творчеству будет наиболее успешным при введении в процессе обучения связной речи элемента фантазии.**

Научить творчеству и фантазии нельзя, но помочь ребёнку почувствовать себя волшебником, развить творческое начало можно. И в большей степени этому способствует систематическая работа с произведениями устного народного творчества – фольклором.

Фольклор – художественное народное искусство, художественная творческая деятельность народа. Богатейшие образы, темы, мотивы, формы фольклора возникают в сложном диалектическом единстве индивидуального творчества и коллективного. Произведения фольклора непосредственно передаются из поколения в поколение. Народное поэтическое творчество – массовое словесное художественное творчество того или иного народа;

совокупность его видов и форм – есть фольклор. Словесное художественное творчество возникло в процессе формирования человеческой речи. С появлением письменности возникла литература, исторически связанная с устным фольклором.

Как мы видим, фольклор очень тесно связан с формированием и развитием речи у человека. Фольклор – одно из действенных и ярких средств ее, таящий огромные дидактические возможности. Устное народное творчество предоставляет нам богатейший языковой материал, который мы можем использовать при работе над развитием речи у младших школьников. Учащиеся начальной школы на уроках русского языка и литературного чтения неоднократно встречаются с произведениями детского фольклора, которые знакомы им ещё с дошкольного возраста.

Детский фольклор – явление уникальное по своему разнообразию: в нём сосуществует огромное множество жанров, каждый из которых связан с той или иной стороной жизни ребёнка, практически со всеми её проявлениями. У каждого жанра – своя история и своё назначение: какие-то появились в глубокой древности, какие-то – совсем недавно, одни призваны развлекать, другие – чему-то научить, третьи помогают маленькому человеку сориентироваться в большом мире... Каждый из них по-своему ценен и интересен, а в целом они создают особое культурное пространство, в котором вырастает ребёнок, формируется его личность.

Знакомство с народными произведениями обогащает чувства и речь детей, формирует отношение к окружающему миру, играет неоценимую роль в речевом развитии.

Детское творчество основано на подражании, которое служит важным фактором развития ребенка, в частности его художественных способностей. В младшем школьном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка.

Одним из основных и самых любимых жанров детского фольклора у детей является **сказка**. Это значительная часть текстов, на которых дети постигают богатство народного языка.

«У сказки есть счастливая возможность перелетать через пропасти, охватывать бесконечные пространства, сталкивать различные времена, сочетать самые крупные вещи с вещами самыми маленькими, преодолевать непреодолимые препятствия. Если сказка потеряет свой великий оптимизм, она сразу лишится всего: и мудрости, и чувства справедливости, и дара воображения и предвидения» [6, с. 310].

Сказки есть в каждом доме, и дети любят их. Из них они черпают множество познаний: первые представления о времени и пространстве, о связи человека с природой, с предметным миром. Сказки позволяют впервые испытать храбрость и стойкость, увидеть добро и зло. Живой и выразительный язык народной сказки изобилует меткими, остроумными эпитетами, смысловой поэтикой.

Народ – непревзойдённый учитель речи детей. Ни в каких других произведениях, кроме народных, вы не найдёте такого идеального расположения труднопроизносимых звуков, которые, благодаря образной трактовке, без затруднения воспроизводятся юными слушателями. Сказка раскрывает перед ребёнком меткость и выразительность языка, показывает, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями.

В связи с этим многие авторы, последователи Д. Родари, В. Проппа, создают методики работы над сказками. На конкретных, увлекательных примерах описываются нестандартные методы и приёмы работы со сказками, свободными предложениями и переложениями.

Рассказывание и сочинение сказок – это искусство, и причем то искусство, которому нужно обучать школьников. И не только потому, что сказка дидактична. Рассказывание и сочинение сказок позволяет ребёнку перевоплотиться и в этом перевоплощении раскрыться.

Рассмотрев современные методики работы по формированию у учащихся умения сочинять сказки, мы пришли к выводу, что подходить к использованию сказочного материала необходимо нетрадиционно. Нетрадиционно – это значит научить детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т. д.

Опираясь на работы известных лингвистов, психологов и методистов, мы разработали **обучающий курс «Я сочиню сказку» для учащихся 1–4 классов начальной школы**, направленный на формирование у младших школьников навыка продуцирования собственного текста. Необходимым условием обучения и развития должна быть ориентация учащихся на самостоятельное добывание знаний и умений и творческую работу. И создание сказки самими ребятами может стать этим индивидуальным компонентом, позволяющим раскрыть творческий потенциал школьника в создании жанра на внешне не свойственной этому жанру почве. Весь курс мы разделили на 5 этапов. Перед каждым этапом ставились конкретные задачи и предполагаемый результат. Более подробно этапы отражены в таблице.

На уроках, включенных в эти этапы, учащиеся учатся придумывать волшебные сказки, сказочные истории, т.е. создавать тексты, отличающиеся своеобразным содержанием, построением, языком. Создание такого текста требует от детей умения раскрывать тему, подчинять свою сказку определенной мысли. Кроме того, школьники учатся находить необычного сказочного героя, развивать сказочный сюжет, наполняя его удивительными событиями, используя «сказочные» языковые средства. Для этого мы использовали следующие приёмы создания сказок на основе:

- слов, подсказывающих неожиданные повороты сюжета сказки;
- введения нового волшебного помощника;

Этапы изучения курса «Я сочиняю сказку»

Этапы	Задачи	Результат
1 этап Подготовительный	Провести пропедевтическую работу, направленную на формирование навыка продуцирования текста	Включение детей в атмосферу сочинения, знакомство с основными типами упражнений
2 этап Рецептивный	Научить детей определять среди различных литературных жанров сказку, выделять основные компоненты сказки	Вычленение в своей первой сказке следующих составляющих: <ul style="list-style-type: none"> • положительные герои • отрицательные герои • волшебные предметы • сказочные действия • сказочных места • наличие трудных задач. • сказочное время • сказочное превращение
3 этап Репродуктивный	Составление своих сказок на основе уже существующих	Умение продолжить любой текст (в нашем случае сказку) в заданном ключе, соблюдая композиционные требования
4 этап Продуктивный – эвристический	Знакомство детей с морфологией сказок, научить вычленять главные функции, сформировать умение располагать функции в сказке в зависимости от своей задумки	Составление собственного текста (сказки) по уже имеющимся функциям Выявление следующих составляющих: <ul style="list-style-type: none"> • наличие ситуации. • наличие функций действующих лиц. • наличие элементов сказки • способы включения действующих лиц • атрибуты действующих лиц
5 этап Продуктивный – творческий	Знакомство учащихся с наличием в сказках зачинов, присказках, концовках, различных сказочных оборотов и выражений, работа над лексическими и грамматическими составляющими текста (сказки)	Сочинение сказки с использованием всех тех знаний, которые они получили в течение каждого года и на протяжении трёх лет (2-х – 4-х классов)

- готовой схемы сюжета;
- контаминации нескольких волшебных сказок;
- «фантастического анализа» сказочного персонажа;
- характерных особенностей того или иного персонажа;
- «карт Проппа» – заданных сказочных действий [7];
- продолжения начатой сказки;
- сказки «в заданном ключе» (временном или пространственном) и т. д.

Упражнения, предлагаемые учащимся, предполагали не только речевое развитие школьников и знакомство с морфологией сказки, но и освобождали большое пространство для творческой фантазии детей.

Учащиеся не останавливаются на традиционных сказочных героях, однотипных сюжетах. Всё это подтверждает проведённая работа в школах. Разнообразие и увлекательность придуманных учащимися сказок говорит о необходимости развития творческого потенциала у младших школьников и формирования навыка продуцирования текста.

«Обучение творчеству – процесс длительный, требует многократного и разнообразного повторения» (М. Е. Львова) [5, с. 12]. Как этап урока, обучение составлению сказок можно и следует включать не только в уроки чтения, но и русского языка. Необходимо применять больше наглядности, элементы драматизации, составлять иллюстрации к собственным сказкам, следует дополнять работу выразительным чтением вслух, рассказыванием сказок, импровизациями, конкурсами, викторинами и т. п. Неотъемлемая часть изучения сказок – совершенствование речи учащихся.

Трудно отрицать роль сказок и художественных произведений в формировании правильной устной речи. Принято считать, что тексты расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, влияют на развитие связной, логичной речи. Но помимо всех этих, узловых, задач не менее важно сделать устную, письменную речь учащихся эмоциональной, образной, красивой.

Библиографический список

1. **Архипова, Е. В.** Вопросы речевого развития младших школьников / Е. В. Архипова. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1995. – 92 с.
2. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. – Т. 2. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. **Гауак, В. М.** Фольклор и молдавско-русско-украинские связи / В. М. Гауак. – М.: Наука, 1975. – 315 с.
4. **Львов, М. Р.** Речь младших школьников и пути её развития. / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
5. **Львова, М. Е.** Русская народная сказка на уроке и на внеклассном занятии / М.Е.Львова // Начальная школа. – 2001. – № 12. – С.12–17.

6. Маршак, С. Я. Собрание сочинений в 4-х томах. – Т. 1 / С.Я.Маршак. – М.: АСТ, 1990. – 480 с.

7. Пропп, В. Я. Морфология сказки / С. Я. Маршак. – М.: Педагогика, 1969. – 196 с.

УДК 876

Т. В. Мощанская

ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕФЕРЕНТНОГО ЧТЕНИЯ В СИТУАЦИЯХ ФРАГМЕНТАРНОГО ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА

Актуальность проблемы профессиональной подготовки переводчиков вызвана быстрыми темпами развития экономики, расширением внешнеэкономических связей предприятий и выходом их на международный рынок.

Возникает потребность в специалистах, владеющих несколькими иностранными языками, способных осуществлять информационно-аналитическую деятельность, включающую изучение и референцию иноязычных текстовых материалов, их тематическую сегментацию, селекцию информации, отбор главной, важной, потребительски значимой и персонифицировано ориентированной на специалистов как потребителей этой информации.

В соответствии с государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности «Перевод и переводоведение» была разработана программа, целью которой является развитие общей и коммуникативной компетенций (социо-культурной и прагматической) применительно ко всем видам коммуникативной деятельности в различных сферах речевой коммуникации, а также формирование у студентов иноязычной речевой компетенции как составной части культуры речи и профессиональной культуры будущего переводчика, предусматривающей свободное владение умениями различных видов иноязычного чтения в ситуациях письменного перевода.

Говоря о специфике письменного перевода в условиях межкультурной коммуникации, следует подчеркнуть, что **переводчик должен овладеть умениями разных видов письменного перевода, среди которых важное место занимает фрагментарный или выборочный письменный перевод.**

Речедетельной единицей письменного перевода, как и всех других видов перевода, следует считать сложное слагаемое из смыслового вербального решения на основе умозаключающей деятельности и речевого коммуникативного поступка, реализуемое в процессе нескольких форм и видов рече-

вой деятельности, обусловленных и регулируемых конкретной коммуникативной переводческой ситуацией. Необходимо отметить, что, формулируя мысли, следует сохранять в них тождество оригиналу, предметную связность; коммуникативную и структурную целостность; стилистические, социокультурные нормы и типы развёртывания мысли [9, с. 6–7].

Помимо этого, *речедейтельная единица письменного перевода включает в себя целеполагание*, при этом цель-задача переводчика состоит в понимании, извлечении информации, её внутреннем смысловом программировании, а затем формулировании и оформлении письменного текста, цель-результат же заключается в понимании информации текста перевода и использовании его в коммуникации.

Для того, чтобы рассматривать предметно-тематическое содержание иноязычного референтного чтения и его структурирование с целью осуществления фрагментарного письменного перевода, необходимо знать характеристики этого перевода.

Среди видов письменного перевода существуют такие, которые допускают опущение, изменение и сокращение отдельных элементов передаваемой информации. В процессе сокращённого перевода объём первичного документа максимально сокращается, при этом наиболее существенные элементы содержания сохраняются. Такой вид перевода иногда называют письменный выборочный перевод, упрощенный перевод [4, с.7, 34].

Фрагментарный письменный перевод – это обусловленный ситуацией перевод не всего источника (их может быть несколько), а его фрагментов, частей, разделов, связанных с конкретной проблемой, с решаемой профессиональной задачей.

Важной характеристикой фрагментарного письменного перевода следует считать то, что, переводя фрагмент текста, переводчик может соотносить его с содержанием предыдущих фрагментов и всего текста, он может сопоставлять информацию, следить за логикой развития мысли, правильной связью между отдельными фрагментами, ведь в его распоряжении находится весь текст оригинала в целом. При этом переводчик не ограничен жесткими темпоральными рамками, он может прерваться в любой момент, с тем, чтобы вернуться к уже переведенному предыдущему фрагменту, обдумать какую-то часть оригинала или перевода, обратиться к словарям, справочникам или к специалисту за уточнениями, консультацией, советом [10].

Интерес к фрагментарному письменному переводу вызван развитием внешнеэкономических контактов, торговых и межкультурных связей, которые требуют частого обмена информацией по производственной, экономической, социально-общественной проблематике. Данная информация представлена, как правило, различными источниками. Задачу регулирования и обобщения информационного потока применительно к конкретной ситуации решает переводчик, осуществляя фрагментарный письменный перевод.

Процесс фрагментарного письменного перевода может быть представлен моделью, носящей гипотетический характер, поскольку переводчик может опустить или переставить некоторые шаги в процессе фрагментарного перевода.

- референтное чтение одного или нескольких источников;
- нахождение и фиксация-запись места и объема фрагмента / фрагментов оценочно-информативное чтение и фиксация-запись характера, количества информации;
- присваивающе-информативное чтение и запись всех информационных единиц фрагментов и необходимых языковых и неязыковых средств;
- письмо – порождение текста перевода каждого фрагмента с выполнением всех правил полного адекватного письменного перевода;
- сопоставительно-создающее информативное чтение фрагментов текста перевода и оригинала и письмо окончательного варианта адекватного полного письменного перевода фрагмента или нескольких фрагментов по заявленной проблеме [10].

Как можно видеть, первым этапом фрагментарного письменного перевода является чтение с целью получения общего представления о содержащейся в тексте информации. Иными словами происходит ориентация в теме и проблематике текста, то есть совершается референтное чтение (Т. С. Серова, А. К. Маркова, С. К. Фоломкина), чтение по понятиям, выраженное ключевыми единицами, которые представляют собой предметно-тематическое содержание текста.

Говоря о предметно-тематическом содержании следует сказать о предметности как важной характеристике любой деятельности, в том числе и письменного перевода (А. Н. Леонтьев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя). А. Н. Леонтьев подчёркивал, что «непредметная деятельность невозможна» [3, с. 37]. В зависимости от сфер деятельности предмет может быть материальным и идеальным, что касается речевой деятельности, то здесь предмет идеален – это мысль.

Как отмечал Л.С. Выготский [1, с. 305], «всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношения между чем-то и чем-то», т. е. предмет речевой деятельности состоит из двух компонентов: первое «что-то» – это именованная, выраженная словами в тексте события, процессы, предметы, второе «что-то» – это их связи и отношения между собой.

Первый компонент – именование, соотносится с темой текста, то есть, то, о чём сообщается; второй компонент – смысловой, соотносится с ремой текста, новой информацией о предмете сообщения, теме, заключённой в цепи суждений, составляющих текст, то есть, то, что сообщается об этой теме [9, с. 15]. Таким образом, мысль как информационная единица представляет собой тема-рематическое единство. Любой текст сообщает новую информацию, новый смысл. Н. И. Жинкин [2, с. 77] отмечал, что «главной

действующей силой, несущей смысловые содержательные связи, является лексика».

В лексической системе, функционирующей в текстах, можно выделить группы слов и словосочетаний, которые воспринимаются при переводе того или иного текста как опорные пункты, смысловые вехи, тематический стержень (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Соколов и др.) – это ключевые слова. Они отражают основные понятия, являются ведущими референтами текста, составляют его смысловую целостность. Ключевые слова образуют дугу стяжения всего текста, внутреннюю его силу, организующую текст в единое целостное речевое образование [9, с. 27].

Важно отметить, что ключевое слово, обозначая предмет, явление, процесс, относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету или явлению, а к целой группе, классу таковых, поэтому оно «отвлекает признаки или имеет функции анализа, абстракции» [5, с. 5] и, как подчёркивал Л. С. Выготский, функцию обобщения.

Применительно к переводческой деятельности, в частности к референтному чтению как первому этапу фрагментарного письменного перевода, следует отметить, что здесь ключевые слова рассматриваются в первую очередь как средство передачи цельности текста. Цельность (содержания) текста имеет иерархическую структуру (А. А. Леонтьев, Л. В. Сахарный). Она выражается в единстве темы и развивается в тексте в виде микротем, субъектов первого, второго, третьего и т. д. порядка. Это означает, что цельность может быть представлена тематической структурой или иерархической структурной организацией тем. Именно они, в свою очередь, отражаются в тексте через ключевые слова, или текстовые референты.

На использование ключевых слов для структурной организации содержания текста указывают многие исследователи. Так, Т. М. Дридзе соотносит ключевые слова с понятием «фактологическая цепочка». «Фактологическая цепочка» – это по сути дела тот каркас, на который нанизывается текст и который интуитивно выхватывает читающий из текста при референтном чтении.

В. А. Бухбиндер, И. В. Бессонова в целях представления вертикальной структуры темы текста предлагают выстраивать «продольно-ориентированные лексико-тематические линии», так называемые тематические стержни текста.

Л. В. Сахарный, С. А. Сибирский, А. С. Штерн полагают, что содержание текста можно передать с помощью набора ключевых слов (НКС). Набор ключевых слов, по мнению Л. В. Сахарного, есть один из типов текстопримитивов [7, с. 38], один из предельных видов перифразы-свертывания развернутого текста [6, с. 108]. Этот текст-примитив в сжатой форме приближается к инварианту содержания, «стремится отразить в наиболее чистом виде семантическое ядро цельности текста» [7, с. 39].

Г. Д. Чистякова предлагает денотатную структуру содержания текста, представляя ее в виде графов, где в вершинах помещаются денотаты, а ребрам соответствуют отношения между ними. В качестве денотата текста выступает его тема. Она раскрывается через последовательный ряд подтем, каждая из которых может дробиться на более частные подтемы, вплоть до денотатов слов и словосочетаний [13, с. 23]. При этом предметное содержание текста следует рассматривать как модель некоторого фрагмента действительности, выраженную языковыми средствами.

В нашем исследовании в качестве способа структурирования предметно-тематического содержания представлена логико-семантическая структура темы (Т. С. Серова), которая выражена ключевыми словами и словосочетаниями как текстовыми референтами. Логико-семантическая структура темы является основной частью лексикона тезаурусного типа, отражает иерархию смысловых отношений внутри определенной темы, служит опорой для понимания и извлечения информации в процессе референтного чтения, поскольку представляет предметно-тематическое содержание текстовых материалов по определенной теме.

Возвращаясь к основным характеристикам иноязычного референтного чтения, следует отметить, что данный вид чтения направлен на данное в тексте – тему, осуществляется по понятиям, обращено только к референтам, а не ко всему тексту по порядку изложения [8, с. 27]. Референтное чтение возникает при необходимости быстро и оперативно ориентироваться в потоке информации, отбрасывать ненужное, быстро перерабатывать и усваивать необходимое. В такой ситуации профессионально обусловленной читательской деятельности на первый план выходит функция номинации, или референции, т. е. соотнесения текстового материала с действительностью.

Референтное чтение, согласно классификации Т. С. Серовой, имеет три подвида: ориентировочно-референтное, поисково-референтное и обобщающе-референтное чтение.

Рассмотрим более подробно данные подвиды референтного чтения как компоненты, присутствующие в специфическом виде речевой деятельности фрагментарном письменном переводе. Объектами данного вида перевода становятся тексты на любых носителях, поскольку в них происходит ориентация на предметно-тематический план содержания.

Потребность в ориентировочно-референтном чтении возникает, когда необходима общая ориентация в большом потоке поступающей информации – в виде текстовых материалов. Существует необходимость осуществлять своевременное и регулярное информирование специалистов предприятия, работников различных отделов, руководство фирмы о появляющихся источниках на иностранных языках, литературе по конкретным профессиональным узкоспециальным проблемам. Целью-результатом этого подвида профессионально-ориентированного иноязычного чтения стано-

вятся: ориентация в главных текстовых референтах; различение значений, тем; отнесение к предметной действительности. Главным становится быстрая ориентация в заголовках, подзаголовках, оглавлении, справочном аппарате текста. При ориентировочно-референтном чтении выявляются ключевые слова и подчиненные им первого порядка, достаточно узнать и воспроизвести 2–3 ключевых слова и до 5–7 слов-референтов.

Осуществляя поисково-референтное чтение, переводчик ищет необходимую ему информацию под углом зрения заданной темы. Он опирается на извлеченные из памяти ключевые слова (референты) и соотносит их с тематическим рядом текста. «Группа референтов задается системой ожиданий, планом поиска» [11, с. 26] и является ориентировочной основой поисковой деятельности. Данный подвид референтного чтения осуществляется в условиях необходимости поиска совершенно определенной информации, затребованной специалистом предприятия для ликвидации информационного дефицита для решения производственных задач.

Коммуникативным эффектом поисково-референтного чтения становится различение, опознавание главных референтов конкретного текста, части материалов, а также отнесение их к заданной предметной действительности.

Что касается **обобщающе-референтного чтения**, то к его коммуникативным эффектам относятся выделение и конкретизация всех референтов текста, различение значений, а также уточнение и обобщение данных референтов при отнесении к конкретной предметной действительности. Параллельно с этим при обобщающе-референтном чтении происходит уточнение, конкретизация, обобщение предметно-тематического плана текста, разделение референтов на главные и подчиненные. Этот подвид референтного чтения нужен для составления аннотаций, информационного обзора специальной литературы на иностранных языках.

Чтобы заниматься исследованием и структурированием предметно-тематического содержания иноязычного референтного чтения будущего специалиста переводчика, необходимо обратиться к конкретной области знания, имеющей своё тематическое содержание.

Поскольку речь идёт о специалистах переводчиках внешнеэкономической деятельности, то основное предметно-тематическое содержание процесса обучения сосредоточено на проблемах, связанных с экономикой, различными отраслями промышленности, экологией, деятельностью конкретных предприятий, фирм.

Особо актуальной на сегодняшний день для любого специалиста становится экологическая проблематика. Сформированность экологического сознания, знаний о целостности окружающего мира и механизмах воспроизводства жизни говорит о культуре любого специалиста. Кроме того, анализ экономических и экологических показателей выявил множество проблем,

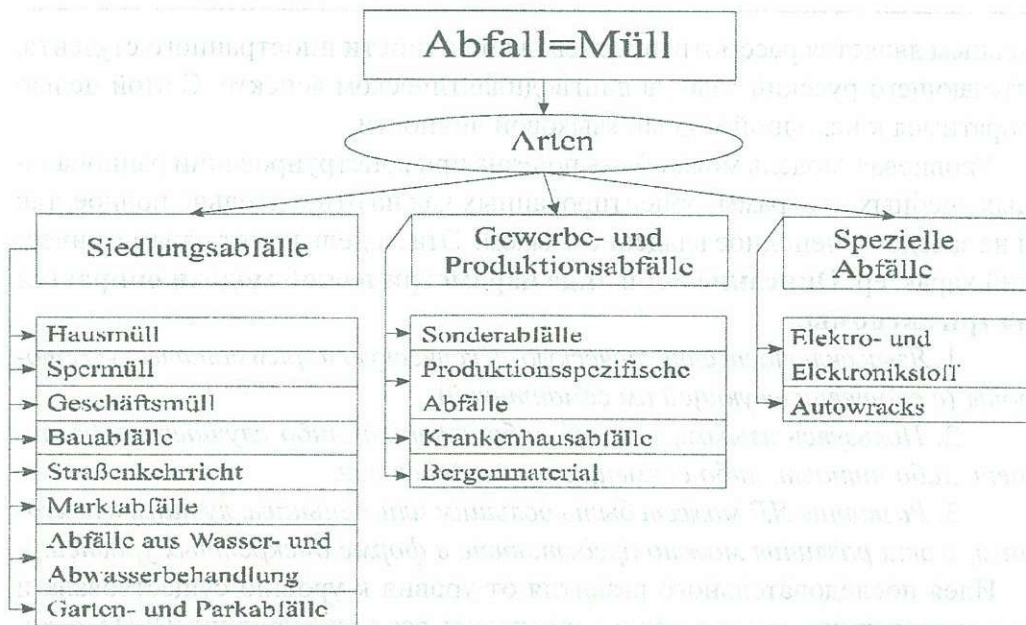
не устранив которые наша страна рискует достаточно быстро растратить свой огромный природный ресурсный потенциал. Поэтому следует переходить от «засоряющего» типа взаимодействия с природой к «природосообразному», т.е. к более бережному отношению, не нарушающему естественные законы природы. Зарубежные исследователи давно обращают внимание на экологические аспекты экономической деятельности. В России на сегодняшний день также предъявляются достаточно жёсткие требования к решению экологических проблем. Зарубежные исследователи озаботились этими проблемами гораздо раньше и у них накоплен в этой сфере богатый опыт, которым мы можем воспользоваться. Важным, на наш взгляд является формирование экологического сознания и культуры будущих специалистов, в частности специалистов переводчиков внешнеэкономической деятельности.

Учебный план по подготовке переводчика в сфере межкультурной коммуникации предусматривает помимо основных ряд дисциплин по выбору, которые позволяют расширить иноязычную речевую компетенцию студентов, совершенствовать некоторые специальные умения переводческой деятельности. Одной из таких дисциплин практического курса по выбору является «Экология». Связь экологии и экономической деятельности налична: на любом крупном, а в последнее время и среднем предприятии существуют специалисты-экологи, которые следят за воздействием на окружающую среду деятельности или продуктов деятельности данного предприятия. И поскольку обращение к экологии в нашей стране произошло сравнительно недавно, то все новейшие изыскания в этой области приходят к нам из-за рубежа, поэтому специалист переводчик обязан обладать достаточно сформированным экологическим сознанием, лексиконом и уметь употреблять его в речевой иноязычной практике.

В связи с этим в качестве предметной области нашего исследования была выбрана одна из глобальных экологических проблем – «Отходы». Выбор именно данной предметной области обусловлен тем, что интерес к проблемам утилизации и ликвидации отходов возрос сегодня не только в мире, но особенно в России.

Важным становится необходимость ориентироваться в предметно-тематическом содержании текстов, к которым обращается переводчик с опорой на различные виды и способы логического структурирования тематического содержания, такие как логико-семантическая структура, лексико-семантическая модель, денотатная структура. Очевидно, что, чтение текстов экологической тематики, а далее фрагментарный письменный перевод будет более успешным, если переводчик будет иметь перед собой логически структурированные ключевые лексические единицы (рисунок).

Представленный рисунок является логико-семантической структурой темы «Отходы».



Логико-семантическая структура темы «Отходы»

Таким образом, структурированное предметно-тематическое содержание помогает переводчику быстрее сориентироваться в общем предметном содержании текстов, с которыми он работает; найти фрагменты соответствующие одной из подтем, представленные набором конкретных ключевых слов; проследив взаимосвязи, обобщить и логично выстроить информацию из текстов с дальнейшей целью выполнить фрагментарный письменный перевод.

По техническим причинам статья Е. Г. Вагановой «Анализ вторичной языковой личности в лингвометодическом аспекте» вновь печатается в этом номере

УДК 800.879

Е. Г. Ваганова

АНАЛИЗ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Проблема описания языковой личности (ЯЛ) лежит в основе многих исследований в области лингвистики и лингводидактики, в частности, акту-

альным является рассмотрение языковой личности иностранного студента, изучающего русский язык, в лингводидактическом аспекте. С этой целью обратимся к исходной модели языковой личности.

Уровневая модель может быть полезна при конструировании рациональных учебных программ, ориентированных как на относительно полное, так и на заведомо неполное владение языком. Эта модель имеет параметрический характер. **Описание ЯЛ в виде параметрической модели опирается на три аксиомы:**

1. *Язык включает фонетическую, лексическую и грамматическую стороны (с соответствующей им семантикой).*

2. *Пользуясь языком, человек либо говорит, либо слушает, либо пишет, либо читает, либо совмещает эти действия.*

3. *Развитие ЯЛ может быть большим или меньшим, лучшим или худшим, и эти различия можно представить в форме дискретных уровней.*

Идея последовательного развития от уровня к уровню существовала и вне лингвистики, так что можно проследить все те же уровни: ЯЛ (1), овладев принятыми в обществе высокочастотными средствами прямой номинации, переходит к (2) *интериоризации речи*, что открывает ей путь к (3) *лексико-грамматическому многознанию* и далее к (4) *своеобразной свободе в выборе средств выражения из множества потенциальных субституентов*. Достижение этой свободы позволяет развитой ЯЛ (5) *оперировать целым текстом таким образом, чтобы форма текста оптимально рефлексировалась в содержании, выступала как «содержательная форма»* [1].

В современной лингводидактике модель обучения языку строится в рамках языковой системы, избегая вторжения в ауру языковой личности, поэтому эффективность данной модели ограничена. Языковой портрет носителя языка бесконечно меняется, поэтому проблема анализа языковой личности всегда останется актуальной как для лингвистики, так и для лингводидактики.

В лингводидактике языковая личность предстает как вторичная языковая личность (ВЯЛ), то есть человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать сообщения на неродном языке.

Нами был проведен анализ реальной вторичной языковой личности китайского студента, находящегося в стране изучаемого языка. Основой для анализа послужила модель языковой личности, представленная на рис. 1, которая была разработана Г. И. Богиным [1].

Описание вторичной языковой личности целесообразно проводить в направлении от уровня правильности к уровню адекватного синтеза, характеризовать компоненты, опираясь на уровни языка и виды речевой деятельности.

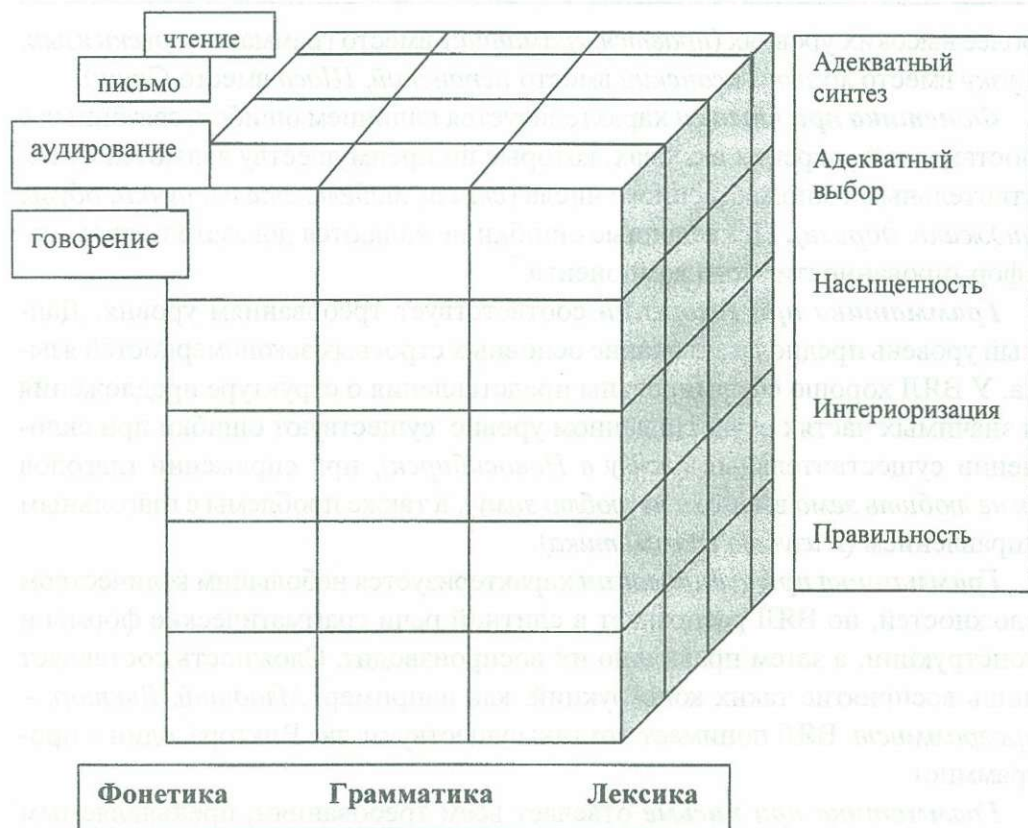


Рис. 1. Модель языковой личности

1. Уровень правильности

Уровень правильности позволяет строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с элементарными правилами языка.

Фонетику при говорении можно считать полностью сформированным компонентом, так как при продуцировании текстов ВЯЛ почти не допускает ошибок, приемлемых для анализируемого уровня. ВЯЛ владеет правилами интонирования и постановки ударения, наблюдается только излишняя постановка беглого гласного (*Египета, мне, зоват, пришла*).

Фонетика при аудировании отличается наличием трудностей, связанных с восприятием слов в потоке речи и репродуцированием услышанного; сложность заключается в разграничении ошибок при восприятии и ошибок при репродукции. У данной ВЯЛ наблюдаются ошибки, связанные с неправильным соотношением звукового и графического образа слова (*польно; брат* вместо *брать; бю* вместо *пью*).

Фонетика при письме является сложившимся компонентом, так как фонетический строй текстов соответствует требованиям, предъявляемым к данному уровню. Правильное написание слов свидетельствует об их правильном произношении, но существует ряд ошибок, допустимых даже на

более высоких уровнях (*нравтся, граматику* вместо *грамматику, руски язык; музку* вместо *музыку, исанский* вместо *испанский, Шаса* вместо *Саши*).

Фонетика при чтении характеризуется наличием ошибок, связанных с постановкой ударения в словах, которые по преимуществу являются существительными множественного числа (*стихи, мебель, сталы, ручки, обувь, пиджаки, дороги*). Приведенные ошибки не являются доказательством несформированности этого компонента.

Грамматика при говорении соответствует требованиям уровня. Данный уровень предполагает знание основных строевых закономерностей языка. У ВЯЛ хорошо сформированы представления о структуре предложения и значимых частях речи. На данном уровне существуют ошибки при склонении существительных (*живу в Новосибирск*), при спряжении глаголов (*я не любить зема* вместо *я не люблю зиму*), а также проблемы с глагольным управлением (*я изучаю грамматика*).

Грамматика при аудировании характеризуется небольшим количеством сложностей, но ВЯЛ распознает в слитной речи грамматические формы и конструкции, а затем правильно их воспроизводит. Сложность составляет лишь восприятие таких конструкций, как например: *Младший, Виктор, – программист*. ВЯЛ понимает это так: существуют два Виктора, один – программист.

Грамматика при письме отвечает всем требованиям, предъявляемым анализируемому уровню. Ошибки на данном уровне здесь связаны, скорее, с невнимательностью ВЯЛ, чем с пробелами в знаниях, поскольку они не повторяются регулярно. *Летом я буду в Москве и Петербург. Мама работает в больнице, а папа в завод. Я очень люблю учиться русский язык.*

Грамматика при чтении – сформированный в полной мере компонент, о чем свидетельствует отсутствие систематических ошибок. Существуют лишь единичные случаи подмены единственного числа множественным (*писатели* вместо *писатель*).

Лексика при говорении адекватна данному уровню. Критерием здесь является наличие достаточно большого словарного запаса. ВЯЛ характеризуется сформированностью хорошего запаса лексики из разных сфер, таких как «погода», «времена года», «предметы быта», «продукты», «отношения людей», «характер человека», «отдых» и др. Ошибки, характерные для данного уровня, связаны с образованием слов, обозначающих профессии людей (*экономик* вместо *экономист, медицин* вместо *врач, литератур* вместо *филолог*).

Лексика при аудировании является в достаточной степени сформированным компонентом, так как ВЯЛ распознает достаточно широкий спектр лексических средств, принадлежащих к разным лексико-семантическим группам. При репродуцировании существуют проблемы, связанные с отсутствием у студента сформированных навыков в области словообразова-

ния, а также с восприятием иноязычной лексики (*спортер* вместо *спортмен*, *безнесменка* вместо *бизнесумен*, *волейдой* вместо *волейбол*, *читаю магазин* вместо *читаю журнал*, *хочет быть столиком* вместо *хочет быть историком*).

Лексика при письме характеризуется тем, что у ВЯЛ не возникает трудностей в реализации своих коммуникативных намерений в письменной форме. Причиной ошибок на данном уровне является потребность ВЯЛ в более детальном описании каких-либо предметов или явлений. Это приводит к возникновению таких ошибок, как *обизительная* вместо *общительная*, *высёрая* вместо *веселая*, *поморать* вместо *помогать*, *друзьяму* вместо *друзьям*, *соверенную* вместо *современную*, *исанский* вместо *испанский*.

Лексика при чтении удовлетворяет требованиям уровня, так как критерием здесь является адекватное прочтение и восприятие достаточно большого количества слов. Наличие ошибок здесь свидетельствует лишь о невнимательности и стремлении повысить скорость чтения за счет качества. Например, *спранва* вместо *справа*, *рядном* вместо *рядом*, *стакины* вместо *стаканы*, *факуты* вместо *факты*, *Марна* вместо *Марина*, *дареги* вместо *тарелки*, *двольно* вместо *довольно*.

2. Уровень интериоризации

Этот уровень включает умения реализовать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка. О сформированности данного уровня свидетельствуют достижения ВЯЛ, обнаруживающиеся при решении коммуникативных задач, возникающих в различных ситуациях общения.

Фонетику при говорении можно считать сформированным компонентом, поскольку ВЯЛ старается не использовать в речи слова и интонационные конструкции, вызывающие трудности на данном этапе обучения. Темп речи ВЯЛ здесь можно считать замедленным, что позволяет чётко произносить слова и точно расставлять акценты.

Фонетика при аудировании отличается наличием определенных трудностей, но данный уровень предполагает замедленность как в передаче, так и в восприятии информации. ВЯЛ хорошо воспринимает речь, адекватную своей по темпу и тональности. Здесь трудности наблюдаются при восприятии речи, характеризующейся быстрым темпом и повышенной тональностью.

Фонетику при письме можно считать полностью сформированным компонентом, поскольку замедленность перевода внутреннего плана речевого поступка во внешний план, т. е. замедленность в продуцировании письменного текста позволяет соотносить внутреннюю форму слова с его графической реализацией, и тем самым способствует его правильному написанию. В том случае, если ВЯЛ допускает ошибку, реципиент правильно деко-

дирует высказывание (*гед* вместо *где*, *лоры* вместо *горы*, *смесный* вместо *смешной*, *скрел* вместо *сквер*, *жешина*, *женена* вместо *женщина*).

Фонетика при чтении удовлетворяет требованиям рассматриваемого уровня, так как реципиент без труда понимает тексты, воспроизводимые ВЯЛ. Хотя здесь следует отметить типичные ошибки для носителей китайского языка (*лека* вместо *река*, *палта* вместо *парта*, *ланьше* вместо *раньше*, *терефон* вместо *телефон*, *забад* вместо *запад*, *дилинные* вместо *длинные*).

Грамматика при говорении отличается наличием трудностей, связанных с продуцированием речевых высказываний как в монологической, так и в диалогической речи. Наблюдается существенный разрыв между внутренним и внешним планами речевого высказывания, о чём свидетельствует преобладание в речи ВЯЛ простых синтаксических конструкций и грамматических форм. Речь ВЯЛ характеризуется замедленным темпом. *Я часто || гуляю || в парке. || Мои друзья || тоже студенты. || Это Сергей. Он программист. || Я люблю путешествовать.*

Грамматику при аудировании можно считать сформированным компонентом, поскольку ВЯЛ адекватно воспринимает тексты, содержащие грамматические конструкции и формы, характерные для рассматриваемого уровня. Особенности данного компонента заключаются в том, что при репродуцировании услышанного текста ВЯЛ утрачивает определенную часть информации, что не мешает на данном уровне решать коммуникативные задачи. Существуют ошибки в образовании глагольных форм (*вижут* вместо *видят*, *изучусь* вместо *изучаю*, *купити* вместо *купить*, *напил* вместо *написал*, *слышат* вместо *услышал*), в репродуцировании лексических единиц (*хлебо* вместо *хлеб*, *стаканон* вместо *стакан*).

Грамматика при письме удовлетворяет требованиям, предъявляемым к данному уровню. Хотя необходимо отметить, что у ВЯЛ наблюдается существенный разрыв между внутренним и внешним планами речевого высказывания. Речь ВЯЛ характеризуется несогласованностью стоящих рядом предложений, наличием лишних пунктуационных знаков и отсутствием необходимых. *Это моё фото. Это мой папа. Он работает в заводе. Это я. Я студент. Я очень люблю учиться русский язык. Каждый день. Я на автобусе в университет. Здесь я познакомился. Мои русские друзья.*

Грамматику при чтении можно охарактеризовать как полностью сформированный компонент, поскольку ВЯЛ адекватно воспринимает грамматические конструкции и формы, характерные для данного уровня и содержащиеся в предлагаемых текстах. Наличие ошибок здесь также говорит о низком темпе внутренней речи ВЯЛ и о стремлении воспроизводить текст быстрее, чем это возможно на данном уровне (*полушения* вместо *полушарие*, *экавадору* вместо *экватора*, *отножение* вместо *по отношению к*).

Лексика при говорении отвечает требованиям уровня, так как реципиент адекватно воспринимает лексические средства, которыми пользуется

ВЯЛ для решения своих коммуникативных задач. ВЯЛ владеет слабо дифференцированным комплексом лексических единиц из разных областей научного знания, что объясняет наличие ошибок при внутренней семантизации слов. *Рельеф – это очень большие водные пространства, впадина – небольшая долина между возвышенностями, озёра – вода, которая в материки.*

Лексика при аудировании является сформированным компонентом, так как ВЯЛ без труда решает свои коммуникативные задачи в процессе общения, т.е. продуцирует адекватные высказывания в ответ на реплики и монологи собеседника. Хотя здесь следует обратить внимание на типичные при репродуцировании ошибки (*золая* вместо *злая*, *красная* вместо *красивая*, *высерая* вместо *весёлая*, *поражение* вместо *положение*, *нажелать* вместо *пожелать*).

Лексика при письме можно считать сформированным компонентом в рамках данного уровня, поскольку ВЯЛ может продуцировать письменные тексты в соответствии с внутренним планом речевого высказывания адекватно своей коммуникативной установке. *Я приехал из Китая. Сейчас я живу в Новосибирске. Это мои друзья. Шаса и Дима. Они тоже студенты, часто мы вместе учимся в университете. Я учусь в университете НГТУ на подготовительном факультете. Я хочу хорошо говорить по-русски. Я хочу быть экономиком. Я люблю читать книгу русский язык. Вечером я изучаю грамматику. Утром я учусь новые словари. Днём я учусь в университете. Мне нравится погода. Я не люблю зима.* Наличие таких ошибок не является препятствием для реципиента при восприятии данного текста.

Лексика при чтении отвечает всем требованиям, предъявляемым к рассматриваемому уровню. ВЯЛ может как читать, так и воспринимать большое количество слов и выражений. Ошибки, характерные для данного уровня, свидетельствуют о недостаточно чётком представлении ВЯЛ о словообразовательной системе русского языка (*зименный* вместо *зимний*, *трудолюбивный* вместо *трудолюбивый*, *уменьй* вместо *умный*, *труденьй* вместо *трудный*, *красивный* вместо *красивый*).

3. Уровень насыщенности

Данный уровень характеризует степень отражённости в речи всего многообразия языковых средств в области фонетики, грамматики и лексики.

Фонетика при говорении отвечает требованиям, предъявляемым к данному уровню. ВЯЛ использует в своей речи разные по степени сложности слова, выражения, а также имеет чёткие представления о различных типах интонационных конструкций и о членности речи на синтагмы. В речи ВЯЛ мы наблюдаем как неуместные паузы. *Сейчас || мы || вместе || на подготовительном || факультете*), так и отсутствие необходимых. *Россия почти но территория более Китай тоже горы, равнины и реки. Много городов расположены море.*

Фонетику при аудировании можно считать сформированным компонентом, поскольку ВЯЛ правильно воспринимает в речи собеседника различные интонационные конструкции, адекватно реагирует на реплики и монологические высказывания. Трудности мы наблюдаем при делении высказываний на синтагмы (*Сегодня. Вечером я буду изучать русскую грамматику завтра. Утром я буду делать домашнее задание по русскому языку*), а также при воспроизведении вопросительных и повествовательных предложений (наблюдается подмена повествовательной интонации вопросительной).

Фонетику при письме можно охарактеризовать как сложившейся компонент, так как фонетический строй текстов соответствует требованиям, предъявляемым к данному уровню. Существует определённое количество ошибок, допустимое на данном уровне (*индересный* вместо *интересный*, *воопше* вместо *вообще*, *смесный* вместо *смешной*, *шутук* вместо *штук*). Следует отметить, что данные ошибки являются типичными для китайской аудитории.

Фонетика при чтении удовлетворяет требованиям данного уровня, так как ВЯЛ воспроизводит в соответствии с фонетическими нормами, правилами постановки ударения и типами интонационных конструкций. Недостатков и трудностей, характерных для данного уровня, не наблюдается.

Грамматика при говорении отличается тем, в речи ВЯЛ не наблюдается многообразия выразительных средств. Речь ВЯЛ отличается преобладанием простых синтаксических конструкций (словосочетание и простое предложение) и грамматических форм (именительный, винительный, предложный падежи, настоящее время). *В Китае множество равнина, гора и немного пустыня. Россия почти, но Россия территория более Китай тоже горы, равнины и реки. Много городов расположены море.* Данный пример показывает, что у ВЯЛ наблюдается недостаток грамматических средств для реализации коммуникативного намерения.

Грамматика при аудировании является сформированным компонентом, поскольку ВЯЛ адекватно воспринимает и продуцирует как простые, так и сложные грамматические конструкции и формы. *Анды – это самые длинные горы. Они находятся на западе Южной Америки. Амазонская низменная равнина самая большая на земле. Она находится в Северной части Южной Америки.* Следует отметить, что при воспроизведении текстов ВЯЛ не уделяет должного внимания их информационной насыщенности. *Москва – это столица России. Здесь живёт почти 9 миллионов человек. Центр Москвы – это Кремль и Красная площадь. В Кремле находятся замечательные архитектурные памятники. Красная площадь – это главная площадь Москвы. Это самая красивая и самая старая площадь города. Я уже много раз сморел в книге.* Таким образом, утрачена информация о Москве как культурном, экономическом и политическом центре России.

Грамматика при письме предполагает использование ВЯЛ достаточно большого количества грамматических средств для реализации своих коммуникативных намерений. *Моя подруга – обизительная девушка, потому что она любит разговаривать с друзьями. Она высёрная девушка, потому что она любит осмеивать. Она трудолюбивая девушка, потому что она часто вытирает доску. Она добрая девушка, потому что она часто поморать друзьям.* Данный пример показывает, что помимо широкого использования в письменной речи сложных предложений, ВЯЛ имеет представление о причинных связях между частями в синтаксическом целом.

Грамматика при чтении характеризуется отсутствием систематических ошибок, что свидетельствует о полной сформированности данного компонента. ВЯЛ адекватно воспринимает и воспроизводит широкий спектр грамматических конструкций и форм, характерных для данного уровня. Необходимо отметить ошибки, возникающие при воспроизведении сложно-подчиненных предложений (части предложения иногда прочитываются как два разных предложения, то есть наблюдается удлинение паузы).

Лексика при говорении характеризуется наличием достаточно полного лексикона. Важно отметить, что ВЯЛ может решать определенные коммуникативные задачи в соответствии со своими речевыми намерениями. У ВЯЛ наблюдается нехватка языковых средств при реализации своих интенций.

Климат России: Летом – умеренные, зимой – арктические и антарктические воздушные массы. Материках – сплошное распространение многолетней мерзлоты почвы. Климатический пояс – это ремень, которая в мире есть одинаковый климат. Географические координаты – это точка, которая сказать, где есть что.

Лексика при аудировании характеризуется наличием таких недостатков, как неразличение оттенков значений и смыслов. ВЯЛ распознает общий смысл высказывания, но зачастую не обращает внимание на смысл отдельной лексической единицы. Следует отметить, что данный недостаток является допустимым на рассматриваемом уровне.

Лексика при письме является в полной мере сформированным компонентом, поскольку ВЯЛ владеет большим запасом лексических единиц из разных сфер деятельности и областей научного знания. При анализе данного компонента следует отметить, что ВЯЛ достаточно просто определяет для себя различные понятия и термины, которые на рассматриваемом этапе ещё плохо укладываются в сознании ВЯЛ *География – это наука, которая сказал нам гед находятся разные океаны, лоры, моря и разчиные страны. Экономические карты рассказывают об экономике. Климатические карты рассказывают о климате.*

Лексика при чтении является полностью сформированным компонентом, поскольку ВЯЛ воспринимает, распознает и воспроизводит лексичес-

кие средства, характерные для рассматриваемого уровня (*территория, низменная равнина, случаться, происходить, происшествие, путешествие, препятствие, юмористический*).

4. Уровень адекватного выбора

Этот уровень оценивается с точки зрения соответствия в языковых средствах сфере приложения, коммуникативной ситуации и ролям коммуникантов.

Фонетика при говорении сформирована в полной мере, так как ВЯЛ пользуется правилами интонирования и постановки ударения. Следует отметить, что существует небольшое количество ошибок, в том числе ошибки, связанные с делением речи на синтагмы (*это я сейчас я учусь в университете*). Типичной ошибкой здесь является пропуск гласной или согласной буквы (*вчера вместо вчера, фима вместо фирма, в гостинце вместо в гостинице*), а также подмена буквы (*из Токна вместо из Токио, из Эквалора вместо из Эквадора, росский или русисский вместо русский*).

Фонетику при письме можно считать сформированным компонентом, так как ВЯЛ выбирает необходимые буквосочетания и интонационные конструкции, хотя можно наблюдать постановку неуместных знаков препинания, например, в простом предложении с однородными сказуемыми. *Мы ходили в кино || обедали в ресторане*. Другой пример иллюстрирует пунктуационную ошибку в сложноподчиненном предложении, что свидетельствует об интонационной ошибке. *Это красивая девушка потому что || она всем нравится*.

Фонетика при чтении сформирована, потому что рассматриваемая ВЯЛ правильно воспринимает и воспроизводит различные фонетические единицы. Необходимо также отметить, что ВЯЛ выбирает интонационные конструкции, соответствующие данному типу высказывания.

Грамматика при говорении характеризуется наличием определенных сложностей, но при продуцировании текстов ВЯЛ выбирает грамматические конструкции и формы, соответствующие данному типу высказывания и грамматическому составу предложения. *Мой друг – храбрый человек, потому что он умеет китайский кунг-фу. Он не только поёт песни, но и танцует красивые танцы*.

Грамматику при письме можно считать сформированным компонентом, поскольку ВЯЛ из широкого спектра грамматических конструкций и форм выбирает те, которые соответствуют определённому типу высказывания и коммуникативному намерению. Существуют ошибки, связанные с неправильным выбором грамматических форм (*из Египете вместо из Египта, из Токина вместо из Токио, урок росский языка вместо урок русского языка, что он занимается вместо чем он занимается*), связанные с избыточностью и недостаточностью речи. *Когда он часто ходит в клуб и в ресторан? Где он*

любит? Несмотря на наличие ошибок, ВЯЛ решает коммуникативные задачи, соответствующие представленному уровню.

Граматику при чтении можно охарактеризовать как сформированный компонент, так как ВЯЛ правильно репродуцирует грамматические конструкции и формы, соответствующие рассматриваемому уровню. Этот компонент характеризуется отсутствием типичных ошибок, допускаемых ВЯЛ, что свидетельствует также о переходе на следующий уровень развития.

Лексика на данном уровне предполагает умение ВЯЛ выбирать из всего многообразия лексических средств необходимые в рамках отдельно взятого высказывания.

Лексика при говорении соответствует требованиям уровня, так как ВЯЛ способна строить устные высказывания в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному уровню. Типичные ошибки на этом уровне заключаются в подмене слов другими, близкими по значению или по форме (*умеет* вместо *владеет*, *повторяет* вместо *занимается*, *суверенную* вместо *современную*, *учит* вместо *запоминает*, *национальную культуру* вместо *национальные песни*). Приведённые ошибки не влияют на восприятие реципиентом высказываний ВЯЛ и позволяют правильно понимать их смысл.

Лексика при письме характеризуется тем, что при продуцировании высказываний из всего многообразия изученных лексических единиц ВЯЛ выбирает те, которые соответствуют типу высказывания и коммуникативной ситуации. ВЯЛ допускает ошибки, связанные с подменой частных понятий общими. *Он не только поёт английскую современную музыку, но и он умеет петь Китайскую национальную культуру. – Пекинская опера. Он умный человек, потому что он учит исанский балет очень быстро.* Наблюдаются ошибки, заключающиеся в подмене профессий научными дисциплинами, с которыми они непосредственно связаны (*быть медициной, быть филологией, быть литературом, быть экономиком*).

Лексику при чтении можно охарактеризовать как сложившийся компонент, поскольку ВЯЛ адекватно воспринимает содержащиеся в предлагаемых текстах лексические средства и правильно семантизирует лексические единицы. О сформированности данного компонента также свидетельствует отсутствие как систематических ошибок, так и ошибок, характерных для этого уровня.

5. Уровень адекватного синтеза

Данный уровень учитывает соответствие порожденного личностью текста всему комплексу коммуникативных задач, положенных в основу данного уровня.

Фонетика при письме удовлетворяет всем требованиям, предъявляемым к соответствующему уровню, поскольку ВЯЛ имеет чёткие представления о фонетических средствах и об особенностях фонетической системы изучаемого языка. Это позволяет ВЯЛ продуцировать тексты и строить высказы-

вания, следуя принципам деления речи на синтагмы и правилам интонирования. Существуют ошибки, встречающиеся на предыдущих уровнях, характерные для данной ВЯЛ (*индересные* вместо *интересные*, *смесный* вместо *смешной*, *женена* вместо *женщина*).

Фонетика при чтении сформирована в достаточной степени, так как ВЯЛ при воспроизведении текстов реализует свои знания и умения, изложенные выше, в рамках соответствия рассматриваемому уровню. Представленный компонент характеризуется отсутствием типичных для анализируемой ВЯЛ ошибок.

Грамматика при письме сформирована, об этом свидетельствует способность ВЯЛ продуцировать письменные тексты в соответствии с критериями этого уровня. Следует отметить, что ВЯЛ владеет грамматическими средствами и имеет представление об особенностях грамматической системы русского языка, что позволяет решать весь комплекс коммуникативных задач, характерных для рассматриваемого уровня. ВЯЛ допускает типичные для этого уровня ошибки.

В тексте встречаются ошибки при делении речи на синтагмы, неправильное употребление видовременных форм, ошибки, связанные с образованием множественного числа существительных, а также ошибки, связанные с нарушением логической связи между частями текста.

Грамматика при чтении является сформированной в полной мере, о чем свидетельствует отсутствие ошибок. Как уже было сказано, ВЯЛ имеет представление о грамматической системе русского языка в целом и обладает навыками, которые позволяют адекватно воспринимать грамматический строй текстов, предлагаемых в рамках данного уровня, и тем самым решать поставленные задачи.

Лексика при письме соответствует критериям рассматриваемого уровня. Из всего многообразия лексических единиц ВЯЛ выбирает те, которые соответствуют коммуникативной задаче. Несмотря на наличие ошибок, реципиент понимает смысл текста, т. е. те коммуникативные намерения, которые ВЯЛ пытается реализовать. Так, например, ВЯЛ употребляет словосочетание, если не помнит соответствующее слово (*делают шутку* вместо *шутят*); ошибается в выборе падежных форм (*в этом* вместо *в этот*); сомневается в выборе предлога (*от по телевизору* вместо *по телевизору*); использует нехарактерные для русского языка сочетания (*немыслимо шутят; разыгрывают лучшие друга* вместо *хорошо разыгрывают друг друга*). В то же время ВЯЛ может продуцировать фразы, смысл которых понятен только в контексте (*смесный мои любимые шутки*).

Лексика при чтении отличается отсутствием ошибок, в том числе допустимых на данном уровне. Данный уровень предполагает адекватное восприятие достаточно большого количества лексических единиц из разных

областей научного знания и из разных сфер деятельности, а также сформированность четких представлений о лексических средствах русского языка.

Проведя анализ реальной ВЯЛ по пяти уровням мы получили полное представление о недостатках, характерных для того или иного уровня. Результатом проведённого анализа является неполная модель ВЯЛ, представленная на рис. 2.



Рис. 2. Модель реальной вторичной языковой личности

Полученные данные можно представить в виде таблицы, поскольку это в значительной степени упрощает восприятие модели вторичной языковой личности.

Исходя из того, что языковая личность – это структурное образование, существует возможность не только полного уровневого анализа степени сформированности компонентов языковой личности, но и характеристики

отдельных групп компонентов в рамках модели языковой личности. Если обратиться к исходной модели ЯЛ, предложенной Г. И. Богиньм, для сравнения с полученной моделью, то можно обнаружить отсутствие некоторых компонентов в структуре реальной ВЯЛ. Модель, состоящая из 60 компонентов, принимается за 100%, так как в структуре данной модели присутствуют все необходимые компоненты, и языковая личность является гармонично развитой. Все компоненты в модели ЯЛ можно поделить на три группы: уровни развития языковой личности, уровни языка и виды речевой деятельности. Внутри представленных групп выделяются соответствующие подгруппы компонентов. В исходной модели языковой личности компоненты каждого из уровней развития языковой личности составляют 20%, компоненты уровней языка – около 33%, компоненты отдельно взятого вида речевой деятельности – 25%. Именно так можно характеризовать аспекты в обучении языку, виды речевой деятельности и уровни развития языковой личности.

Количественная характеристика структурных единиц моделей ЯЛ и ВЯЛ

Группы компонентов	Подгруппы компонентов	Количество структурных единиц	Процентные составляющие данных структурных единиц	
			в исходной модели ЯЛ	в модели ВЯЛ
Уровни развития языковой личности	1. Уровень правильности	12	20	23,5
	2. Уровень интериоризации	12	20	23,5
	3. Уровень насыщенности	12	20	23,5
	4. Уровень адекватного выбора	9	15	17,6
	5. Уровень адекватного синтеза	6	10	11,8
Уровни языка	1. Фонетика	17	28,3	33,3
	2. Грамматика	17	28,3	33,3
	3. Лексика	17	28,3	33,3
ВРД	1. Говорение	9	15	17,6
	2. Аудирование	6	10	11,8
	3. Письмо	15	25	29,4
	4. Чтение	15	25	29,4
	Общее число единиц в модели	51	85	100

Итак, особенность лингводидактической модели заключается в том, что, соединяя данные об устройстве языка, о языковой структуре с видами речевой деятельности, данная модель представляет языковую личность в ее развитии, становлении, в ее движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому.

Библиографический список

1. **Богин Г. И.** Концепция языковой личности / Г. И. Богин. – М., 1982.
2. **Богин Г. И.** Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. / Г. И. Богин. – Л., 1984.
3. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. **Клобукова Л. П.** Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1997.

УДК 378.017:07

Т. Б. Сидорова

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ: РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ-ВОСТОКОВЕДОВ СПОСОБНОСТИ ПРИНИМАТЬ КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ДРУГИХ НАЦИЙ

Особенности развития специалиста во многом определяются спецификой региона. На Дальнем Востоке полноценное развитие востоковедов невозможно без учета главной особенности региона. Дальневосточный край является *центром* сотрудничества России со странами АТР. Здесь происходит активное взаимодействие с такими высокоразвитыми странами как Япония, Китай, Южная и Северная Кореи и др. Это не только большие перспективы, но и большая ответственность. Именно Дальний Восток и будет определять, и уже определяет, насколько Россия в целом окажется под влиянием восточных культур или, наоборот, будет способна сама решать, что и как ей черпать из межкультурного взаимодействия.

Учитывать особенности и возможности Дальневосточного региона при обучении востоковедов – значит обратить особое внимание на развитие личностных качеств студентов.

Поднимая вопрос о личностном потенциале востоковеда, важно учитывать, что взаимодействие с восточными соседями отвечает нашим региональным и личным интересам, способствует нашему развитию во многих областях. Однако при этом существующие отношения практически пока не

в полной мере позволяют получить то большее, что мы ждем и можем получить от межкультурного сотрудничества.

Мы полагаем, что в сложившихся условиях важно научиться понимать, ценить и искренне принимать национальную (культурную) неповторимость и уникальность друг друга.

Прийти к мысли о *принятии* в межкультурном контексте нам помогли идеи А. Маслоу, К. Роджерса в сфере межличностных отношений и те положительные результаты, к которым пришли авторы при реализации данного отношения в общении с людьми [12; 15].

Согласно авторам, «принять» человека – значит «высоко ценить его без всяких условий, ... любить в нем человека и позволять ему быть в любом его непосредственном переживании» [15, с. 106], «воспринимать человеческую природу такой, какая она есть, ... смело смотреть на то, что предстает взгляду, не прищуриваясь и не надевая очки, чтобы разглядеть несуществующее» [12, с. 207].

Может сложиться впечатление, что если перенести идею принятия в межкультурный контекст и говорить о принятии культурных особенностей представителя другой нации, то получится ни что иное, как межкультурная толерантность, о которой и так немало сказано. Однако, это не так. При всей внешней схожести данные отношения отличаются друг от друга.

Прежде всего, в искреннем принятии отсутствуют *терпимость, оценочность, напряженность, условность* – признаки, которые ряд авторов считают типичными для толерантности [4; 6; 8; 10].

Помимо этих признаков у толерантного отношения есть еще одна особенность, которая позволяет выявить следующее его отличие от принятия.

Толерантность к культурному своеобразию человека – это не просто терпеливое отношение к тому, что непривычно, чего не одобряешь, с чем не согласен. В основе толерантного отношения к представителю другой нации лежит *понимание* необходимости уважать и достойно встречать ту или иную его культурную особенность. А это значит, что при толерантном отношении активное внимание специалиста будет во многом сосредоточено на себе самом, направлено внутрь себя, с тем, чтобы «следить» за собой и координировать внутренние чувства и внешние их проявления. Это может проявляться в некотором «отсутствии», частичном «отключении» от происходящего. В принятии, наоборот, внутренние чувства и внешние их проявления «конгруэнтны» [15] друг другу, одинаковы. Испытываемые чувства свободно выносятся в общение. Принимающему нет нужды излишне контролировать себя, и он становится максимально «присутствующим».

Более того, *терпение и сдерживание* всегда рождают в человеке естественное желание избавиться от этих чувств, т. е. настраивают человека на ожидание перемен, на будущее, в то время как *принятие* – это способность «смотреть на мир широко распахнутыми глазами, ничего не ожидая и не

требуя, просто наблюдая то, что предстает взору» [12, с. 207]. Принятие позволяет человеку жить настоящим.

При толерантном отношении активное внимание к своим поступкам способно привести к быстрой утомляемости специалиста, к возможным «срывам», при которых действительное отношение начнет вырываться наружу. В процессе принятия совместная деятельность может проходить гораздо длительней, продуктивней и не будет приводить к переутомлению.

И, наконец, толерантность, важность которой в сфере человеческих отношений неоспорима, тем не менее, не способна дать человеку то ощущение внутренней свободы, естественности и целостности, которое дает искреннее принятие.

Итак, определив основные особенности принимающего отношения, а также опираясь на опыт К. Роджерса в реализации данного отношения со своими клиентами и на выявленные им закономерности, мы высказываем следующее предположение относительно реализации принятия в межкультурной коммуникации.

Если специалисты-востоковеды окажутся способными хотя бы в определенных ситуациях искренне принимать культурные особенности представителей соседствующих наций, последние обязательно это почувствуют и оценят. Вместе с этим они ощутят ответственность за то или иное проявление собственной культуры и окажутся в условиях, когда хочется показать себя с лучшей стороны. Это будет стимулировать их саморазвитие, и постепенно они станут в полном смысле слова «представителями» того самого ценного, что есть в их культуре.

Опыт межкультурного общения в атмосфере принятия откроет нашим воспитанникам возможности и для собственного развития. Они постепенно научатся быть собой, не притворяться, будут способны наращивать личностно-профессиональную целостность. У них появится возможность осваивать лучший опыт «другого» человека, обогащать и укреплять свой регион, свою культуру через общение с другой культурой.

Конечно, это совершенно не означает, что следует принимать все и вся. Нельзя, да и невозможно принять такое «культурное своеобразие» представителя другой нации, которое будет попросту являться его бескультурьем. *Для нас важно понимание культурного своеобразия в духовно-ценностной составляющей последнего, как такой характер оформленности человеком природы, вещей, самого себя, своих действий, который направлен в сторону очеловеченности, благородности мыслей, чувств, настроений, намерений и их выражения вовне, закреплении в действиях, нормах и идеалах жизни [3; 16].*

Учитывая тот факт, что принятие – это отношение внутреннее, и что нельзя обязать человека принимать другого, а можно лишь создать условия, помогающие ему развить в себе данную способность, а также понимая, что

настоящее принятие востребует от личности немалого духовного потенциала, мы полагаем, что **совокупность следующих педагогических факторов будет наиболее способствовать развитию у востоковеда способности принимать культурное своеобразие представителей соседствующих наций:**

– *личностно-созидающая направленность образования, нацеленная на гуманизацию сознания воспитанника и развитие у него ценностного отношения к человеку;*

– *культурологическая направленность образования, закладывающая механизмы межкультурного взаимопонимания, способствующая восхождению к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры;*

– *направленность обучения на активизацию самопознания и стимуляцию личностного саморазвития.*

Педагогическое содействие гуманизации сознания воспитанника мы видим не столько в создании условий повышенной «комфортности», в которых личность будет свободно и беспрепятственно развиваться, не «споткнувшись» ни об один подводный камень, сколько в создании условий, которые помогут будущему специалисту в области межкультурной коммуникации научиться уверенно, безбоязненно, достойно и конструктивно взаимодействовать с другими людьми.

К основным таким условиям мы относим *общение* участников педагогического процесса *на ценностно-личностном уровне* [5; 9]. Считаем, что способствовать гуманизации сознания воспитанника будут отношения *ответственной зависимости*, формирующиеся в совместной деятельности коллектива [14]. Определяем, как наиболее важный такой способ организации совместной деятельности, который своевременно переносит приобретенный опыт воспитанника на следующую ступень развития и помогает избежать задержки на слишком легких, примитивных и часто искусственных видах деятельности и взаимоотношений.

Данные условия постепенно приведут к становлению таких личностных качеств востоковеда как доброжелательность, внимание к человеку, отзывчивость, общительность, а также решительность и готовность к встрече со сложностью. Однако действительными признаками гуманного сознания они станут только тогда, начнут определяюще влиять на развитие способности принимать культурные особенности другого человека, когда они перестанут быть лишь ситуативными (реализуемыми на уроках в присутствии педагога), а перейдут в разряд характерных черт личности воспитанника, в которых, по словам В. Н. Мясичева, «как в едином узле, будут связываться его доминирующие отношения к другому человеку» [13, с. 52].

Востоковед, способный принять культуру иностранца, во многом будет похож на самоактуализированного человека, по А. Маслоу [12].

Многочисленные исследования психолога позволили ему сделать общий

вывод о том, что данный тип людей строит свою жизнь не столько по законам собственной культуры, сколько по общечеловеческим законам, и в отличие от среднестатистического представителя той или иной культуры, который ощущает себя прежде всего американцем (русским, японцем, китайцем и т. д.), самоактуализированный человек универсален, он принадлежит человечеству. В общении он всегда видит перед собой человека и ценит человека. Расовые, этнические и национальные особенности становятся не существенны для него, и поэтому он оказывается вполне способен их принять.

Конечно, говорить о самоактуализации в студенческом возрасте еще очень рано. Однако научить воспитанника видеть перед собой человека и ценить общение с человеком возможно, если обращаться с ним по-человечески. Развитие у востоковеда человечности будет зависеть от того, насколько педагогам удалось создать атмосферу, в которой каждый воспитанник будет чувствовать, что в нем видят субъекта и его уважают как личность. И не по заслугам и достижениям, которых, может, еще не так много, а безотносительно к заслугам, подкрепляя его попытки проявлять себя, развиваться, открыто, достойно и безбоязненно взаимодействовать с другими людьми. В таких условиях он постепенно научится ценить и принимать себя и других людей.

Культурологическая направленность образования сыграет свою роль в развитии у востоковеда принимающего отношения к особенностям восточных культур в том случае, если мы отойдем от традиционного расширения знаний о культуре. Наша задача – превратить эти знания в некую опытную базу, которая каждый раз будет формировать у студента понимание, что та или иная форма национальной культуры выражает определенную грань «человечности бытия» [3], что культура создается человеком и для человека, и если она удобна и естественна для ее представителей, то даже при всей своей необычности и непривычности, она неопасна и для других людей, а значит, принимать другую культуру можно.

В задачу педагога входит также изыскание таких средств актуализации изучаемой культуры, которые способны вызывать *положительные переживания* и, как следствие, формировать *положительное отношение* и интерес к культуре [13]. На наш взгляд, интерес к изучаемой культуре будет развит гораздо быстрее, если учебный материал учитывает возрастные особенности студентов, если будет иллюстрировать, как изучаемая культура помогает молодежи решать их проблемы, как способствует их развитию, раскрытию творческого потенциала, т. е. будет содержать моменты, которые студенты воспримут как *лично значимые*. Интерес станет тем глубже, чем яснее в процессе сопоставления культур студенты начнут понимать, насколько культура как среда, растягивающая и воспитывающая личность, способна задавать разные направления мировосприятию представителям различных наций.

Изучение другой культуры важно организовать так, чтобы оно способствовало развитию ценностного отношения и к собственной культуре: «Кто не любит своего народа, тот не может любить и человечество» [1, с. 258].

Когда студент научится любить, ценить и беречь родную культуру, он начнет лучше понимать человека, который стремится следовать своей культуре. Более того, ценностное отношение к собственной культуре способно противостоять поведенческой и мировоззренческой деформации в сторону изучаемой культуры, что значительно сократит некритическое освоение, прямое копирование и «засорение» своей культуры элементами другой.

Далее, постепенное понимание воспитанником того, какую роль для человека играет его национальная культура, плюс наращивание собственного опыта открытого и достойного взаимодействия с людьми и, главным образом, потребность будущего специалиста в личностно-профессиональном самосовершенствовании способны запустить в нем сознательное, целенаправленное, с опорой на поддержку педагогов, самовращивание принимающего отношения к культурному своеобразию представителей других наций.

И здесь, чем более, по мнению Л. Н. Куликовой, методика обучения будет ориентирована на развитие рефлексивности и эмоционального «вживания» в смысл предстоящей профессиональной деятельности, на постепенное осознание своих возможностей и ограничений, тем скорее воспитанник сделает шаг в сторону самостоятельного «выведения себя» на уровень целенаправленного самодостоаивания [9].

Мы разделяем позицию автора и в контексте нашего исследования считаем, что **взаимодействие студента и преподавателя иностранного языка, как уже состоявшегося специалиста в области межкультурной коммуникации, должно строиться по принципу осмысления ценности профессиональных знаний, умений, способностей и суждений педагога, которые он так раскрывает перед воспитанником, чтобы тот пропустил их через себя, соотносил с собственными знаниями, умениями, способностями и суждениями, а также со своими идеальными представлениями о специалисте-востоковеде.** Такой урок способен превратить учебный процесс в процесс личностно-профессионального саморазвития его субъектов.

Рассмотренные педагогические факторы и условия способны привести к становлению у востоковеда, принимающего отношения к особенностям другой культуры как *диспозиции*, как отношения вообще. Что же касается механизма «рождения» отношения принятия при непосредственной встрече с культурной особенностью в ситуации «здесь и сейчас», то здесь важно обратить внимание на следующие моменты.

Так, «столкновение» культур во время коммуникации запускает процесс

распознавания культурной особенности. Одновременно с этим начинается процесс эмоционального реагирования и оценки. Чем положительней даётся оценка или чем меньше данная особенность отличается от норм собственной культуры, тем легче, естественней, «оперативнее» [11] формируется у специалиста принимающее отношение к этому явлению и, наоборот, чем отрицательней, необычней, менее поддающейся классификации и пониманию выглядит данная культурная особенность, тем более сложной, самостоятельной деятельностью, востребующей большой духовной работы, становится процесс формирования принимающего отношения.

Осознание непохожести, несовместимости культур ведет к напряжению и ощущению *диссонанса*: с одной стороны, испытываются негативные эмоции по отношению к партнеру по деятельности и его культурным особенностям; с другой стороны, испытывается негатив к себе, поскольку подрываются ценностные установки по отношению к другим людям и культурам, а также умалывается собственный профессиональный авторитет.

Стремление снизить напряжение побуждает специалиста к выбору, *самоопределению*: поддаться негативной эмоции и «выплеснуть» неприятие наружу; сдерживать негатив внутри и проявить толерантность по отношению к представителю другой культуры; попытаться *совладать* с негативным отношением к культурному различию, изменить к нему отношение, внутренне *принять* культурное различие и свободно вынести принятие вовне.

Совладание с негативом и преобразование его в позитив мы рассматриваем в качестве основного психологического механизма развития принятия.

Используя модель «теории совладания», которую предлагает Г. С. Кожухарь для реализации толерантного отношения в межличностном общении [8], и расширяя ее сообразно сущностным особенностям принимающего отношения в условиях межкультурного взаимодействия, мы считаем, что вероятность принятия культурного различия будет тем выше:

– чем более специалист окажется способным мобилизовать и интегрировать все свои личностные ресурсы и управлять ими под воздействием стресса;

– чем более специалист окажется способным к децентрации с себя на представителя другой культуры с тем, чтобы уйти от собственных негативных переживаний и «переключиться» на переживания партнера по деятельности, на его отношение к данному явлению культуры путем эмпатии, вчувствования в него;

– чем более в результате вчувствования в партнера специалист окажется открытым для внутреннего преобразования и изменения собственных установок в отношении к данной культурной особенности.

Основным личностным ресурсом, способным вступить в «борьбу» с появившимся в процессе «столкновения» культур негативом, **выступят гу-**

манистические ценностно-смысловые образования воспитанника. Результат этой борьбы, однако, и, как следствие, успех совладающей реакции, во многом будут зависеть от того, насколько субъектам образовательного процесса удалось возвести *ценностное отношение к другим людям* в разряд доминирующей над остальными ценностями.

Следующим ресурсом, способствующим совладанию с негативом и рождению принятия, выступают определенные убеждения специалиста. В первую очередь, убеждение в том, что природа любого человека добра, социальна, стремится к развитию и совершенствованию [12; 15]. Во-вторых, убеждение в том, что культура любой нации в основе своей конструктивна, поскольку она создается человеком и для человека [3; 16]. А это значит, что принимать культурное своеобразие представителя другой нации неопасно.

Эти убеждения, по мнению А. А. Бодалева, могут вырасти только из собственного опыта межличностного и межкультурного общения воспитанника, а также из глубоких знаний и понимания сущности феномена культуры, когда будущий специалист начинает осознавать, что «от его собственного поведения, его воспитанности, от него самого в большой мере зависит характер поведения окружающих людей по отношению к нему» [2, с. 145]. И тогда он не побоится выступить с активной принимающей позицией, убежденный в том, что это будет способствовать развитию *взаимного принятия* в отношениях с представителем другой нации.

Третьим ресурсом может стать познавательный интерес к изучаемой культуре. А. А. Горбатков считает, что познавательный интерес с его *установкой* на поиск нового, с его *потребностью* в интеллектуальном обладании объектом изучения способен ослабить возникшую негативную эмоцию и ускорить время совладающей реакции, поскольку переносит психологический акцент с негатива на радость открытия чего-то нового в изучаемой культуре [7].

Стремление к наращиванию личностно-профессиональной *целостности* индивида, стремление к вбиранию в себя профессии, когда воспитанник может сказать: «Я – специалист в области межкультурной коммуникации и способен вести успешный и конструктивный диалог культур», – это еще один значимый ресурс. Однако заработает этот ресурс только тогда, когда в результате совместной деятельности и общих успехов участников педагогического процесса у будущего специалиста появится любовь к профессии, когда она приобретет *личностный смысл*. Необходимо это потому, что если «важная по своему личностному смыслу деятельность сталкивается с негативом, то личностный смысл ее от этого не меняется, чаще происходит психологическая *дискредитация возникшей отрицательной эмоции*» [11, с. 202–203]. Данный факт будет способствовать преобразованию негатива в позитив и развитию способности принимать культурное своеобразие представителя другой нации.

«Принятие» относится к категории эмоциональных отношений, и одного *понимания*, что культурное своеобразие другой нации следует принимать, для настоящего принятия не достаточно. Принятие надо *пережить*. Для этого специалисту необходимо быть способным к *децентрации* с себя, со своей культуры, со своих негативных переживаний, и «переключению» на собеседника для *эмпатического* понимания, *вчувствования* в него и в его культуру.

Только вчувствование в другую культуру способно вызвать какое-то *переживание* по поводу своеобразия этой культуры, а *переживание* формирует *отношение* [13].

В своих размышлениях о том, какое формируется отношение к культурной особенности в результате вчувствования во внутренний мир человека, мы обратились к работам К. Роджерса. Многолетний психотерапевтический опыт автора приводит его к следующему выводу: «Когда полностью допускаешь себя в мир чувств и личностных смыслов клиента, когда так глубокоходишь в его личную жизнь и так тонко ее ощущаешь, ты теряешь желание ее оценивать или судить о ней» [15, с. 96]. Это значит, что когда проникаешься человеческими переживаниями, отношение к этому человеку меняется в положительную сторону.

Мы считаем, что данное утверждение будет справедливо и в отношении к вчувствованию в представителя другой культуры. Умение разглядеть в другой культуре то, что в ней видит ее представитель, и прочувствовать ее так глубоко, что потерять желание ее оценивать или судить о ней – значит изменить собственные установки по отношению к культуре, значит оказаться способным ее принять.

Способность вчувствоваться в представителя восточной культуры и умение смотреть на его манеру общения сквозь призму его культуры будут формироваться у востоковеда постепенно. Во многом это будет зависеть от опыта решения «проблемных ситуаций» в пределах своей культуры: в отношениях с родителями, педагогами, товарищами, незнакомыми людьми – когда будущий специалист пребудет взглянуть на проблему глазами *другого*, когда учится сопереживать и соучаствовать.

И здесь важно отметить, что принятие другой культуры, способное родиться вслед за вчувствованием в нее, вовсе не означает, что специалист начинает одновременно жить в двух ценностных мирах. Как справедливо замечает В. А. Лекторский, «само-идентичность разных культур основана на том, что они как бы не касаются друг друга, существуя по сути дела в разных мирах» [10, с. 50]. Человек не может жить одновременно в разных системах ценностей. Временный «выход» из своей культуры для глубинного проникновения в другую культуру путем вчувствования нужен не для того, чтобы сделать ценности другой культуры своими, он необходим для того, чтобы «принять» ее именно как *другую*, но такую же достойную, как собственная культура.

Конечно, абсолютное принятие чужой культуры – это практически недостижимый идеал. Но если в ситуации повышенной сложности и значимости востоковед окажется способным проявить понимание и принятие по отношению к тем или иным принципиальным мировоззренческим, религиозным, ценностным межкультурным различиям, это будет говорить о том, что данная способность, постепенно развиваясь, приобретая устойчивость, выраженность и большую значимость, стала характерной чертой его личности, говорит о его личностной и профессиональной зрелости и готова качественно влиять на межкультурную деятельность в регионе.

Библиографический список

1. Бердяев, Н. А. О человеке, его свободе и духовности / Н. А. Бердяев. – М.: Флинта, 1999. – 310 с.
2. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
3. Большаков, В. П. Культура как форма человечности / В. П. Большаков. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. – 92 с.
4. Бондырева, С. К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений / С. К. Бондырева // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. инст-та, 2003. – С. 9–19.
5. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
6. Валитова, Р. Р. Толерантность: порок или добродетель / Р. Р. Валитова // Вестн. МГУ. Сер.7. Философия. - 1996. – № 1. – С. 33–37.
7. Горбатков, А. А. Является ли эмоционально-оценочная сфера негативно-асимметричной / А. А. Горбатков // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 82–94.
8. Кожухарь, Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 3–12.
9. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
10. Лекторский, В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46–54.
11. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1977. – 304 с.
12. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 387 с.
13. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – Воронеж: Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
14. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
15. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: Прогресс Универс, 1994. – 342 с.
16. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 371

Н. В. Даничев

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ПРАКТИКЕ

Анализ литературы показывает, что процесс формирования правовой государственности связан с ростом правовой воспитанности личности, развитием в обществе уважения к праву, в основе которого лежит уважение к правам человека, к личности.

Понятие права произошло от латинского «*justitia*» – справедливость, законность, правосудие. В современном языке понятие «право» имеет несколько значений. Во-первых, право – это совокупность норм, которые регулируют наиболее важные отношения в обществе и за нарушение которых взыскивает государство. Здесь право обозначает те нормы, которые существуют объективно, независимо от того или иного человека, субъекта. Во-вторых, право – это личная возможность человека, которая гарантируется законом. Это такие права человека, как право на труд, образование, социальное обеспечение, свобода слова, собраний. В этом смысле слова «право» употребляется как в единственном числе («я имею право»), так и во множественном числе («защитим наши права»). Это субъективное право; оно не существует в отрыве от человека (или организации), то есть от субъекта, обладателя этого права.

Представление о праве менялось с развитием общества и государства. В настоящее время продолжаются споры о его сущности, предлагается определение общего и частного характера, однако единство во мнениях не достигнуто. Тем не менее, большинством учёных в качестве наиболее приемлемого в теоретическом и практическом плане определением права признаётся следующее:

«Право» – это система общеобязательных, формально определённых норм обеспечиваемых государством и направленных на регулирование поведения людей в соответствии с принятыми в данном обществе устоями социально-экономической, политической и духовной жизни [1].

Право является не единственным регулятором общественной жизни. В своём поведении и отношении граждане руководствуются и иными социальными нормами – идеологическими, культурными, моральными, религиозными. Принятие тех или иных норм определяется, уровнем воспитанности, культурности, социальной зрелости и нравственности людей. Следо-

вательно, законность и правопорядок неразрывно связаны с педагогической системой общества, успешностью и плодотворностью функционирования в нём институтов образования, обучения и воспитания, оказывающих влияние на массовое индивидуальное поведение граждан, понимающих или отрицающих значение правопослушного поведения и соответствующим образом относящихся к его нормам [2].

Анализ литературы позволяет говорить, что, термин «правовое воспитание» появился только в XX в.

В России проблема преподавания и изучения государственных законов возникла с утверждением просвещенного абсолютизма. В XVIII–XIX вв. правовому воспитанию уделялось большое внимание в демократических кругах. В этом смысле значимой была книга А. Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву».

Традиции преподавания права в России основывались на официальном подходе «государственной» школы (Б. Н. Чичерин, К. Д. Кавелин, С. М. Соловьев и др.). В то же время значительное влияние на правовое воспитание оказала школа «естественного права» (С. П. Гессен, Б. А. Кистяковский, П. И. Новгородцев, Л. И. Петражицкий и др.).

В начале XX в. во многих гимназиях и школах России преподавался курс социологии Г. А. Энгеля, который имел различные названия: законоведение, обществоведение, введение в теорию государства и права. После 1917 г. именно Энгель стал автором первого советского учебника для школ по социологии, в котором проводилась мысль о большом значении правового воспитания.

Анализ научной литературы показывает, что рассуждения о цели и задачах правового воспитания появились в работах отечественных педагогов в начале XX в. П. Ф. Каптерев, К. Н. Корнилов, Н. Н. Иорданский считали необходимым воспитание у молодежи чувства законности. С. Т. Блонский, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко в своей практической деятельности высказывали мысли о необходимости знакомить обучаемых с вопросами правосознания. Однако длительный период правовое воспитание фактически сводилось к правовому просвещению в рамках изучения Конституции СССР. Для рассматриваемого этапа развития теории правового воспитания были характерны разнообразие и зачастую противоречивость определений понятия «правовое воспитание».

Различные формы правового воспитания были детально изучены П. П. Барановым [3].

Е. В. Татаринцева выделила важнейшие направления правовоспитательной работы, пути её совершенствования [4].

В работах И. Ф. Рябко указывалось, что правовое воспитание – это определённое и систематическое влияние на сознание, психологию воспитуемых (индивидов и общественных групп) всего уклада общественной жизни и идеологических факторов [5].

Несколько иное определение предложили И. С. Самощенко и В. В. Тищенко, которые понимали правовое воспитание как процесс двоякого рода: с одной стороны, на правовое воспитание личности влияет социально-экономические условия, общественно политический строй, микросреда, с другой – воздействуют организационно-идеологические факторы, специальная деятельность по развитию высокого уровня правосознания граждан, называемая правовым воспитанием в собственном смысле слова [6]. Конкретизация такого понимания правового воспитания представлена в исследовании А. Д. Бойкова. Он считает, что в широком смысле слова воспитание личности (группы лиц, поколения) есть все охватывающий процесс воздействия на сознание человека объективных условий жизни: ближайшего бытового окружения, учебного и производственного коллектива, личного правового опыта. В узком смысле правовое воспитание предполагается рассматривать как специфический вид специально организованной деятельности [7].

Однако такая конкретизация представляется недостаточно обоснованной, так как при этом широкое и узкое понимание правового воспитания мыслится как самостоятельные, не связанные друг с другом понятия различного содержания.

Л. М. Корниенко предлагала разграничить широкую и узкую трактовку и считать правовое воспитание в широком смысле – социально-правовым, в узком смысле – собственном правовым воспитанием [8].

Анализ исследований советского периода становления теории правового воспитания показал, что большинство авторов предлагают рассматривать его как в широком, так и в узком смыслах. Следует отметить, что для исследований данного этапа была характерна идеализация, которая проявлялась в подчёркивании особой роли Коммунистической партии: «правовое воспитание – это, прежде всего систематическая и целенаправленная деятельность государственных органов и общественных организаций под руководством Коммунистической партии» деятельность, которая оказывает определённое влияние на правовое сознание и поведение граждан страны, на их правовую воспитанность, на социально экономический уклад [9].

Завершением этого этапа можно считать исследование А. В. Мицкевича, который пишет, что свойство воспитания как целенаправленного воздействия общества на сознание людей, их нравы, обычаи, привычки, черты характера присущие и правовому воспитанию как одному из его направлений [10].

Дискуссия о целесообразности широкой и узкой трактовок правового воспитания продолжалась и на втором этапе – в 90-е гг. XX-го столетия. Различные точки зрения по этому вопросу обобщила И. В. Татаринцева. Она пришла к выводу, что диалектический подход правовому воспитанию позволяет понять, что это – всеобъемлющий общественный процесс, длящийся

ся в пространстве и времени. Широкое понимание правового воспитания необходимо, так как оно позволяет учесть влияние на субъект общественно-политического строя, социальных условий, непосредственного окружения, как объективной основы правового воспитания. Более того, считает И. В. Татаринцева, в современных условиях специально организуемую деятельность по правовому воспитанию только тогда можно считать целенаправленной, когда осознаны и приняты в расчёт объективно существующие факторы [11].

М. М. Галимова и О. Ф. Мураметс выступили против двойственного толкования правового воспитания, так как считали, что если за исходное понятие брать воспитание в широком смысле, то не удастся показать специфику воспитательной деятельности [12].

Современный этап теории правового воспитания характеризуется установлением относительно единого мнения по поводу определения понятия «правовое воспитание». Было определено, что правовое воспитание тесно связано с гражданским, экономическим, нравственным и трудовым воспитанием и занимает среди них особое положение. Это объясняется возрастающим значением права в жизни современного общества.

Особенно тесная связь существует между правовым, гражданским и нравственным воспитанием. Практически все важнейшие правовые отношения при регулировании общественных связей имеют политическую сущность. Воспитание в личности уважения к закону, убежденности в необходимости закона как регулятора общественных отношений, поощрение активного участия в социально-правовой практике способствует воспитанию гражданских качеств личности.

В работах А. Ю. Головатенко, Б. Т. Лихачева, А. Ф. Никитина, В. С. Олейникова, Н. И. Элиасберг раскрывается взаимосвязь нравственного и правового воспитания. Правовое сознание, правовая грамотность становятся действенной силой, когда взаимодействуют с нравственным сознанием. «Нравственное сознание способствует глубокому усвоению правовой нормы нравственным отношением к ней. Оно позволяет увидеть и осознать ту границу нравственного поведения, за пределами которого начинаются безнравственные и противоправные поступки» [13].

А. Ю. Головатенко считает одним из основных компонентов правосознания нравственно-правовые убеждения: «Выделять только правовые убеждения, не связывая их с моралью, не целесообразно. Закон становится значимым для учащихся средством вхождения в социальную действительность только тогда, когда в освоении правовых фактов принимает участие их моральное осознание» [14]. Н. И. Элиасберг считает, что правовая информация должна вводиться после формирования у учащихся соответствующих нравственных установок и на их основе. При этом он исходит из убеждения, что осознание норм нравственности облегчает понимание правовых норм [15].

Известно, что процесс труда предполагает практическое участие граждан в правоотношениях по поводу воспроизводства и управления производством, в деятельности по точному своевременному правоприменению. Следовательно, правовое и трудовое воспитание имеют ряд общих задач, связанных с наиболее точным применением права и его совершенствованием в целях развития промышленного и социального потенциала производства.

Тесные связи правового воспитания наблюдаются и со всеми другими видами воспитания.

А. А. Кваша [16] определяет правовое воспитание через его составные элементы: «правовое воспитание состоит в передаче, накоплении и усвоении знаний принципов и норм права, а также в формировании соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умении использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности». «Отсюда» – продолжает автор, «необходимость в осознанном усвоении основных, нужных положений законодательства, выработке чувства глубокого уважения к праву. Полученные знания должны превратиться в личное убеждение, в прочную установку строго следовать правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон».

К. В. Науменкова определяет правовое воспитание «как систему мер, направленных на формирование правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры» [17].

Каждое из этих определений несет в себе субъективное видение автора, но все они объединены общим пониманием необходимости формирования в человеке идеи права, воспитания уважения к закону, порядку.

Правоведы-практики указывают на юридический аспект понятия «правовое воспитание» как особой разновидности юридической практики, связанной со становлением в России правовой государственности [18]. В современную действительность входят такие понятия как «правовоспитательная деятельность» государства, «институт правового воспитания», что говорит о том, что правовое воспитание рассматривается как вид государственной деятельности.

Правовое воспитание неразрывно связано и реализуется через правовое образование – непосредственное получение знаний. Правовое обучение – это «способ внешнего выражения и организации передачи теоретического правового материала объекту воспитания» [19]. Целью правового обучения является формирование теоретической основы правового сознания и правовой культуры, обеспечения необходимого уровня систематизации знаний о праве, развитии правовых интересов, чувств, правового мышления, формирование научного правового мировоззрения [20].

В современной педагогической литературе под сущностью правового воспитания понимается формирование у человека установки на согласование своих ожиданий, устремлений с интересами и ожиданиями общества, а

также убежденности в том, что он найдет у государства и его органов помощь в защите своих прав, законных интересов, что государство справедливо требует от него выполнения возложенных обязанностей, что он равен в правах с другими гражданами, равен со всеми перед законом и судом.

Правовое воспитание понимается как целенаправленная систематическая деятельность государства, его органов и их служащих, общественных объединений и трудовых коллективов по формированию у граждан правовых знаний и убеждений, навыков правомерного и социально активного поведения, а также развитие и стимулирование их активной правовой деятельности [21].

Исследование вопроса правового воспитания показало, что оно выполняет две основные функции.

1. Передача обучающимся определенной суммы правовых знаний, навыков и умений.

2. Формирование правовых идей, чувств, убеждений в их правосознании.

Исходя из этих функций, следует различать такие понятия как «сущность» и «содержание» правового воспитания.

Сущность – охватывает процесс выработки устойчивых правовых идей и принципов в правосознании воспитуемых.

Содержание – процесс целенаправленного и систематического воздействия на индивидуальное (групповые) правосознание людей, всего комплекса правовых средств (инструментария), которым располагает общество.

Во многих исследованиях содержание правового воспитания понимается, прежде всего, как деятельность, которая осуществляется и субъектами правового воспитания и непосредственно самим объектом в процессе самовоспитания и направлена на формирование высокого уровня правосознания, правового поведения и социально-правовой активности личности.

Ряд авторов необоснованно сужает сферу правового воспитания и сводит его к предупреждению правонарушений, укреплению правопорядка, то есть ограничивают сферу правового воспитания превентивной деятельностью. Однако правовое воспитание должно являться не только средством борьбы с преступностью. Его основным назначением, как отмечалось выше, является выработка активной жизненной позиции каждого человека в сфере правовой действительности. Другие ученые понимают под содержанием правового воспитания преимущественно правовое просвещение, процесс распространения знаний о различных отраслях права, где акцент делается на изучении регулятивных норм, незнание которых может привести к их нарушению [22]. Существует еще одна точка зрения в определении содержания правового воспитания, согласно которой его компонентами, кроме формирования информационных и эмоциональных элементов правосознания, являются привитие навыков правомерного поведения, укоренение при-

вычки действовать в пределах правовых норм, т. е. формирование и фиксация установок на правомерное поведение [23].

Анализ теоретической литературы показывает, что необходимость организации государством правового воспитания обусловлена тем, что законодательные нормы нередко нарушаются. В целях восстановления законности государство вынуждено применять как меры принуждения, так и меры воспитательного воздействия. Причем более эффективными являются нередко последние, особенно в отношении несовершеннолетних правонарушителей, правовое сознание которых находится на стадии формирования.

Исследователями отмечается, что, *усилия правового воспитания необходимо сосредоточить на двух направлениях:*

- наращивание правовой информированности субъектов;
- проникновение в глубинные сферы внутреннего мира человека [24].

Первое направление способствует получению субъектами достаточного количества правовых знаний, которые помогают формированию позитивного правосознания и позволяют им ориентироваться в общественной жизни. Сами же правовые нормы, которые должны быть доведены до субъектов воспитания, бывают двух видов: нормы, регулирующие отношения гражданина и государства по поводу прав, свобод и обязанностей личности; правовые нормы, которые регулируют общественные отношения в сфере трудовой деятельности людей. Уяснение их помогает формированию у личности положительного профессионального правосознания.

Второе направление призвано помочь «заглянуть» вглубь внутреннего мира человека, понять и оценить все достоинства и изъяны, которые привнесены воспитанием.

Правовое воспитание как система включает подсистемы или компоненты, обеспечивающие ее целостность, стабильность и развитие: цель, принципы, содержание, формы, методы и средства, результат.

Цель является ядром правового воспитания как системы.

Максимально точное её определение необходимо для того, чтобы организовывать правовоспитательную деятельность и судить об эффективности воспитательного процесса, сопоставляя с целью достигнутые результаты.

Вопрос о целях правового воспитания обсуждался в педагогической и юридической теории весьма интенсивно. В. В. Тищенко сформулировала цель правового воспитания как формирование и развитие правосознания граждан [25]. И. Е. Фарбер пишет, что целью правового воспитания является формирование определенной политической, нравственной, юридической структуры личности [26]. По мнению Г. Д. Марковой, цель правового воспитания состоит в обеспечении сознательного правомерного поведения [27]. Другие авторы считают, что правовое воспитание призвано распространять правовые знания, формировать правовые убеждения и правовую культуру.

туру, воспитывать чувство уважения к нормам права и убежденность в необходимости их исполнения [28]. В ряде исследований в цели правового воспитания включаются еще и привитие навыков правомерного поведения, выработка привычки соблюдать и исполнять законы [29]. Такое дополнение представляется заслуживающим внимания. Очевидно, что правовая воспитанность проявляется только в действиях, в поведении человека. Привычка вести себя в соответствии с нормами права может быть выработана только в процессе правомерного поведения. Е. В. Татаринцева считает целью правового воспитания формирование и развитие коммунистической направленности правосознания граждан [30], что не может быть принято в современных условиях. Перечисленные точки зрения были проанализированы и обобщены авторами монографии «Организация и эффективность правового воспитания», сформулировавшими цель правового воспитания как выработку устойчивых социальных качеств личности, характеризующих правовую культуру и включающих в себя правомерное поведение и самостоятельную правовую оценку действительности, уважение к законам, непримиримость к правонарушениям, а также высокую правовую активность, творческое участие в применении норм права и их совершенствовании, охране правопорядка [31].

Заслуживающим внимания является, по нашему мнению, определение цели правового воспитания, предложенное Л. К. Суворовым, который считает, что она состоит в формировании правовой культуры, т. е. совокупности социально полезных качеств правосознания и навыков правомерного поведения, отражающих степень освоения человеком достижений общества на данном этапе его развития [32]. Соглашаясь в основном с таким определением, мы считаем, что оно требует некоторой конкретизации. Такая конкретизация была сделана в исследованиях последних лет, в которых утверждается, что цели правового воспитания взаимосвязаны и образуют единую систему.

В теории и методике правового воспитания разработана тройственная иерархия целей, направленных на формирование комплекса специфических качеств личности в правовой сфере жизнедеятельности:

- ближайшая цель – формирование системы правовых знаний;
- промежуточная цель – формирование правовой убежденности;
- конечная цель – формирование мотивов и привычек правомерного социально активного поведения [33].

В ряде исследований эти цели представлены как познавательные, эмоциональные и поведенческие.

В юридических исследованиях правовое воспитание рассматривается шире, следовательно, расширяется и диапазон его целей. Оно рассматривается как многоцелевая деятельность, предполагающая наличие стратегических, долговременных целей и целей тактических, ближайших, общих и час-

тных. Цели могут конкретизироваться с учетом специфики субъекта и объекта воспитательного воздействия, используемых форм и средств этой деятельности, а также органов, осуществляющих правовое воспитание [34].

Анализ целей правового воспитания показывает, что они обладают иерархией значимости – существует, главная цель всего правовоспитательного воздействия, а также конкретные, промежуточные, частные цели, подчиненные главной, например: цели отдельных этапов правового воспитания, цели методов воздействия, цель каждой конкретной организационной формы воспитательных мероприятий и т. д. Таким образом, складываясь одновременно как сформированное правосознание субъекта и культура его правомерного поведения, правовая воспитанность возможна только при организационном слиянии в процессе ее формирования познавательного аспекта деятельности (формирование правовых знаний, оценочных отношений к праву, готовности действовать в соответствии с его требованиями) с практическим, т. е. с привитием гражданам умения практически реализовать свои права и обязанности, участвовать в деятельности по укреплению правовой основы государственной и общественной жизни, содействовать укреплению законности и правопорядка.

Взаимодействие познавательного и практического аспектов в содержании правовой воспитанности определяет и соответствующие конкретные цели правового воспитания – информационное обеспечение и привитие навыков правомерного и социально активного поведения. Первая направлена на формирование познавательной характеристики правовой личности, чему соответствует информационно-обучающее направление правового воспитания. Цель по развитию правовой деятельности и правовой активности населения, обеспечивающая практическое направление правового воспитания, достигается путем вовлечения объекта воспитания в деятельность по правотворчеству и правоприменению. Реализация этой цели должна закрепить достигнутые результаты и сформировать поведенческий элемент правосознания, развить готовность к правомерному поведению, а также зафиксировать практические навыки такого поведения и определить потребность к социально активной деятельности [35].

Проанализировав имеющиеся в литературе определения целей правового воспитания, мы пришли к выводу, что существует четыре точки зрения по этому вопросу.

Первая точка зрения необоснованно сужает сферу правового воспитания, ограничивает круг ее объектов и субъектов, рассматривает ее только применительно к лицам, нарушившим закон и несущим наказание. Целью правового воспитания берется предупреждение правонарушений, то есть превентивная деятельность.

Согласно второй точке зрения, правовоспитательное воздействие распространяется и на законопослушных граждан. В качестве цели правового

воспитания здесь выдвигается правовое просвещение, разъяснение закона, ответственности за его нарушение, воспитание в духе уважения к нормам права, убежденности в необходимости правового регулирования общественных отношений. Акцент делается на формировании познавательного и эмоционального элементов правосознания, однако упускается из виду направленность воспитания на практическую деятельность.

Третья точка зрения заключается в том, что к целям правового воспитания, кроме формирования информационных и эмоциональных элементов правосознания, предлагается отнести привитие навыков правомерного поведения, укоренение привычки действовать в пределах правовых норм, т. е. формирование и фиксация установок на правомерное поведение.

Четвертая точка зрения объединяет цели, обозначенные выше, и рассматривает их как конкретные цели правового воспитания населения по отношению к его общей цели – формированию правовой культуры граждан.

Анализ литературы показывает, что отдельные аспекты правового воспитания нашли отражение в трудах военных педагогов и психологов (А. В. Барабанщиков, Д. С. Безносов, Л. Т. Бородавко, В. В. Бондуrowsкий, В. В. Глоба, В. В. Давыдов, Н. В. Даничев, Н. И. Дерюгин, А. П. Елисеев, В. Г. Звягинцев, Н. В. Канунников, В. М. Корякин, И. В. Крыгин, И. В. Мещяриков, В. С. Олейников, О. В. Петрунин, А. В. Прошаев, Н. С. Прокоп, В. Н. Паршин, М. М. Тарасов, В. Я. Слепов, В. И. Хальзов, В. П. Шумилин и др.).

В нашем исследовании сформулированы принципы правового воспитания офицера:

– *принцип гуманизации*, который рассмотрен с позиций требований современного образования: обеспечение гуманности цели, методов, средств обучения и воспитания на всех этапах правового воспитания офицера; признание ценности человека как личности, превалирование сотрудничества и сотворчества над авторитарными воздействиями;

– *принцип координации*, в основу которого положена деятельность субъектов управления военного вуза, ориентированная на слаженную работу всех составляющих звеньев образовательного процесса;

– *принцип интеграции*, заключающийся в обеспечении целостности образовательного процесса и его результата в военном вузе;

– *принцип преемственности*, рассматриваемый как педагогический принцип, обеспечивающий стабильную связь между отдельными сторонами и этапами обучения и воспитания будущего офицера.

Таким образом, анализ литературы показывает, что на протяжении всего XX в. велась большая работа по разработке основ правового воспитания обучаемых в средних и высших военных учебных заведениях. Однако процессы формирования и сама содержательная сторона правовой воспитан-

ности молодежи в учебных заведениях и, в частности, в военных вузах изучены недостаточно.

Тем не менее, проведенный анализ свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме правового воспитания курсантов и способов его совершенствования не только в военных вузах вообще, но и в вузах внутренних войск МВД России в связи с особенностями будущей служебной деятельности выпускников в ситуации существования «горячих точек», возникновение угрозы террористических актов и других негативных явлений жизни современного российского общества.

Библиографический список:

1. **Теория государства и права: Курс лекций** / Под редакцией Матузова Н. И., Малько А. В. – Саратов, 1995. – 112 с.
2. **Леонтьева Т. Н.** Вопросы деятельности трудовых коллективов в свете современной теории права: Автореферат ... канд. дис. юр. наук. – М., 1975. – 18 с.
3. **Баранов П. П.** Профессиональное правосознание и поведение работников правоохранительных органов // *Личность и власть*. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1995. – 58–67 с.
4. **Татаринцева Е. В.** Правовое воспитание: методология и методика. – М: Высшая школа, 1990. – 174 с.
5. **Рябко И. Ф.** Правосознание и правовое воспитание масс в советском обществе. – Ростов-н/Д., 1969. – 135 с.
6. **Самощенко И. С.** Тищенко В. В. Юридическая наука и правовое воспитание // *Советская юстиция*. – 1973. – № 23. – 1 с.
7. **Бойков А. Д.** Некоторые вопросы теории правового воспитания // *Вопросы теории и практики правового воспитания*. – М., 1976. – 24 с.
8. **Корниенко Л. М.** Проблемы формирования правосознания школьников: Автореферат кандидатской диссертации педагогических наук. – М., 1974. – 11–12 с.
9. **Правовое воспитание и социальная активность населения** / Под общей редакции Б. М. Бабий, Н. Н. Кознобра, В. В. Оксамытного – Киев, 1979. – 327 с.
10. **Мицкевич А. В.** Правовое воспитание – составная часть идеологического процесса коммунистического воспитания трудящихся // *Организация и эффективность правового воспитания* – М: Мысль, 1983. – с.12–13.
11. **Татаринцева Е. В.** Правовое воспитание: методология и методика. – М: Высшая школа, 1990. – 174 с.
12. **Горохов В. А.** Социальная природа правового нигилизма. – Оренбург: Оренбургский государственный университет. – 1998. – 150 с.
13. **Леонтьева Т. Н.** Вопросы деятельности трудовых коллективов в свете современной теории права: Автореферат кандидатской диссертации юридических наук – М., 1975. – 278 с.
14. **Головатенко АЛЮ.** Формирование нравственно-правовых убеждений школьников // *Нравственно-правовое воспитание уч-ся: Из опыта работы: Книга для учителя* / Сост. А. Ф. Никитин. – М.: Просвещение, 1986. – С. 107–113.

15. **Элиасберг Н. И.** Содержание правового образования в средней школе // Преподавание истории в школе. – 1996. – № 4. – С. 66.
16. **Кваша А. А.** Правовые установки граждан. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. – Волгоград – 2002. – с. 18.
17. **Науменкова К. В.** Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков. – М., 2002. – с. 21.
18. **Крыгина И. А.** Правовая культура, правовое воспитание и управление правовоспитательным процессом в современном российском обществе: Дисс.: канд. юрид. наук. Ростов-н/Д. – 1999. – с. 91.
19. **Почтарь Т. М.** Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики: Дисс.: канд. юрид. наук. М., – 2001. – с. 47.
20. **Певцова Е. А.** Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию // Журнал российского права, – № 3 – 2004.
21. **Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Матузова Н. И., Малько А. В.** – Саратов, 1995. – 112 с.
22. **Павлов А. С.** Правовое воспитание. – М.: Советская Россия, 1972. – 270 с.
23. **Васильев А. В.** Правовое воспитание личности в производственном коллективе // Советское государство и право. – 1976. – № 2. – С. 33–34.
24. **Петров В. Р.** Деформация правосознания граждан России. Проблемы теории и практики: Диссертация кандидата юридических наук – Н. Новгород, 2000. – 222 с.
25. **Тищенко В. В.** Теоретические проблемы правового воспитания в развитом социалистическом обществе: Автореферат диссертации доктора юридических наук. – М., 1982. – 34 с.
26. **Фарбер И. Е.** Правосознание как форма общественного сознания. – М.: Юридическая литература, 1963. – 260 с.
27. **Маркова Г. Д.** Научные основы и организация правового воспитания молодежи. – Киев: Высшая школа, 1979. – 153 с.
28. **Бутко И. Ф.** Правовое воспитание молодежи // Советское государство и право. – 1971. – № 9. – 143 с.
29. **Галимов М. М., Мураметс О. Ф.** Правовое воспитание трудящихся и роль закона в его осуществлении. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1976. – 171 с.
30. **Татаринцева Е. В.** Правовое воспитание: Методология и методика. – М.: Высшая школа, 1990. – 174 с.
31. **Организация и эффективность правового воспитания / Редкол.: Д. А. Керимов и др.** – М.: Мысль, 1983. – 285 с.
32. **Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Матузова Н. И., Малько А. В.** – Саратов, 1995. – 112 с.
33. **Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Матузова Н. И., Малько А. В.** – Саратов, 1995. – 112 с.
34. **Общая теория государства и права. Академический курс в 2 томах. / Под ред. проф. М. Н. Марченко.** – М.: Издательство Зерцало, 1998. – Т. 2. Теория права. – 640 с.
35. **Зорченко Е. А.** Формирование правовой культуры трудящихся / Научная редакция В. П. Казимирчук. – Минск.: Наука и техника, 1984. – 128 с.

Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Любое исследование предполагает определение системы ее исходных параметров, критериев, оценок. Создание такой системы возможно при условии выявления сущности изучаемых явлений, которая отражается и обозначается в соответствующем научном аппарате.

Ключевыми понятиями для нашего исследования выступают категории «культура», «культура личности», «культура специалиста», «правовая культура», «правовая культура личности».

Понятие «правовая культура» является видовым по отношению к более общей, родовой категории – культура. Следовательно, нельзя понять сущность и пути формирования правовой культуры, не рассмотрев предварительно основные характеристики культуры в целом.

Многоплановость толкования культуры заложено уже в этимологии этого слова. «Культура» происходит от латинского «cultura» – «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание». «Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля указывает два направления определения данного понятия: с одной стороны – обработка и уход, возделывание, с другой – образование, умственное и (или) нравственное [15, с. 217]. Феномен культуры отличается чрезвычайной сложностью, многомерностью и противоречивостью и является в современном социогуманитарном знании так называемой открытой категорией, не обладающей единым общепризнанным понятием. Философы, культурологи, социологи, этнографы, историки, занимающиеся его разработкой, исходят из различных мировоззренческих и методологических позиций и задач тех дисциплин, в рамках которых производятся данные исследования.

Американские антропологи А. Кребер и К. Клакхон насчитали более 150 концепций и определений культуры. Французский ученый А. Моль – 250, наш соотечественник А. Е. Кертман – более 400 [14; 24].

В частности, культура рассматривается как комплекс знаний, верований, искусств, законов, морали, обычаев и других способностей и привычек, обретенных человеком а к членом общества (Э. Тейлор); опредмеченные сущностные силы человека (К. Маркс); единство всех форм традиционного поведения (М. Мид); как механизм социального наследования и обобщенный образ жизни народа (Б. Малиновский, К. Клакхон); сверхорганизмический универсум, охватывающий представления, ценности, нормы, их взаимодействие и взаимоотношения (П. Сорокин); социальные формы и

способы облагораживания биологических потенций человека (Х. Ортега-и-Гассет); формы коллективного поведения человека, группы, общности (К. Юнг); условие и способ реализации верховных ценностей путём культивирования высших человеческих достоинств (М. Хайдеггер); внутренний, индивидуальный, высокоразвитый духовный мир личности (И. Хейзинг); совокупность текстов, знаковых систем и механизмов их создания, а также социально наследуемая система запретов и предписаний (Ю. Лотман, Б. Успенский); система хранения и передачи социального опыта, основу которого составляет достигнутый обществом уровень развития сущностных сил человека (В. Конев); образ жизни определенного народа, совместно живущего на одной территории (Т. С. Элиот); процесс и результат сублимирования Эроса (З. Фрейд); совокупность стабильных интеллектуальных элементов, обеспечивающих память мира (А. Молль) и т. д.

В нашем исследовании мы не ставим целью проанализировать все существующие определения культуры, однако представленная подборка достаточно ярко иллюстрирует тот факт, что данный феномен находится на предельно высоком уровне абстракции и охватывает широкий и разнообразный мир явлений. «Культура в полном объёме присущего ей содержания — пишет известный современный философ Т. И. Ойзерман — это культура труда, управления, культура научного исследования, образования, воспитания, художественная культура, культура поведения, досуга, физическая культура, культура чувств, мышления, политическая культура» [34, с. 32]. Вполне правомерно отнести сюда и правовую культуру.

На наш взгляд, право выполняет в системе культуры три функции: социально-регулятивную, воспитательную и образовательную. Прежде чем приступить к их анализу, следует рассмотреть функции культуры. Культура составляет определенную сторону общественной жизни и в силу этого обладает совокупностью функций по обеспечению общества всем необходимым для его успешного развития. В числе этих функций можно выделить:

- *преобразовательную* — отвечающую необходимости приводить природу, включая и человеческую природу, к нуждам общественного развития;
- *организационную* — соответствующую необходимости налаживать практическое общение людей во всех сферах их коллективной жизни;
- *проективную* — отвечающую потребности опережающего отражения действительности, моделирования будущего;
- *познавательную* — накопления и углубления знаний об объективной действительности;
- *ценностно-ориентирующую* — консолидация общества идеалами, нормами, оценками и т. п.;
- *коммуникативную* — обеспечения духовного общения людей всеми видами средств в рамках одного поколения и между разными поколениями людей;

– социализации индивида – отвечающую потребности каждой социальной системы формировать людей по ее образу и подобию [26].

Системное единство всех функций культуры обеспечивается системным единством различных сфер человеческой деятельности.

Теперь обратимся к вопросу о том, каким образом трансформируются функции культуры в праве. Прежде всего необходимо отметить, что право есть один из инструментов общесоциального регулирования, призванный обеспечить функционирование общества как целостного социального организма.

Одной из основных функций культуры, как было сказано, является социально-организационная функция, призванная регулировать общественное отношение людей во всех сферах их совместной жизни. Правовое регулирование является правовым продолжением этой функции и имеет ряд специфических признаков, прежде всего нормативность и обеспеченность государственным принуждением.

Взгляд на право как явление культуры требует всестороннего уяснения взаимодействия правового регулирования с другими видами социального регулирования, особенно с политическим и моральным. Это, в конечном счете, позволяет выработать более эффективные меры регулирования общественных отношений. Повышению и поддержанию должного уровня правового сознания в обществе призвана способствовать воспитательная функция права. Правосознание отдельного индивида формируется преимущественно под влиянием общественного правосознания, окружающей среды и практической деятельности. Полученные в процессе домашнего воспитания, учебы и общения между людьми знания о праве – основной источник формирования индивидуального правосознания. Воспринимая определенные требования, индивид соотносит их с реальной правовой практикой, вырабатывает соответствующие оценочные суждения о праве. Сталкиваясь с правовыми нормами или вступая в правоотношения с другими лицами, он познает, оценивает нормы права в единой связи с их социальным содержанием. Под углом зрения общественного интереса, выраженного в норму права, и происходит решение вопроса об удовлетворении интереса конкретного лица. Весь процесс, отражаясь в сознании человека, формирует его правосознание.

Воспитательная функция права находится в тесной связи с такими функциями культуры, как познавательная, проективная, а также функцией социализации индивида. Процесс формирования правосознания граждан необходимо рассматривать в единстве с правовой социализацией индивида, а также с другими видами воспитания и образования, особенно – с политическим и моральным. Комплексный подход к праву позволяет полнее раскрыть его возможности по сохранению и передаче накопленных юридических знаний, привитию правовой культуры новым поколениям лю-

дей. В этой связи интересно высказывание В. И. Бенина о том, что «в известной мере обучением и воспитанием занимаются не только профессионалы-педагоги, но практически все члены общества» [36, с. 43].

Кумулятивно-познавательная функция культуры ориентирует исследователей на широкий подход к праву. Только с учетом достижений в области философского, педагогического, морального, политического и юридического знания становится возможным более глубокое, всестороннее познание правовой практики. Характерной особенностью современной науки является усиление взаимосвязи процессов ее интеграции и дифференциации. Эти противоположности обуславливают и органически дополняют друг друга.

Завершая рассмотрение вопроса о месте и роли права в системе культуры, мы отмечаем существенно важную, на наш взгляд методологическую установку на необходимость осуществлять сопоставление права и культуры в строго обозначенной плоскости.

Культура имеет процессуально-деятельностную и предметно-продуктивную стороны. То же самое можно сказать и о праве. В правовой сфере мы сталкиваемся с той же структурой (процесс опредмечивания – порождаемая им предметность – процесс распредмечивания), которая свойственна культуре как целому. Соответственно первое звено структуры правовой деятельности – отражение правовой реальности. Но это не простое, не механическое, не зеркальное отражение, а многоступенчатый, многоступенчатый мыслительный процесс обобщения конкретных явлений правовой деятельности, их анализ и синтез, процесс абстрагирования и образования понятий, обнаружение общих и специфических закономерностей отражаемого, возвращение к конкретному как единству многообразного.

Впервые в истории методологического знания общие черты этого пути были сформулированы В. Гегелем. «Познание, - писал он, - катится вперед от содержания к содержанию. Прежде всего это поступательное движение характеризуется тем, что оно начинается с простых определенностей и что последующие определенности становятся все богаче и конкретнее. Ибо результат содержит в себе свое начало, и дальнейшее движение этого начала обогатило его (начало) новой определенностью» [11, с. 380].

Реализация права, правовое регулирование осуществляется тройным образом:

- во-первых, в процессе применения норм права;
- во-вторых, реализация права осуществляется в педагогическом процессе, который передает теми или иными способами добываемые правовой наукой знания новым поколениям людей;
- в-третьих, эта реализация имеет место в процессе использования полученных правовых знаний для продуцирования новой научной информации.

Понятно, что практика, и система образования оказывает обратное воздействие на правовое отражение.

Отметим, что право является сложным феноменом социальной жизни. Оно есть относительно самостоятельно развивающаяся система. При ответе на вопрос: какое место занимает право в системе культуры – необходимо опираться на понимание культуры, ее содержание. Понимание культуры как интегрального способа человеческой деятельности позволяет установить связь между культурой и человеческой деятельностью. Исследование роли и места права в системе культуры предполагает «анализ» включенности правовой деятельности в систему человеческой деятельности. Результаты изучения позволяют сделать вывод, что правовая деятельность не обладает собственной предметной областью, а является определенной стороной общественной практики. Любой тип или конкретный вид человеческой деятельности может включать в себя правовой компонент. Право выполняет в системе культуры три функции: социально-регулятивную, воспитательную и образовательную. Правовая культура по своему содержанию не сводима к воспитательной функции права. Она может рассматриваться как специфический способ развития правовой реальности.

Правовая культура выступает, таким образом, как специфическая характеристика всех сторон правовой жизни общества. Правовая деятельность является видом деятельности общественного субъекта в системе культуры. Имеющиеся в нашем распоряжении представления о праве, правовая деятельность и их связи с культурой предполагают дальнейшее выяснение прежде всего сущностной характеристики правовой культуры: ее содержания, структуры, функций. Последовательное рассмотрение этих вопросов определяет дальнейшую логику диссертационного исследования.

Исторически сложились подходы к изучению культуры – «описательные», «исторические», «нормативные», «психологические», «структурные», «генетические» и т. д. Для нашего исследования представляется необходимым выделить среди них те, которые имеют наибольшую ценность для уяснения сущности правовой культуры и разработки путей её формирования [5; 7; 14; 24; 26; 32; 33; 35; 37]. Как отмечают исследователи, упрощённо все возможные культурологические подходы возможно свести к трём основным группам:

1. Антропологические;
2. Социологические;
3. Философские.

Первый подход определяет культуру как совокупность всех благ, созданных человеком, в отличие от созданного природой. В рамках социологического подхода культура предстаёт совокупностью духовных ценностей и выступает как компонент общественной жизни. При философском подходе культура – это явление, выделяемое чисто аналитически, не связанное с общественным развитием.

Положительность подходов выражается в их широте, так как в данном

случае культуру можно рассмотреть как проявление самых разнообразных сфер общественной жизни. Однако они не позволяют наполнить искомое понятие конкретным содержанием. Представляется, что, ограничиваясь данными подходами, невозможно полноценно изучать явление правовой культуры. Следовательно, обозначенные направления должны быть дополнены другими способами трактовки данного явления. По мнению ученого – правоведа В. П. Сальникова, наиболее важными из них являются: осознание культуры как процесса творческой деятельности и признание её в качестве специфического способа человеческой деятельности. Оба этих способа определяют культуру как деятельность; однако приверженцы первой концепции представляют её как процесс духовного производства, функционирования и совершенствования человека, а сторонники второго направления – как универсальное свойство общественной жизни [39; 40].

Первое из указанных направлений рассматривает личностный план анализа культуры, тяготеет к аксиологическому подходу, к сфере идеологии [1; 6; 9; 12; 13; 27].

Приверженцы же второго направления обращают первостепенное внимание на анализ функционирования и развития всего социального организма [2; 16; 19; 28; 29; 30; 31].

Однако оба из представленных направлений позволяют говорить о том, что культура – это исторически активная творческая деятельность человека и его развитие в результате этой деятельности, а прогресс культуры совпадает с развитием личности в любой сфере социальной жизнедеятельности. Данная объединенная концепция подчеркивает определяющую роль личности, что представляется весьма важным в условиях построения правового государства и формирования гражданского общества. Данное понимание связано и с тенденцией аксиологизации культуры, обогащения ее ценностной составляющей.

Следует отметить, что данная концепция имеет и четкую стыковку с аксиологическим подходом гуманистической педагогики, где человек также рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития [8; 13; 41; 42; 44].

Предложенный В. П. Сальниковым подход имеет непосредственное отношение к педагогическим исследованиям, посвященным правовой культуре как разновидности культуры вообще и поискам педагогических условий ее формирования и, в частности, будет использован в нашем исследовании.

Анализ литературы (А. А. Велик, М. С. Каган, Э. С. Макарян, В. М. Межуев, Е. М. Скворцова, Э. В. Соколов, И. Т. Фролов и др.) свидетельствует о наличии в культурологии двух основных направлений исследования: культуры общества (социума) и культуры личности.

Представители первого направления, в частности Э. С. Макарян, делают акцент на исследовании адаптационной функции культуры, заключа-

ющейся в самосохранении и развитии общества [32]. Представители другого направления (В. М. Межуев) изучают личностные аспекты культуры, фиксируют внимание на человеке как субъекте деятельности и общения, на его творческой активности и самосовершенствовании, определяют культуру как способ саморазвития личности [33]. Представляется, что данные позиции являются непрерывно взаимодействующими и взаимодополняющими, так как культура общества складывается из культур входящих в неё личностей, которые, в свою очередь, находят в культуре общества источник своего развития и совершенствования [1; 42; 35; 37].

Согласно методологическому пониманию сущности человеческого бытия как чувственно-практической деятельности, культура представляет собой область социальной жизни, предмет, средство и результат деятельности личности, а «поле» культуры выступает специфической сферой социальной жизни самого человека, в которой он является усваивающим и творящим ценности существом (Э. С. Макарян).

Именно факт принадлежности к социокультурному миру отличает «индивида» – представителя человеческого вида от «личности», обладающей определённым уровнем культурного развития, т. е. усвоившей знания и навыки, умеющей их применять [7]. «Если попытаться разграничить личностные потенции и условия их реализации, то культура предстает как среда жизнедеятельности, определяющая меру личностного развития», выполняющая функции системы норм и требований социума ко всем сторонам деятельности человека в труде, быту, межличностных отношениях [37, с. 19].

При этом личность одновременно выступает, во-первых, объектом культурного воздействия, т. е. усваивает культуру в процессе своей деятельности; во-вторых, субъектом культурного творчества, так как в той или иной форме включена в процесс создания культуры; в-третьих, личность является носителем и выразителем культурных ценностей [14]. Таким образом, культура служит своеобразным критерием степени развитости человеческого в самом человеке, играет важную адаптивную роль в отношении человека в социуме, выражает его позицию в системе норм, духовных и нравственных ценностей.

В культурологии выделяется отдельное направление, занимающееся проблематикой функционирования системы «Культура – личность» (психологическая антропология), предмет изучения которого – взаимодействие культуры и личности (человека), личность в культуре и воспроизводящая культуру. Изучением данной сферы занимались В. И. Бакштановский, Р. Бенедикт, К. Дюбуа, А. Кардинер, К. Клакхон, Л. Н. Коган, Р. Линтон, Э. С. Макарян, В. М. Межуев, М. Мид, Э. В. Соколов, М. Спиро, И. Халлоуэлл, Дж. Хонигман и др. Важнейшим для психологической антропологии является вопрос о том, как индивид усваивает культурные образцы поведения. По Дж. Хонигману, это происходит в процессе моделирования, формирова-

ния стереотипов поведения в ходе энкультурации в соответствии с некоторым типом идеальной личности, содержащим ценностные ориентации, свойственные каждой культуре.

Важное теоретическое значение в понимании механизма трансляции потенциалов культуры в личностную сферу играют культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и философско-антропологическая модель И. А. Ильина [10; 22; 23; 45].

Ядром культурно-исторической концепции Л. С. Выготского является учение о развитии личности под влиянием культуры. «Успешность социализации и индивидуализации личности задаётся ее социально – культурным контекстом, а в качестве объекта оптимизации данных процессов рассматривается «зона ближайшего развития», социально-культурная среда как пространство обитания человека» [45, с. 89]. Человек, взаимодействуя с другими людьми, оперируя знаками, языком как «орудием» культуры, преобразует «натуральные» психические функции в образования высшего уровня развития, формирует собственный «мир культуры», который составляют значения, ценности и смыслы. Рождаясь в системе социального общения, взаимодействия, «высшие функции» интериоризируются в интрапсихическую плоскость. В связи с этим чрезвычайно актуальной для полноценного развития личности является «зона ближайшего развития». Кроме того, чрезвычайно плодотворными являются мысли и идеи, высказанные Л. С. Выготским в разные годы: идея о развитии личности как культурно-историческом процессе, о «культурном восхождении» и расширении личности, посредством овладения собой через знак и «текст» культуры, путём преодоления противоречия между индивидуально-психологическим и культурно-историческим; понимание основной задачи формирования человека путём создания «культурной истории и исторической культуры», трактовка развития как параллельного и взаимодополняемого процесса культурогенеза (филогенеза) и антропогенеза (онтогенеза) [45].

Мысли о культурном пространстве как жизненно важной социокультурной сфере, формируемой в учебном заведении, получили развитие в работе С. Н. Иконниковой «Культурное пространство и возрождение России» [20].

«Культурное пространство, – пишет автор, – это «Дом», среда повседневного обитания человека. Оно многомерно и динамично, пульсирует, «дышит» как живой организм. В нём сильные восходящие и нисходящие «токи и энергетические импульсы». Культурное пространство может выполнять как собирательную функцию, так и «рассеивающую», уменьшая степень притяжения между субъектами его составляющими. Содержание и качество культурного пространства неизбежно переходит в другое измерение – духовный мир личности. Этот пласт культурного пространства особенно сложен и представляет собой степень реальной культуры человека. Смысловые и

символические составляющие культурного пространства неизбежно играют роль ориентира в ценностных предпочтениях, формируют чувство семейной близости, родственности составляющих его людей, мотивируют поведение людей в широком спектре – от преданной любви до безразличия, от искреннего почитания до надругательства, от благолепия до варварства» [20, с. 117].

С. Н. Иконникова является сторонницей так называемого «средового» подхода к формированию культуры. В соответствии с требованиями этого подхода на базе учебного заведения необходимо создать среду обитания, в которой каждый учащийся смог бы найти свою «культурную нишу». Педагогически грамотное управление такой средой обитания обеспечит формирование требуемых личностных качеств [17].

Как полагают В. Виноградов и А. Синюк, данная среда имеет трёхуровневую природу. «Внешний, «периферийный» уровень представляет собой педагогически слабо управляемую область, состоящую из совокупности культурно-досуговых мероприятий и соответственно оборудованных помещений (спортивных, дискотечных и т. д.). Следующая за этим уровнем «комплексная» составляющая среды обитания включает в себя клубную, секционную и факультативную работу, каждый элемент которой подвергается уже более жёсткому педагогическому контролю. И, наконец, третий уровень – «ядерный» слой среды обитания – представляет собой выверенную, управляемую в соответствии со всеми требованиями науки область педагогической деятельности [53, с. 41–42].

Исходя из этого, мы полагаем, что под университетской (институтской) социальной средой следует понимать всю совокупность социальных и духовных факторов и условий, окружающих студента (курсанта) в процессе его обучения. При этом акцент на оптимизацию профессионально – образовательной среды обусловлен тем обстоятельством, что данная среда для молодого человека является основополагающей в системе факторов, определяющих его ценности, нормы, идеалы и т. д. (наряду с семейно-бытовой и общеидеологической атмосферой общества). Среди исследователей данной проблемы (А. С. Запесоцкий) существует мнение о том, что университетское образовательное пространство может быть обозначено термином «субкультура» [17].

Философско-антропологическая модель И. А. Ильина представляет собой идентификационный механизм, который обеспечивает духовный рост и совершенствование человека [22]. Тому, кто «желает творить культуру», необходимо, считал И. А. Ильин, «чувство своего предстояния, своей призванности и ответственности». То высшее, чему человек предстоит, «есть Господь, Его зоны и Его божественное излучение» [22, с. 34]. По сути, И. А. Ильин раскрывает уникальное индивидуальное и общественное значение духовно-нравственных идеалов [22, с. 36].

Предстояние совершенству, призванность им – есть, как считает И. А. Ильин, «безусловный корень духовной ответственности», без которой человеку «недостойно жить на земле и невозможно создавать духовную культуру». Люди, не познавшие чувство предстояния и призванности, не испытывавшие устремление к совершенству, не способны творить настоящую культуру. В этом «приговор и им, и созданной ими лжекультуре» [22, с. 25].

Данные идеи весьма актуальны и значимы для теории и практики педагогики. Пробуждение «духовного инстинкта», «зажигание сердца», по мнению И. А. Ильина, является важнейшей задачей воспитания, без которого «образование есть дело ложное и опасное». Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [22, с. 29]. Важнейшим условием эффективности воспитательного процесса является включение в педагогический контекст референтов – образцов для подражания, которые задают планку совершенства, помогают обрести личностную гармонию и понять своё предназначение, пробуждают в человеке энергию самосозидания и становятся точкой отсчёта в определении смысла его жизни. Референтный образ «другого» становится условием воспитания личности и реализации ее возможностей, определения жизненного призвания и выбора «пути», на котором личность себя «конституирует» и «институирует», объективируясь в идеях, поступках, отношениях, актах и продуктах творчества. Ориентация на персонифицированный образ – идеал, отождествление с ним является ведущим условием целостного развития личности, ибо в этом случае пробуждается «голос совести», призывающий к совершенству – совести как духовно – нравственного переживания разрыва реального и должного, сущности и существования, как критерия энергии и личностного самосовершенствования.

Таким образом, предпосылкой и условием развития личности выступает ориентация на высшие духовные ценности. При этом речь идёт не просто о декларируемом идеале, а о том, что носителем духовно-нравственной вертикали должен выступать вполне определённый референт. При этом индивидуальное развитие человека не сводится к кругу «личной истории», а определяется «большим» кругом культурной концентрации исторического опыта, который может передаваться только в опыте личного переживания. Надличностные «референты», «поля смысла» являются своего рода системой координат индивидуального человеческого бытия, нравственное восхождение к которым задаёт глубину и предел личностного становления.

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и философско-антропологическая модель И. А. Ильина являются основными составляющими культуроцентристской образовательной парадигмы, основными ориентирами которой служат усиление гуманитарного ядра образования и возвыше-

ние в образовательном процессе роли воспитания, трактовка развития личности как процесса и результата ее взаимодействия социально-культурным контекстом, референтация образовательного пространства.

Культура есть среда, растящая и питающая личность (П. А. Флоренский). Образование, являясь частью культуры, с одной стороны, питается ею, питает человека, а с другой – влияет на её сохранение и развитие через человека. Чтобы обеспечить восхождение человека к идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным и антропологически выверенным. Это означает, что основными методами, его проектирования, воплощения и развития должен стать человеко-ориентированный культурологический подход [8].

Культурологический подход – это взгляд на образование как на форму, способ и средство саморазвития культуры, развития сущностных сил человека. Данный подход требует, чтобы в центре находилась человеческая личность как культурно-исторический субъект. Учащиеся должны приобретать способности по воспроизводству ценностей жизни и культуры. Цель образования – обеспечить полноценный процесс развития личности на основе всемерного раскрытия ценностей культуры и равенности [6].

По мнению И. Я. Лернера, исходное положение культурологического подхода состоит в том, что глобальная функция обучения выражается в передаче молодому поколению содержания социальной культуры для ее сохранения, воспроизводства и развития [43]. В. С. Леднев, поддерживая идею построения концепции содержания образования на основе культурологического подхода, отмечает: «Из культуры черпается содержание образования...» [43, с. 101].

Культуроцентристская концепция образования, по справедливому мнению А. С. Запесоцкого, предполагает:

- понимание образования и воспитания как важнейших социальных институтов культурной преемственности; расширение гуманитарного ядра образования путём органичного включения в образовательный процесс духовно-нравственного потенциала российской культуры; возвышение роли воспитателя как механизма формирования «культуры жизнеспособности»;
- психологической и нравственной готовности жить и работать в быстро меняющемся мире, как способа выращивания творческой личности, сознательного субъекта социально – культурных преобразований;
- утверждение в качестве мировоззренческих приоритетов воспитания, стратегической задачи и идеала формирование разносторонне развитой личности;
- оптимальное сочетание профессионализма и универсализма ориентация на принципы партнёрства и социальной ответственности, на приоритет гуманистически и демократически ориентированных социальных технологий; построение образовательного и воспитательного процессов на

принципе диалогичности информационно-ценностного поля, взаимосоп-
рягающим цивилизационно-культурное единство мира и многообразие
существующих идеологий, теорий и взглядов и определяющим роль пре-
подавателя как посредника между мировым духовным опытом и лично-
стью студента [17, с. 206–207].

Особенную актуальность культурологический подход приобретает в со-
временных условиях общекультурного кризиса России. «Характерные для
современного общества масштабность и динамизм социально-экономичес-
ких преобразований во всех сферах жизни и деятельности человека, актив-
ное освоение и наращивание культурного потенциала объективно требуют
превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания куль-
туры...», – отмечает И. Ф. Исаев [25, с. 39].

Культурологический подход, позволяющий рассматривать педагогичес-
кие явления, педагогическую деятельность на широком общекультурном фоне
социума как совокупность культурных компонентов является важным методо-
логическим ориентиром нашего исследования.

Основополагающей идеей в процессе проектирования нового содержа-
ния образования призвана быть идея возрождения духовных ценностей,
нравственности и культуры. Ведущей системой ценностей должна стать
нравственно – этическая, провозглашающая ценность человеческой лично-
сти, идеалы добра, свободы, справедливости, чести, гражданского долга.
Именно поэтому нашего пристального внимания заслуживают проблемы
гуманизации и гуманитаризации системы образования. Гуманизация и
гуманитаризация, по мнению В. П. Зинченко, необходимо рассматривать с
точки зрения преодоления технократических тенденций в самом подходе к
пониманию целей, задач и содержания образования [18].

Технократическое мышление – одно из проявлений дегуманизации об-
щества. Его существенными чертами является примат средства над це-
лью, пользы над смыслом и общечеловеческими интересами, идеи над ре-
альным бытием, техники над человеком и его духовными ценностями. Та-
кой тип мышления не рассматривается в качестве критериев категории нрав-
ственности, совести, человеческого достоинства. Будучи духовно бессодер-
жательным, он опустошающе действует на культуру и образование [18].

Технократический подход к содержанию образования характеризуется
преобладанием информации описательного характера, преувеличением со-
циологизаторского подхода к отбору содержания общественных дисциплин,
отсутствием комплекса учебных предметов, раскрывающих основы челове-
кознания.

В противовес данному подходу гуманитаризация содержания обра-
зования – это насыщение духовным, нравственным, культурным содер-
жанием учебного и внеучебного времени учащихся, всех форм их дея-
тельности, межличностного общения и досуга [18].

Тенденции гуманизации и гуманитаризации образования нашли свое отражение в трудах И. Я. Копылова, В. А. Слостёнина, Е. Н. Шиянова и др. [41; 42; 44]. Данные идеи присутствуют также в международном праве, что подчёркивает их важнейшее значение как компонента социально-экономического развития и культурного прогресса для человеческой цивилизации.

Существуют различные точки зрения на то, какие же науки входят в понятие гуманитарного знания.

Так, В. В. Ильин полагает, что социальное знание гуманитарно лишь в той степени, в какой предусматривает учёт субъективного фактора – рассмотрение человека как личности, как носителя индивидуального. Лишь изучение мотивационных, ценностно-смысловых аспектов личности может считаться подлинно гуманитарным знанием [21, с. 46].

У истоков человекознания стоял советский психолог Б. Г. Ананьев. В его фундаментальной работе «Человек как предмет познания» разработана структура знаний о человеке как о личности. Он писал: «В изучении человека как личности особо выделяется статус личности, т. е. ее положение в обществе (экономическое, политическое, правовое); общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи в форме различных ролей; мотивация её поведения и деятельности в зависимости от целей и ценностей, образующих ее внутренний мир; мировоззрение и вся совокупность отношений личности к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе); характер и склонности» [3, с. 84]. Представляется, что именно области научного знания, отражающие данные понятия, должны стать ориентиром по отбору учебной информации гуманитарного характера, раскрывающей основы человекознания. Как можно заметить, Б. Г. Ананьев включает в указанный перечень и вопросы правового характера.

По мнению ряда авторов, культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. «Категории «культура» и «деятельность» – исторически взаимообусловлены... освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот... развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует и совершенствованию культуры; в процессе деятельности создаются и закрепляются образцы культуры, а человек выступает ее субъектом. Культура, в свою очередь, как универсальная характеристика деятельности определяет наиболее приоритетные, необходимые виды деятельности и способы её осуществления» [28, с. 15–16].

Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний

в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. При этом процесс культурного развития личности приобретёт оптимальный характер при одновременной реализации и так называемого личностного подхода, при котором студент становится субъектом собственной деятельности, а его взаимодействие с педагогом приобретает характер персонифицированного диалога. Личностно-деятельностный подход признается в качестве основы гуманистической направленности обучения в работах О. А. Абдуллиной, Е. В. Бондаревской, И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина, А. Н. Ходусова, Е. Н. Шиянова и др.

Именно применение личностно – деятельностного подхода, по мнению В. А. Сластенина, позволяет личности выступить в качестве самоорганизующегося объекта, наделенного такими характеристиками как: – способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах её осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

– способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри собственного «Я»;

– способность к рефлексии, потребность в ней как условия осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, «осознанием пределов собственной свободы», с другой; активная позиция личности, стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать результаты деятельности и отношений, направленность на саморазвитие;

– способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, внутренняя независимость от «внешнего мира», независимость не в смысле его игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов их коррекции, изменения;

– творческий потенциал, уникальность, неповторимость [42]. Представляется, что поиск путей реализации личностно-деятельностного подхода является одним из основополагающих условий успешного формирования правовой культуры студентов, курсантов.

Итак, вуз (ввуз) служит для передачи специальных знаний, для развития и воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является сам студент (курсант) – будущий специалист специалиста как представителя определённой культуры характеризуют не только специфический набор знаний и умений, но и определённое мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т.п. Поэтому первейшая задача преподавателя – не только передать обучающему знания и профессиональные умения, но

и в процессе живого человеческого общения приобщить его к культуре [13, с. 89].

По справедливому мнению В. Виноградова и А. Синюка, основными структурными элементами культуры, необходимыми для усвоения будущим специалистом выступают:

- культура тела, или физическая культура;
- душевная культура, выражающаяся в опыте психического существования человека и регулирования эмоционального взаимодействия с окружением;
- культура разумной деятельности, включающая в себя логический, информационный, языковой и некоторые другие компоненты;
- духовная культура как опыт ценностно-нормативной деятельности;
- профессиональная культура как своеобразное интегральное выражение всех перечисленных элементов культуры в их социально-профессиональном отношении [9, с. 40].

Таким образом, культура специалиста включает в себя не только развитую способность к решению профессиональных задач, профессиональное мышление и сознание, но и подразумевает высокий уровень его общей культуры, проявляющейся в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Аграновская, Е. В. Правовая культура и обеспечение прав личности / Е. В. Аграновская. – М.: Юрид. лит, 1988. – 112 с.
2. Алексеев, С. С. Теория права / С.С. Алексеев. – М.: Изд-во ВЕК, 1993. – 224 с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 336 с.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 1980. – 326 с.
5. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание, управление / В. Г. Афанасьев. – М., 1981. – 432 с.
6. Бабанцев, П. Правовое воспитание / П. Бабанцев, З. Новичкова // Советская юстиция. – 1993. – № 18. – С. 12–14.
7. Белик, А. А. Культурология. Антропологические теории культур / А. А. Белик. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1998. – 241 с.
8. Валицкая, А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 4–8.
9. Виноградов, В. Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградов, А. Синюк // Высшее образование в России. – 2000. № 2. – С. 40–49.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 1934. – 180 с.
11. Гегель, Г. В. Философия права / Г. В. Гегель. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
12. Гойман, В. И. Правовой нигилизм: пути преодоления / В. И. Гойман // Советская юстиция. – 1990. – № 9. – С. 3–5.

13. **Гуманистическая парадигма и личностно – ориентированные технологии профессионального педагогического образования** / Под общей ред. В. Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.
14. **Гуревич, П. С.** *Философия культуры: Пособие для студентов [гуманитарных вузов]* / П. С. Гуревич. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 226 с.
15. **Даль, В.** *Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т.* / В. Даль. – М.: Русский язык, 1978. – Т. 2. – 400 с.
16. **Ефремова, Г. Х.** *Правовая психология и преступность молодежи* / Г. Х. Ефремова, А. Р. Ратинов. – М., 1976. – 86 с.
17. **Запесоцкий, А. С.** *Гуманитарная культура и гуманитарное образование* / А. С. Запесоцкий. – СПб: ИГУП, 1996. – 446 с.
18. **Зинченко, В. П.** *Человеческий интеллект и технократическое мышление* / В. П. Зинченко // *Коммунист.* – 1988. – № 3. – С. 96–104.
19. **Зорченко, Е. А.** *Воспитание правовой культуры молодежи* / Е. А. Зорченко. – Минск, 1986. – 103 с.
20. **Иконникова, С. П.** *Культурное пространство и возрождение России* / С. Н. Иконникова // *День науки в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов: Материалы конференции.* – СПб: Изд-во Спб гуманитарного университета профсоюзов, 1996. – С. 117–139.
21. **Ильин, В. В.** *О специфике гуманитарного знания* / В. В. Ильин // *Вопросы философии.* – 1985. – № 7. – С. 45–51.
22. **Ильин, И. А.** *О новом человеке* / И. А. Ильин // *Слово.* – 1993. – № 1–4. – С. 24–36.
23. **Ильин, И. А.** *О сущности правосознания* / И. А. Ильин. – М, 1993. – 46 с.
24. **Ионин, Л. Г.** *Социология культуры* / Л. Г. Ионин. – М.: Логос, 1996. – 220 с.
25. **Исаев, И. Ф.** *Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы* / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, – 2004. – 193 с.
26. **Каган, М. С.** *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)* / М. С. Каган. – М., 1974. – 328 с.
27. **Керимов, Д. А.** *Психология и право* / Д. А. Керимов, Б. Ф. Ломов // *Государство и право.* – 1992. – № 12. – С. 10–20.
28. **Клименко, С. В.** *Основы государства и права* / С. В. Клименко, А. Л. Чичерин. – М.: Изд-во «Зерцало», 1997. – 354 с.
29. **Краткий словарь по логике.** – М., – 1985.
30. **Кудрявцев, В. Н.** *Правовое поведение. Норма и патология* / В. Н. Кудрявцев. – М.: Наука. 1982. – 291 с.
31. **Лазарев В. В.** *Социально-психологические аспекты применения права* / В. В. Лазарев. – Казань, 1982. – 60 с.
32. **Маркарян, Э .С.** *Очерки теории культуры и современная наука* / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 285 с.
33. **Межуев, В. М.** *Проблемы философии и культуры* / В. М. Межуев. – М., 1984. – 234 с.
34. **Ойзерман, Т. И.** *Международный форум философов: мировоззренческий спор* / Т. И. Ойзерман // *Вопросы философии.* – 1984. – № 5. С. 32–36.
35. **Олех, Л. Г.** *Типы культуры и образование* / Л. Г. Олех // *Образование в Сибири.* – 1995. – № 1. – С. 3–10.

36. **Педагогическая культура.** Философско ~ социологический анализ. – Уфа, 1997. – 93 с.
37. **Проблемы философии культуры** / Под ред. В. Ж. Ким. – М.: Мысль, 1984. – 325 с.
38. **Репринцев, А. В.** Интериоризация личностью ценностей культуры: диалектика личного и общественного / А. В. Репринцев // Избирательный процесс и проблемы формирования политической и правовой культуры молодёжи: Материалы региональной научно-практической конференции – Курск: Изд-во КГПУ, 2000. – С. 50–64.
39. **Сальников, В. П.** Правовая культура сотрудников органов внутренних дел / В. П. Сальников. – Л., 1988. – 256 с.
40. **Сальников, В. П.** Социалистическая правовая культура. Методологические проблемы / В. П. Сальников. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. – 144 с.
41. **Сластенин, В. А.** Гуманистическая концепция педагогического образования / В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов // Современная высшая школа. – 1991. – № 4. – С. 83–96.
42. **Сластенин.** – М.: Издательский дом «МАГИСТР - ПРЕСС», 2000. – 488 с.
43. **Теоретические основы содержания общего среднего образования** / Под ред. М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера и др. – М., 1983. – 315 с.
44. **Шиянов, Е. Н.** Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Шиянов. – М., 1991. – 400 с.
45. **Щедровицкий, П. Г.** Истоки культурно-исторической концепции Л. С. Выготского / П. Г. Щедровицкий. – М.: Педагогика, 1994. – 96 с.

УДК 378.634.047

Е. В. Максимова

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Проблема жизненных планов и перспектив как предмет научного исследования приобретает особую актуальность, прежде всего, благодаря смене эпох, сопровождающейся глубинными перестройками как в общественном, так и в индивидуальном сознании. Это требует современного переосмысления данных явлений, поскольку способность самостоятельно определять цели своей жизни, наличие протяженной и насыщенной перспективы будущего является неотъемлемым условием саморазвития человека как личности, показателем полноты и социальной значимости индивидуальной жизни.

Вероятность самоосуществления и самоактуализации личности базиру-

ется на отчетливо выраженном самоопределении, уточнении выбора своего призвания. Психологическая готовность к самоопределению предполагает формирование психологических механизмов, обеспечивающих в дальнейшем сознательную, активную, творческую и созидательную жизнь, что свидетельствует об определенной личностной зрелости. В общем, речь идёт о формировании наиболее сложного, высшего механизма целеполагания, который выражается в существовании у человека некоторого «замысла» плана, который затем начинает реализовываться в системе выборов во всех сферах жизнедеятельности, появлении в структуре сознания «конфликтных личностных смыслов» [2].

Личность выступает активным субъектом своей жизни, способным к самоорганизации и саморегуляции. Качество как субъекта деятельности не зависит напрямую от возрастных этапов или стадий жизненного пути. Исходя из этого положения, К. А. Абульханова-Славская отмечает, что человек должен формировать свое отношение к тому, во что на каждом жизненном этапе он включается, к чему приобщается. При этом он решает, насколько адекватны его способности, знания, положение в данном месте и насколько это совпадает с условиями и требованиями своего места пребывания. Такой способ самоопределения в жизни, обобщенный на основе ее жизненных ценностей и отвечающий основным потребностям личности, можно определить как «жизненную позицию, которая представляет собой результат взаимодействия личности с ее собственной жизнью. Именно жизненная позиция начинает определять все последующие жизненные направленности личности» [1].

Наличие личного жизненного плана – определенный результат в ходе жизненного самоопределения. Вместе с тем, жизненный план, появившись, сам становится стимулом, фактором развития самосознания, способствует дальнейшему формированию знаний о себе, анализу и самоанализу. Жизненные планы личности представляют собой ту необходимую перспективу личности, без которой немислим процесс самоопределения и невозможны процессы педагогического воздействия, поэтому жизненные планы рассматриваются как цель деятельности педагога (А. В. Мордовская, С. В. Панина).

Жизненные цели и планы понимаются как имеющие определенную предметную очерченность и могут быть выражены в конкретных событиях жизненного пути. В концепции событийного подхода, разрабатываемого Е. И. Головахой на основе классической концепции Л. С. Рубинштейна, жизненные планы являются средством осуществления жизненных целей, их конкретизацией в хронологическом и содержательных аспектах, они определяют порядок действий, необходимых для реализации жизненных целей как основных ориентиров в будущем [3].

В соответствии с методологией личностно-ориентированного подхода (К. А. Абульханова-Славская) общая структура жизненного плана выступа-

ет как регулятор жизнедеятельности, вместе с тем по содержанию жизненные планы личности весьма многообразны в зависимости от меры их приложения. Это планы в сфере образования, профессиональные планы, планы мировоззренческого и нравственного поиска, самосовершенствования личности, планы в семейно-бытовой сфере, в сфере досуга, межличностного общения и другие. В жизненных планах личности индивидуализируются различные жизненные сферы и сочетания социальных ролей, реальных и будущих.

Обозначив трудовую сферу как одну из важнейших в развитии личности, можно отметить, что жизненные планы обладают значительным потенциалом в становлении (и в профессиональном становлении) личности, обеспечивая целенаправленность данного процесса. Планы предполагают систему профессионального поиска, стимулируют развитие мотивов выбора профессии, преодоление противоречий на пути профессионального самоопределения, нацеливают на избирательный характер обучения, обеспечивают возможность запасного выбора. Корректировка плана соотносит его с реальностями бытия, сформированность плана обеспечивает в будущем относительную устойчивость личности во всех сферах деятельности.

Активное отношение к своему будущему, интересам и сферам деятельности превращает жизненный план из содержательного, идеально представленного конструкта в регулятор процесса самоопределения, запускает его динамику, порождая противоречие между устойчивыми целевыми и динамическими функциональными сторонами личности, снимая это противоречие, подстраивая стороны друг к другу, подтягивая динамические характеристики, порождая новые функциональные качества. Иначе говоря, только активное отношение личности к своему плану делает план тем, что он есть по своим сущностным характеристикам.

В последнее время сформировался взгляд на жизненное планирование, выдвигающий на первый план «ответственность личности за самореализацию, умение находить баланс между своим индивидуальным развитием и тем фактом, что он одновременно является членом определенной группы или общества» [6]. При взаимодействии с окружающим миром индивид создает определенные модели поведения, имеющие тенденцию сохраняться всю жизнь, в пределах существующих инновационных траекторий, становясь базой формирования жизненных планов [4].

Особо важным адекватное жизненное планирование является для будущих сотрудников правоохранительных органов, деятельность которых имеет специфические особенности и четко выраженный деонтологический характер в системе взаимодействия «человек-человек» и «человек-право».

Юридическая работа – государственная работа, касающаяся коренных вопросов внутривластного характера: защиты прав, свобод и личного достоинства граждан, законности, государственной и гражданской дисципли-

лины, борьбы с антиобщественными проявлениями, правового обеспечения жизни и развития общества. Это главное, что характеризует правоохранительную деятельность, определяет место юриста в обществе и требования к его личности. Поэтому и профессиональная направленность находится в прямой зависимости от общей направленности его личности.

Актуализированная потребность побуждает человека к постоянному поиску средств удовлетворения потребностей. Сотруднику правоохранительных органов должна быть присуща острая потребность личного участия в создании и упрочении правового государства, в борьбе с преступностью, получением высокого удовлетворения от работы и достигаемых положительных результатов. У сотрудника должны быть развиты и нравственные, культурные, познавательные и иные потребности. Важна развитая потребность к самосовершенствованию. Уровень развития, динамика жизни и сложные проблемы современного общества требуют от юриста учиться и совершенствоваться непрерывно.

Склонности, идеалы, интересы и жизненные планы определяют долговременно действующие побуждения, которые, в частности, выступают и причиной выбора юридической профессии. Для развитой направленности свойственны их устойчивые характеристики, долговременные планы службы и работы в правоохранительных органах – на всю жизнь, подлинный интерес к поиску путей повышения эффективности борьбы с преступностью и защиты интересов граждан.

Варианты жизненного плана в правоохранительных органах детерминируются ограниченными рамками выбора будущего в сфере профессионального продвижения, места службы, функциональных обязанностей. Характерной чертой труда в системных образованиях является необходимость постоянного личностного и профессионального саморазвития, взаимодополнения психологических, личностно-деловых и нравственных качеств личности. В связи с этим исследование структурных компонентов личности будущих сотрудников правоохранительных органов, процессов самоопределения, мотивации выбора профессии и ориентаций в жизненном планировании имеют особое значение для исследователей.

Нами в качестве предмета исследования выбрано изучение жизненных планов студентов – будущих сотрудников правоохранительных органов, обучающихся в Якутском филиале Дальневосточного юридического института МВД России. Специфика воспитательно-образовательного образовательного пространства будущих сотрудников правоохранительных органов состоит в том, что система обучения в таких учебных заведениях имеет более сложный характер, сочетающий теоретическое обучение в условиях дисциплины, накладывающей повышенную ответственность на обучающихся, и проектирование своей профессиональной деятельности с учетом экстремального характера.

В ходе исследования изучались теоретические аспекты формирования жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов, педагогический потенциал учебных предметов. Также мы попытались определить уровень сформированности жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов и выделить психолого-педагогические и социальные факторы, которые воздействуют на различных этапах жизнепостроения, выбора образовательного учреждения образа жизни и места работы.

Жизненные планы студентов имеют большое значение для развития всего общества, так как именно эти люди через 10–15 лет должны занять ключевые позиции в экономике и управлении. Их индивидуальные цели и используемые средства во многом определяют, по какому пути будет развиваться общество. В связи с этим крайней точкой отсчета планирования студентов – будущих сотрудников правоохранительных органов стал срок 10 лет. Такой временной интервал был задан не случайно: 10 лет – достаточно большой промежуток для того, чтобы реализовать планы долгосрочные, связанные с достижением важных для человека жизненных целей, прохождением определенных этапов жизненного пути, таких, как профессиональное становление, построение семьи. Для студентов, которые являлись объектом исследования, планы на ближайшие 1 и 3 года, безусловно, связаны с окончанием вуза. Было важно узнать, как студенты видят свою жизнь после получения высшего юридического образования (5 лет).

Будущие сотрудники правоохранительных органов достаточно четко дифференцируют сферу своей профессиональной деятельности, они рассматривают юриспруденцию как совокупность целого ряда профессий и ориентируются в системе разделения труда, что позволяет выделить внутри правоведения направленность на профессии – следователя, прокурора, адвоката, судьи и сотрудника милиции с подразделением направления (оперуполномоченный, участковый и т. д.).

Любая работа ставит перед человеком задачи либо профессионального, либо социального содержания и требует личного отношения к ним. Мы поставили вопрос о привлекательных сторонах будущей профессии молодых людей.

Нами была составлена таблица ранжирования будущими сотрудниками правоохранительных органов привлекательных сторон будущей профессиональной деятельности. Студентам было предложено распределить по предпочтениям двенадцать базовых ценностей с точки зрения их приобретения для будущей профессии.

Данные подтверждают распространенное мнение о прагматичности молодого поколения: на первом месте стабильно стоит ценность «материальное благополучие, богатство, деньги». На втором месте находится ценность «иметь гарантированное будущее для себя и своих близких», что является

типичным для опросов, проводимых среди сотрудников правоохранительных органов. Затем следует возможность «постоянно повышать свой профессиональный уровень» (3 ранг). При этом респонденты не связывают повышение профессионального уровня с близкой ценностью «приобретать новые знания» (10 ранг). На 4 месте находится возможность «приносить пользу обществу», что показывает достаточно высокий уровень гражданского развития студентов юридического вуза в отличие от общей позиции молодых людей.

Высокий уровень социального оптимизма опрошенных демонстрирует 5 ранг, отданный намерениям «занимать хорошее положение в обществе». Кроме того, данный показатель подтверждает мысль о высокой престижности профессий юридического ряда и высокой позиции юриста в системе социальной стратификации.

Желание «стать самостоятельным» имеет среднюю позицию (6 ранг). Это является распространенной тенденцией в современной России, большинство студентов не хотят остаться без поддержки родителей и семьи. Подобное наблюдается и в отношении образовательных планов. Как отмечают авторы книги «Молодежь в обществе риска», «обучение дает возможность оттянуть время вступления во взрослую жизнь, наполненную на данный момент проблемами по выбору места жительства, создания семьи, получения желаемой работы и т. д.» [7].

9 ранг занимает возможность «работать творчески», 11 ранг – «получать удовольствие от собственной силы, ловкости». Смещение привлекательности физического развития на низшую позицию представляется странным для молодых людей, которые планируют работать в сфере, где некоторые профессии включают в себя как обязательный элемент физические нагрузки и спортивные навыки. Подавляющее большинство опрошенных не предложили собственного взгляда на привлекательные стороны своей будущей профессии, лишь два респондента сообщили, что «хотели бы иметь власть».

Не только в аспекте жизненного планирования, но и для создания «социального портрета» будущих сотрудников представляет интерес таблица распределения сфер интересов студентов юридического вуза. Интересы молодых людей представляют собой иерархию, в которой первые три места занимают спорт (1), военное дело (2), техника (3), а последние три места – природа (8), наука (9), языки (10). На седьмом месте находится предпринимательство, что не противоречит ранжированию ценностей, представленному в таблице, шестой ранг разделили искусство и литература. Четвертый ранг принадлежит деятельности, связанной с коммуникациями и пятый ранг заняла позиция – «другое», однако без уточнения области деятельности. Однако необходимо отметить, что молодые люди, видимо, не связывают юридическую деятельность с интеллектуально-эмоциональными процессами, свойственными оперативной, следственной, судебной работе, а ори-

ентируются на силовой стиль работы, демонстрируемый в многочисленных боевиках.

Ретроспективный взгляд на степень влияния различных факторов на выбор образовательно–профессиональной сферы позволяет распределить их по следующим позициям. Большинство студентов считают, что свой выбор профессии они сделали самостоятельно: первые позиции занимают интересы и способности, а также их сочетание. Родительское влияние стоит на четвертом месте. Часть респондентов отметила переплетение факторов, выделив и личностно-психологические характеристики (способности, интересы), влияние ближнего круга и воздействие внешних дальних факторов (СМИ, литература).

Важнейшим параметром при изучении жизненных планов студентов являются притязания и карьерные планы молодых людей. В нашем случае данные совпадают с подобными исследованиями, проводимыми в различные годы. Все материалы, касающиеся уровня притязаний, свидетельствуют об устойчивом «радикальном повышении этого уровня, достигнутого к началу 90-х гг.» [5].

Будущие сотрудники правоохранительных органов демонстрируют достаточную приверженность к традиционным ценностям: их жизненные планы и стратегии выглядят вполне «взрослыми» и «правильными». Особенностью современных студентов юридических вузов является «сужение» жизненномирного пространства до ближнего круга коммуникаций, а также рационализм и прагматизм.

На наш взгляд, задача формирования адекватных жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов должна быть органически включена в целостный воспитательно-образовательный процесс юридического вуза, фактически может рассматриваться как одно из операциональных определений ею цели, поскольку также предусматривает наиболее полное развитие всех структур личности, самостоятельности, активности и инициативы, критического мышления, творчества, способности принимать решения и других качеств.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 1991. – 296 с.
2. Бершедова, Л. И. Психологическая готовность современных старшеклассников к жизни / Л. И. Бершедова. – Петрозаводск, 1996. – 88с.
3. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 223 с.
4. Ковалева, А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева. // Социс. – 2003. – № 1. – С. 110

5. **Магун, В. С.** Трудовые ценности российского населения / В. С. Магун // Вопросы экономики. – 1996. – № 1. – С. 53
6. **Попов, С. Г.** Социальный менеджмент / С. Г. Попов: Учебное пособие. – М.: Изд-во «Ось-89», 2000. – 260 с.
7. **Чупров, В. И.** Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – М.: Мысль, 2001. – 230 с.

РАЗДЕЛ V

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 378.147

И. А. Петренко

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX – НАЧАЛА XXI вв.

Потребность адаптации образования к социально-экономическим реалиям и нуждам общества являлась и является движущей силой реформирования системы образования, возникновения педагогических инновационных процессов. В настоящее время в современном образовательном пространстве выделяются два типа педагогических процессов – традиционные и инновационные.

По словам А. Тоффлера, традиционный учебный процесс (и в школе, и в вузе) несёт на себе следы конвейерной организации труда раннего этапа индустриального производства, а инновационные практики предлагают обучаемому вступать в активный диалог не только с учителем, но и с познаваемым миром, занимая при этом не столько активную, сколько инициативную позицию [1, с. 20].

Педагогическая инновация выступает как теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество, осуществляющееся на трёх уровнях: макроуровне, мезоуровне и микроуровне [1, с. 6].

На макроуровне инновационные процессы затрагивают всю систему образования и приводят к смене её парадигмы. На мезоуровне изменения касаются образовательной среды регионов, конкретных учебных заведений. На этом уровне возникают новые учебные заведения на базе новых концептуальных подходов. На микроуровне инновации в образовании связаны с созданием нового содержания как отдельного курса, так и блока курсов; с отработкой новых способов структурирования образовательного процесса; с разработкой новых технологий, форм и методов обучения.

Постановка целей, конструирование учебного процесса с учётом достижений научно-технического прогресса в различных областях теоретической и практической деятельности, его апробация и внедрение в учебных заведениях разного типа во имя повышения эффективности и качества обучения стали основой технологического подхода в педагогике.

Современные ученые отмечают, что «технологический подход не противопоставляется традиционному, а развивается на его основе, является закономерным результатом эволюции педагогических систем. Эта эволюция

задана логикой развития социальных систем и научно-техническим прогрессом» [1, с. 63].

Процесс проектирования педагогической системы осуществляется путем обеспечения соответствия технологического проекта организации педагогического процесса. Поэтому на этапе проектирования системы вопросы организации и техники педагогического процесса сливаются воедино с технологией. В результате проект педагогической системы в целом по своему содержанию становится технологичным, а организация и техника педагогического процесса в нем выступают как аспекты единой технологии образования [2; 3].

В.П.Беспалько подчеркивает, что «педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике», что педагогическая технология есть часть педагогической системы [4, с. 6]. С точки зрения В. П. Беспалько, системный подход лежит в основе любой педагогической технологии, воспроизводимость и планируемая эффективность которой целиком зависят от ее системности и структурированности [4, с. 6].

Таким образом, «любая технология является процессуальной частью педагогической системы и находится с ней в определенных отношениях – синхронических и диахронических» [1, с. 63].

Сходную точку зрения мы обнаруживаем у Г. К. Селевко, который отмечает, что понятие педагогической системы шире, чем технологии и включает, в отличие от последней, и самих субъектов и объектов деятельности [5, с. 16].

Педагогическая технология является предметом дискуссий и научных споров в течение многих столетий. В. П. Беспалько подчеркивает, что необходимо «возможно более полно и четко определить это понятие, чтобы осмыслить его научно и успешно внедрить в учебно-воспитательную практику» [4, с. 5]. Теоретический анализ педагогической литературы позволил нам сделать вывод о том, что в настоящее время содержание понятий «технологизация учебно-воспитательного процесса», «технология обучения», «педагогическая технология» настолько размыто и многозначно, что часто под эти понятия подводятся объекты других дидактических понятий – от совокупности приемов и методов, методик и стратегий обучения до широких педагогических систем, меняющих характер обучения и воспитания. Это связано с недостаточной разработанностью теории педагогической технологии, с нечетким определением составляющих её понятий и границ их применения, со слабой подготовленностью учителей к технологизации процесса обучения в учебных заведениях разного типа, с отсутствием условий для развития творческого потенциала педагога, с неразвитостью стимулов и мотивов повышения педагогического мастерства учителями школ и преподавателями вузов, с отсутствием критериев результативно-

сти повышения квалификации, с формальным подходом к переподготовке в системе повышения квалификации.

Изучение ретроспективы понятия «педагогическая технология» составляет ценнейшее для современности педагогическое знание, помогающее более глубоко проникать в сущностные характеристики педагогических технологий, осознавать закономерности их становления и развития [6, с. 9].

В XVII в. сложилась традиционная педагогическая технология, построенная на принципах дидактики, сформулированных великим чешским педагогом Я. А. Коменским. «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, – утверждал Я. А. Коменский, – только при этом условии его работа будет высокорезультативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей. Учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для воспитания, обучения юношей, какими пользуются типографские работники, создавая книгу» [6, с. 9]. Педагог считал, что основу обучения должно составлять «искусное распределение времени, предметов и метода». В данных высказываниях Я. А. Коменского определения педагогической технологии как таковой нет, но прослеживаются элементы технологизации педагогического процесса.

Идеи технологизации обучения наблюдаются и у И. Г. Песталоцци, который полагал, что он создал «механизм» образования, опираясь на который каждый подготовленный учитель может воспитать любого ученика.

У истоков технологизации педагогики стоял также А. С. Макаренко, который в «Педагогической поэме» писал о том, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди», именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка [7, с. 406].

Впервые термин «педагогическая технология» был упомянут в 20-х гг. XX в. в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, А. А. Ухтомский, С. Т. Шацкий) [8, с. 59]. Как отмечает Ф. А. Фрадкин, вся учебно-воспитательная работа школы в этот период была направлена на то, чтобы находить оптимальные пути преобразования жизни [6, с. 11].

В 30-е гг. XX в. распространяется термин «педагогическая техника», который в Педагогической энциклопедии 30-х гг. был определен как совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий. Заметим, что в конце XX в. Н. Е. Щуркова в своих исследованиях показала, что педагогическая техника является важней-

шей слагаемой педагогической технологии, что без педагогической техники нет смысла в педагогической технологии [9, с. 99].

С началом внедрения в учебный процесс технических средств обучения в 40-х гг. XX в. возник термин «технология в образовании», который, как свидетельствуют результаты историко-педагогического анализа Н. В. Борисовой, имел широкий смысловой спектр и мог включать в себя «технологии обучения», «технологии воспитания», «технологии развития» и другие разновидности технологий [10, с. 174].

Используемые в обучении технические средства в основном предназначались для бытовых целей, поэтому термин «технология в образовании» употреблялся в контексте применения достижений инженерной мысли в учебном процессе.

Середина 50-х гг. XX в. была отмечена появлением теоретических разработок в области педагогики, направленных на комплексное использование средств для построения учебного процесса, основанного на самостоятельной работе обучающегося. В этот период выделяются два направления исследований и практических разработок: использование технических средств обучения и особый «технологический» подход к построению обучения в целом. Теоретической базой для них явились идеи программированного обучения, обоснованные в 1954 г. Б. Скиннером, а в последствии расширенные Н. Краудером. Как следствие этих процессов вместо термина «технология в образовании» начинают говорить о «технологии образования», подразумевая под ней научное описание педагогического процесса, который неизбежно бы вёл к запланированному результату [11, с. 292].

Отечественные и зарубежные ученые и педагоги в середине XX в. стали искать новую сферу применения термина «технология». Они выдвинули гипотезу о возможности описания организации педагогического процесса таким образом, чтобы он был воспроизводимым и почти технологичным. Итогом этих исканий стало появление в 60-х гг. XX в. новой учебной дисциплины – педагогической технологии. В это же время наблюдается массовое внедрение педагогических технологий, связанное прежде всего с реформированием вначале американской, а затем европейской школы. Понятие «педагогическая технология» широко обсуждалось в педагогической печати за рубежом и на международных конференциях. Определены два направления его толкования, опирающиеся на уровень и результаты исследований в данной области в различных странах (США, Англия, Франция, Италия, Венгрия): в первом случае оно трактовалось как «технологические средства в обучении», а во втором – «технологии обучения» или «технология учебного процесса» [12, с. 123–124].

А. Ламсдейн, Д. Финн (США) считали, что основная цель педагогической технологии заключается в разработке системы планирования, реализации и оценивании педагогической деятельности.

К середине 60-х – началу 70-х гг. XX в. в высокоразвитых капиталистических странах (США, Англия, Испания, Япония) издавались журналы по вопросам педагогической технологии, а позднее были созданы специализированные учреждения, например, Национальные советы по педагогической технологии в Великобритании и США, основной задачей которых было изучение педагогических технологий.

В отечественной педагогике, по утверждению В. М. Боголюбова, термин «педагогическая технология» не признавался вплоть до 1971 г. [13, с. 19]. По этому поводу на VIII Международной конференции по программированному обучению и педагогической технологии в Брайтоне (Великобритания, 1973) профессор Т. А. Ильина отметила: «Все основные проблемы, охватываемые понятием, традиционно исследуются в СССР в русле дидактики, и поэтому у нас сам термин распространения не получил» [13, с. 83].

В 1977 г. С. Г. Шаповаленко на Международном семинаре по технологии обучения указал на наличие трех признаков технологического процесса в обучении: знание и совершенное владение техникой, знакомство с фондом аудиовизуальных материалов, владение методикой эффективного их использования, включая развитие творческого подхода [12, с. 123–124].

П. Д. Митчелл в Энциклопедии педагогических средств, коммуникаций и технологий (Лондон, 1978) определяет педагогическую технологию так: «Педагогическая технология есть область исследований и практики (в рамках системы образования), имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов». Согласно его взглядам, «не являясь синонимом понятия «средства обучения», педагогическая технология представляет собой междисциплинарный конгломерат, имеющий связи (отношения) фактически со всеми аспектами образования – от короткого обучающего фрагмента до национальной системы со всеми её функциями» [11, с. 293].

В Международных изданиях появилась новая интерпретация сущности педагогической технологии, заключающаяся в том, что педагогическая технология – это «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» (Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79. – Лондон – Нью-Йорк, 1978).

К концу 70-х – началу 80-х гг. XX в. педагогическая общественность параллельно использовала понятия «педагогическая технология» и «технология обучения».

Ученые предложили расширить сферу составляющих процесса обучения. Например, Л. Салаи (Венгрия) в понятие «технология обучения» включил планирование, анализ целей, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств и материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию в интересах повышения эффективности обучения [12, с. 123–124].

Как показали в своих исследованиях Э. Бистерски и Ж. Целлер, технология обучения это не только вспомогательные средства и новая система. Она играет ведущую роль в развитии учебного процесса, изменяя его организационные формы, методы, содержание. А это оказывает сильное воздействие на педагогическое мышление преподавателей и слушателей. Толкование технологии в таком аспекте подчеркивает не только важность взаимосвязи всех компонентов процесса обучения в единой системе, но и их взаимовлияние, развитие, приводящее к изменению менталитета педагога и учащихся [14, с. 17–18].

В 1979 г. ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии США было официально принято определение педагогической технологии как комплексного, интегрированного процесса, включающего идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний [15].

С началом применения компьютеров и информационных технологий в сфере образования в 80–90-х гг. XX в., понятие «педагогическая технология» подвергалось трансформации. Под технологией в сфере обучения начали понимать обучение с использованием новых информационных технологий. Так, А. Ламсдейн считал, что технология – это снабжение обучающими машинами и применение достижений бихевиористской психологии для улучшения процесса обучения [16].

Таким образом, в последней четверти XX в. педагогическую технологию все чаще стали отождествлять с системой средств, методов организации и управления учебно-воспитательным процессом, выделяя при этом следующие две ее стороны: применение системного знания для решения практических задач и использования в учебном процессе технических устройств (М. Кларк, Д. Дж. Хокридж – Великобритания; К. Чедуик, Д. Финн – США; К. Бруслинг – Швеция; Т. Сакамото – Япония; Т. А. Ильина, С. Г. Шаповаленко, Л. П. Прессман – Россия).

Системный подход к обучению отражен в определении педагогической технологии, данном японским ученым Т. Сакамото. Раскрывая сущность педагогической технологии, Т. Сакамото писал, что она представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который иначе можно назвать «систематизацией образования» или «систематизацией классного обучения» [6, с. 27].

В определении ЮНЕСКО, согласно которому педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования, мы тоже видим системный подход к обучению.

Анализ зарубежной педагогической литературы 90-х гг. XX в. – начала XXI в. показал, что под педагогической технологией понимают либо максимальное использование в обучении возможностей технических средств обучения, либо управление процессом обучения, т.е. целенаправленное конструирование целей обучения в соответствии с целями проектирования всего хода процесса обучения, проверку и оценку эффективности выбранных форм, методов, средств, оценку текущих результатов, коррекционные мероприятия.

В отечественной педагогической литературе конца XX – начала XXI вв. наблюдаются большие разночтения в определении педагогической технологии. В. П. Беспалько, М. В. Кларин, В. Ю. Питюков, В. В. Гузеев, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская, Г. Ю. Ксензова, Г. К. Селевко, В. М. Монахов, И. П. Волков, А. М. Новиков, Н. Е. Щуркова, Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина и др. сопоставляют определения различных авторов и предлагают свои определения педагогической технологии.

В. П. Беспалько определяет педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса. **И. П. Волков** считает, что педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения.

По мнению **М. В. Кларина**, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

А. М. Новиков утверждает, что педагогическая технология – это запрограммированный (алгоритмизированный) педагогический процесс, гарантирующий достижение спроектированных образовательных целей [17, с. 129].

По убеждению **Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной** «педагогическая технология – одно из специальных направлений педагогической науки (прикладная педагогика), призванное обеспечить достижение определенных задач, повышать эффективность учебно-воспитательного процесса, гарантировать его высокий уровень» [18, с. 9].

Н. Е. Щуркова отмечает, что «педагогическая технология – прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог» [19, с. 11].

С точки зрения **Г. Ю. Ксензовой**, педагогическая технология – это такое построение деятельности учителя, в котором все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и предполагают достижение необходимого прогнозируемого результата [20, с. 6].

В. М. Монахов понимает под педагогической технологией – иерархизированную и упорядоченную систему технологических процедур проектирования учебного процесса, неукоснительное выполнение которых гарантирует достижение планируемого результата [21, с. 57–71].

Наиболее удачное определение педагогической технологии мы находим в учебном пособии по педагогике под редакцией В.А.Сластенина. В нем говорится, что «в настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [7, с. 407].

Устоявшегося определения «педагогической технологии», которое бы трактовалось и понималось всеми одинаково, до сих пор нет. В науке до сих пор четко не определены структура и функции педагогических технологий, их существенные признаки, способы их трансформации в конкретные технологии обучения, не создана целостная теория конструирования и реализации технологий обучения. Вот почему в педагогике столь пристальное внимание обращено к педагогической технологии.

Исследователи **Г. В. Лаврентьев** и **Н. Б. Лаврентьева** считают, что «педагогическую технологию следует рассматривать как глобальную, дающую общую теоретическую модель для перестройки учебно-воспитательного процесса, для создания конкретных управляемых систем обучения, оптимальных для достижения запланированных результатов, а технологию образования и технологию обучения – как конкретные виды педагогических технологий, как педтехнологию в действии, в применении на практике преподавателем-предметником» [1, с. 103].

К важнейшим методологическим основам разработки педагогических технологий они относят синергетический, системный, информационный, кибернетический и деятельностный подходы [1, с. 93–96]. В соответствии с их взглядами, в рамках установления теоретико-методологических основ педагогической технологии необходимо различать термины «педагогическая технология», «технология образования», «технология обучения», «технологизация предметного обучения», которые генетически связаны между собой по линии отношений: глобальное – общее – частное – конкретное, где глобальное – это педагогическая технология, общее – технология образования, частное – технология обучения, конкретное – технологизация процесса обучения и воспитания в рамках конкретного предметного обучения.

По мнению **Г. В. Лаврентьева** и **Н. Б. Лаврентьевой**, целью педагогической технологии является поиск стратегических путей технологизации обу-

чения и воспитания как важнейшего направления их модернизации и повышения качества за счет внедрения новых прогрессивных идей, образовательных инноваций, нетрадиционных подходов к организации и управлению педагогическими процессами, а сама педагогическая технология строится на принципах системности, алгоритмизации, стандартизации, рациональной организации и целенаправленного управления, интенсификации, технизации и электронизации, эффективности. Г. В. Лаврентьев и Н. Б. Лаврентьева предлагают подходить к анализу педагогической технологии комплексно, учитывая психолого-педагогические закономерности и принципы, а определять ее содержание не столько с общетехнологических позиций, сколько с позиций ее отличий от других технологий на основе учета ее педагогической природы, заключающейся в так называемом человеческом факторе, в личностных отношениях и ценностях.

Научный интерес представляет подход **Г. К. Селевко** к определению понятия «педагогической технологии». По его мнению, «педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников)» [5, с. 15]. Далее он дополняет, что понятие «педагогическая технология» может быть представлено в трех аспектах:

1) научном: педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательном: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [5, с. 15].

Таким образом, согласно **Г. К. Селевко**, «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [5, с. 15].

Г. К. Селевко отмечает следующие критерии технологичности любой педагогической технологии: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Кроме того, среди множества философских направлений, школ и течений в качестве философских основ технологии ученый выделяет материализм и идеализм, диалектику и метафизику, сциентизм и природосообразность, гуманизм и антигуманизм, антропософию и теософию, прагматизм и экзистенциализм.

Г. К. Селевко считает, что структуру педагогической технологии должны составлять концептуальная основа; содержательная часть обучения (цели обучения – общие и конкретные; содержание учебного материала); процессуальная часть – технологический процесс (организация учебного процес-

са; методы и формы работы учителя; деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса) [5, с. 16–17].

В. П. Беспалько предлагает следующую обобщенную схему этапов разработки проекта любой педагогической технологии [4, с. 179–180], которые и являются слагаемыми любой педагогической технологии:

1 этап – анализ будущей деятельности учащегося: дальнейшее обучение или профессиональная деятельность после школы;

2 этап – определение содержания обучения на каждой ступени обучения: совокупности учебных предметов в каждом классе, содержания каждого учебного предмета с учетом требований социосообразности, диагностичной целенаправленности, избыточности, посильности, научности, систематичности и др.;

3 этап – проверка степени нагрузки учащихся и расчет необходимого времени на обучение при заданном способе построения дидактического процесса (скорости усвоения);

4 этап – выбор организационных форм обучения и воспитания, наиболее благоприятных для реализации намеченного дидактического процесса;

5 этап – подготовка материалов для осуществления мотивационного компонента дидактического процесса по отдельным темам и конкретным занятиям и включение их в ранее сформулированное содержание учебных предметов;

6 этап – разработка системы учебных упражнений и включение их в содержательный контекст учебных пособий;

7 этап – разработка материалов (тестов) для объективного контроля за качеством усвоения учащимися знаний и действий, соответственно целям обучения и критериям оценки степени усвоения;

8 этап – разработка структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное решение образовательных и воспитательных задач, планирование уроков и домашней учебной работы школьников;

9 этап – апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса, коррекция проекта.

Как показал в своих исследованиях В. П. Беспалько, «учет того обстоятельства, что гармоничный педагогический процесс возможен только как точное воспроизведение заранее спроектированной педагогической технологии, т.е. четко поставленных дидактических задач в совокупности с адекватной технологией решения, дает возможность превратить учебно-воспитательную работу школы из малоупорядоченной совокупности действий разных учителей в целенаправленный процесс работы педагогического коллектива» [4, с. 8].

В связи с этим мы разделяем мнение В. П. Беспалько о том, что педагогическая технология позволяет свести к минимуму педагогические эксперименты в практическом преподавании и перевести последнее на

путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения проекта в классе. В отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося. Существенная черта педагогической технологии – процесс целеобразования, и, если в традиционной педагогике проблема целей не особенно волнует теоретиков и практиков, они (цели) задаются весьма нечетко, а степень их достижения определяется на глазок, то в педагогической технологии это центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах (диагностичного целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала, развития личности в целом). Благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике – принцип целостности, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса [4, с. 12–13].

Таким образом, *анализ подходов зарубежных и отечественных педагогов XX – начала XXI вв. к определению педагогической технологии привел нас к выводу о том, что педагогическая технология не является застывшей голой схемой, в которую втискивается живой педагогический процесс, а итог глубоко продуманной творческой и созидательной работы по оценке и гармонизации многих факторов, определяющих эффективность процессов обучения и воспитания.*

Библиографический список

1. Лаврентьев, Г. В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: АГУ, 2002. – 156 с.
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Аношкин, А. П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения. Учеб. пособие. – Омск: ОмГПУ, 1997. – 140 с.
4. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»: – Ростов н/Д: «МарТ», 2006. – 336 с.
7. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд. – М.: «Академия», 2004. – 576 с.
8. Бен, И., Шнайдер И. Продуктивное обучение, слагаемое системы // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 59.

9. **Щуркова, Н. Е.** Духовная культура школы. – М.: Просвещение, 1994.
10. **Борисова, Н. В.** От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. – М.: Домодедово, ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.
11. **Педагогика: теории, системы, технологии:** учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.]; под ред. С. А. Смирнова – 6-е изд., перераб. – М.: «Академия», 2006. – 512 с.
12. **Ильина, Т. А.** Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 123–124.
13. **Боголюбов, В. М.** Введение в педагогическую технологию. – Пятигорск, 1996.
14. **Шмелева, М. А.** Эффективность нетрадиционных форм обучения в учреждениях среднего профессионального образования / Дис... канд. пед. наук. – М., 2000. – С. 17–18.
15. **Актуальные** вопросы формирования интереса к обучению. – М.: Педагогика. – 1984. – 176 с.
16. **Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий.** – Лондон, 1978.
17. **Новиков, А. М.** Научно-экспериментальная работа в образовательном обучении. – М.: Издательство Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – С. 128–130.
18. **Педагогическое** мастерство и педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
19. **Щуркова, Н. Е.** Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
20. **Ксензова, Г. Ю.** Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
21. **Монахов, В. М.** Методология проектирования педагогических технологий (аксиоматический аспект) // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 57–71.

УДК 370. 081

Е. С. Вишнякова

ВЛИЯНИЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ НА ЭКОНОМИКУ БРИТАНСКИХ ДОМИНИОНОВ

В первую мировую войну Британская империя вступила в полном своем составе по единоличному решению английского правительства, хотя еще накануне войны многие доминионы заявили о своей безоговорочной поддержке метрополии. Король Георг V в 1914 г. объявил войну Германии не только от имени Англии, но и от имени всех доминионов. Война внесла

большие коррективы во внутриимперские взаимоотношения. Во время войны произошли национально – освободительные восстания в Южной Африке и Ирландии, обнаружилось острое противоречия в Канаде и Австралии, развернулось национально-освободительное движение в Индии.

В тот период главным носителем центробежных тенденций внутри британской империи оказались доминионы. Противоречия между Англией и доминионами обострились уже в годы первой мировой войны и особенно – после нее. *В основе этих противоречий лежало изменение экономических взаимоотношений метрополии и доминионов. Война ослабила позиции Англии как экономического центра империи. Произошел переход к политике деволуции.*

Хотя в начале войны мы можем говорить о росте патриотических чувств в доминионах. Так, 3 августа 1914 г. до официального вступления Британской империи в войну, глава либерального кабинета Австралии Дж. Кук заявил о готовности передать в распоряжение Адмиралтейства боевые корабли доминиона, а также сформировать экспедиционные силы [1].

Позицию безоговорочной поддержки метрополии заняло и правительство Канады. Лорье [2] одобрил вступление империи в войну и готовность консервативного кабинета отправить в Европу свой экспедиционный корпус [3]. Однако нельзя рассматривать готовность и Канады, и Австралии оказать военную помощь метрополии вызванной только волной патриотизма. Скорее это явилось попыткой избежать опасности у границ доминионов. Германия угрожала торговым путям Канады, а для Австралии было опасно ее соседство в Новой Гвинее и Западном Самоа.

Конечно, были также и противники участия в войне. Это отдельные группы франкоканадцев, ирландцев, пацифистов и революционных социалистов. Наиболее тяжелое положение сложилось в Южной Африке, где антибритански настроенная группировка буров начала восстание.

Доминионы внесли выдающийся вклад в создание военного потенциала Британской империи. В связи с потребностями войны и отсутствием конкуренции со стороны европейских товаров в годы войны, для доминионов характерен небывалый взлет экономики, развития промышленности. Военные потребности Британской империи стимулировали рост тех отраслей добывающей промышленности доминионов, которые поставляли стратегическое сырье.

На стороне Британской империи сражалось около 630 тыс. канадцев, кроме людских ресурсов **Канада** всю войну поставляла снаряды и продовольствие. Канадское сельское хозяйство обеспечивало Великобританию продуктами на 50% британского ввоза [4]. Военная конъюнктура способствовала развитию обрабатывающей промышленности доминионов. Число военных предприятий в Канаде выросло с 21 до 38 тыс., число занятых на них рабочих поднялось с 497 тыс. до 682,5 тыс. человек, стоимость продукции

всей промышленности выросла за 1915–1919 гг. с 1,4 до 3,5 млн. долларов [5]. Во время войны в Канаде было организовано производство вооружения (снарядов, винтовок, самолетов, военных судов), по контрактам с имперским военным комитетом по вооружению в Канаде работало 675 предприятий [6].

С полным напряжением всех своих ресурсов участвовал в войне и **Австралийский союз**. В 1914 г. австралийские волонтеры бросились защищать родину-мать «до последнего человека, до последнего шиллинга», как выразился премьер-министр Австралии Фишер. Совместно с Новой Зеландией был сформирован корпус волонтеров, который составлял в общей сложности 300000 человек [7].

До первой мировой войны Австралия была аграрной страной, промышленная продукция ее составляла 27% от общей продукции [8]. Война внесла свои коррективы в экономику Австралии. Этой стране принадлежала особая роль в снабжении английской промышленности цветными металлами и сельскохозяйственным сырьем. Добыча цветных металлов (цинк, олово) в Австралии находилась в руках Германии, но во время войны все немецкие предприятия были конфискованы. И если до войны Австралия фактически не имела своей тяжелой промышленности, то за 1914–1919 гг. наряду с расширением производства в добывающих отраслях австралийской промышленности в ней начали развиваться металлургия и машиностроение [9]. В военные годы Австралия начала производить моторы для самолетов, различные инструменты, сельскохозяйственные машины, химические удобрения. Общее число промышленных предприятий Австралии увеличилось с 15 тыс. в 1915 г. до 16,3 тыс. в 1919 г., а число занятых на них рабочих возросло за тот же период с 321 тыс. человек до 377 тыс. [10].

В экономике Новой Зеландии за время войны также произошли значительные изменения. Число предприятий обрабатывающей промышленности увеличилось с 4,6 тыс. в 1915–1916 гг. до 4,8 тыс. в 1919 г. [11], количество занятых в обрабатывающей промышленности рабочих – с 56 тыс. чел. в 1911 г. до 65 тыс. чел. в 1919 г. [12], а стоимость выпускаемой продукции возросла с 32 млн. ф. ст. в 1911 г. до 70 млн. ф. ст. в 1919 г. [13].

Южно-африканский Союз по-прежнему оставался важнейшим поставщиком алмазов и золота. Добыча южноафриканского золота составила в 1919 году 47% мировой его добычи [14]. Число же предприятий обрабатывающей промышленности выросло за 1915–1918 гг. с 3998 до 5968, а число занятых на них рабочих – со 101 до 143 тыс. человек [15].

Таким образом, **временное ослабление и даже прекращение конкуренции европейских товаров на рынках Австралии, Новой Зеландии и Южно – Африканского Союза во время войны послужило толчком к капиталистической индустриализации этих стран.** Канада, достигшая более высокого уровня развития по сравнению с этими странами, в мень-

шей степени зависела от европейского рынка, но и здесь временное прекращение европейской конкуренции способствовало расширению возможностей сбыта для ряда отраслей обрабатывающей промышленности Канады на внутреннем рынке, на рынках империи и в других странах.

Возросшая потребность воюющих держав в продовольствии стимулировала и развитие сельского хозяйства доминионов. Война вызвала новый подъем зернового хозяйства канадских прерий. Упадок и сокращение зернового хозяйства создали благоприятные условия для Канады. Посевная площадь по всей стране выросла с 1913 по 1919 гг. с 33,5 до 51,5 млн. акров. Общая продукция сельского хозяйства за годы войны поднялась по стоимости с 639 млн. до 1,452 млн. долларов [16]. Канада занимала первое место в мире среди экспортеров пшеницы. В 1913 г. на долю Канады приходилось 14,2%, а в 1917–1918 гг. – уже 46,4% мирового экспорта пшеницы [17]. Производство южноафриканской пшеницы увеличилось с 362 млн. фунтов в 1911 г. до 609 млн. фунтов в 1918 г., кофе с 309 до 360 млн. фунтов [18]. В военное время увеличился спрос на продукты животноводства ЮАС. В два раза выросло производство животного масла (с 10,7 до 21,7 млн. фунтов), а продукция сыра выросла в 5 раз (с 1,2 до 5,5 млн. фунтов) [19]. Используя военную конъюнктуру, австралийское фермерство также расширило площадь своих посевов с 12 млн. акров в 1911 г. до 18,5 млн. в 1916 г. [20]. Значительно выросло производство пшеницы (в 1,6 раза) [21], ее экспорт увеличился в 2,5 раза [22]. Аналогичная картина наблюдалась и в Новой Зеландии. Площадь, занятая посевами пшеницы, увеличилась с 167 тыс. акров в 1913 г. До 281 тыс. акров в 1918 г., а производство пшеницы с 5 млн. бушелей в 1913 г. До 6,5 млн. бушелей в 1918 г. [23].

В результате развития промышленного и сельскохозяйственного производства значительно выросли экспортные возможности доминионов.

Внешняя торговля Канады за годы войны выросла в 2,5 раза (с 1048 млн. долларов до 2549 млн. долларов) [24]. При этом экспорт увеличился почти в 5 раз [25]. Стоимость внешнеторгового оборота Южно-африканского Союза увеличилась с 1914 г. по 1919 г. с 95 млн. ф.ст. до 117 млн. ф.ст. [26], причем экспорт составил в 1919 г. 169% к южноафриканскому импорту по сравнению с 143% в 1914г. [27]. Австралийский экспорт увеличился с 79 млн. ф.ст. в 1913г. до 114 млн. ф.ст. в 1918г. [28]. Дальнейшее развитие в военные годы получила и новозеландская торговля, стоимость которой выросла на 8 млн. ф.ст. за 1913–1918 гг. [29].

Таким образом, соотношение сил между метрополией и ее доминионами в годы первой мировой изменилось в пользу последних. На лицо явный рост экономики всех доминионов. *Период 1914–1918 гг. можно охарактеризовать как ослабление экономических позиций Англии внутри империи и увеличение экономической самостоятельности доминионов.*

Библиографический список

1. **Грудзинский В. В.** На повороте судьбы. Великая Британия и имперский федерализм – Челябинск, 1996. С. 224.
2. **Уилфрид Лорье** – премьер – министр Канады.
3. **Грудзинский В. В.** указ. соч. С. 224
4. <http://www.privetcanada.com/canada/history/war1.shtml>
5. **The Canada Year Book 1922/23.** P. 416
6. **Ibid.** P. 379 – 384.
7. http://www.refstar.ru/data/r/id.3102_1.html
8. **Захаров М. А.** Британские доминионы во время первой империалистической войны // Ученые записки МГПИ. М., 1941Ч.III. С.157
9. **Зимулина Л. А.** Доминионы и неокOLONиалистическая политика Англии. Уч. пособие. Владимир, 1990. С. 11
10. **Official Year Book of the Commonwealth of Australia.** 1921. P. 381
11. **New Zealand Official Year Book.** 1921 – 1922. P. 528
12. **Ibid.** P. 381
13. **Ibid.** P. 387
14. **Official year book of the Union South Africa and Basutoland, Bechuanaland protectorate and Swaziland for 1910 – 1924.** Pretoria, 1925. P. 496
15. **Ibid.** P. 543
16. **The Canada Year Book 1922/23.** P. 258
17. **Милейковский А. Г.** Канада и англо – американские противоречия. Указ. соч. С. 257
18. **Official year book of the Union South Africa...** P. 390
19. **Ibid.** P. 410
20. **Official Year Book of the Commonwealth of Australia .** P. 248
21. **Ibid.** P. 253
22. **Ibid.** P. 256
23. **New Zealand Official Year Book.** 1921 – 1922. P. 313
24. **The Canada Year Book 1922/23.** P. 470
25. **Ibidem.**
26. **Official year book of the Union South Africa...**P. 611
27. **Ibidem.**
28. **Official Year Book of the Commonwealth of Australia.** P. 493
29. **New Zealand Official Year Book.** 1921 – 1922. P. 284

РАЗДЕЛ VI ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 371.014.3

В. В. Иванов

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

В 2007–2008 учебном году Новосибирская область приступила к реализации комплексного проекта модернизации образования (КПМО).

С момента подачи заявки на участие в проекте прошло уже несколько месяцев, но, честно говоря, только сейчас начинаем осознавать, за что мы взялись. То, что предстоит изменить в образовании Новосибирской области, в обозримом прошлом еще не было.

Эти изменения, что очень важно, органично увязаны социально-экономическими условиями системы образования в регионе.

Каковы же наши подходы в реализации КПМО? Какие обязательства были взяты педагогическим и управленческим сообществом по его реализации? В чем видим риски проекта и как предлагаем их минимизировать?

Первое направление реализации КПМО «Переход на нормативное подушевое финансирование ООУ (НПФ)».

Основные задачи:

- установление на региональном уровне нормативов бюджетного финансирования в расчёте на одного обучающегося;
- определение объёма финансирования ООУ, исходя из нормативов финансирования;
- прямое доведение средств, рассчитанных по нормативам, до каждого общеобразовательного учреждения;
- оптимизация расходов и эффективное самостоятельное хозяйствование.

Подходы:

- Утверждение ежегодно размеров нормативов в абсолютной величине.
- Минимизация количества повышающих коэффициентов, выравнивание величины норматива для учреждений, работающих в принципиально одинаковых условиях.
- Определение размера субвенций, предоставляемых из областного бюджета местному бюджету, как суммы субвенций конкретным образова-

тельным учреждениям, расположенным на территории данного муниципального района (округа).

Взятые обязательства:

– Переход с января 2008 г. на гарантированное нормативное финансирование всех ООУ области.

– Увеличение норматива подушевого финансирования ежегодно на 15% в течение трёх лет.

– Доведение доли учебных расходов в нормативе бюджетного финансирования до 10% в 2009 г.

Финансирование расходов на реализацию государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования осуществляется посредством выделения субвенций местным бюджетам.

Базовый подушевой норматив – минимально допустимый объем финансовых средств, необходимых для финансирования общеобразовательного учреждения в расчете на одного обучающегося.

Норматив финансирования включает в себя расходы на:

- оплату труда работников образовательных учреждений;
- расходы, непосредственно связанные с обеспечением образовательного процесса (учебные расходы).

$H = H_{\text{фот}} + H_{\text{ур}}$, где:

- H – норматив финансирования;
- $H_{\text{фот}}$ – норматив расходов на оплату труда;
- $H_{\text{ур}}$ – норматив на расходы, непосредственно связанные с обеспечением образовательного процесса (учебные расходы).

Размер норматива финансирования ежегодно утверждается в абсолютной величине постановлением администрации Новосибирской области.

Учебные расходы устанавливаются на каждого обучающегося в процентном соотношении к размеру норматива и утверждаются на очередной финансовый год в абсолютной величине постановлением администрации Новосибирской области.

2008 г. $\rightarrow H = 12500 + 875 = 13375$ руб/уч.

* в норматив не входят расходы на работников котельных и интернатов при школах – отдельная субвенция.

Норматив для школ с численностью до 50 чел. увеличивается в 2008 г. до **35875 руб./ученик**.

Поправочные коэффициенты, предлагаемые для расчетов, учитывают:

- работу в сельской местности;
- виды образовательных программ (гимназические (лицейские) и др.;
- наличие особого потенциала образовательного учреждения (спортивный комплекс, бассейн, собственная столовая, локальная компьютерная сеть, информационно-методический (библиотечный) центр, учебно-опытные хозяйства и др.;

– количество учащихся в общеобразовательном учреждении:

$$\text{ОФС} = (\text{Н}_{\text{фот}} \times \text{К} + \text{Н}_{\text{ур}}) \times \text{У} + \text{ФОТ}_2,$$

ОФС – объем финансовых средств

$\text{Н}_{\text{фот}}$ – норматив фонда оплаты труда

К – поправочные коэффициенты

$\text{Н}_{\text{ур}}$ – норматив учебных расходов

У – количество учащихся

ФОТ_2 – ФОТ работников котельных и интернатов при школах

– если $\text{ОФС} < \text{факта 2007 г.}$, выделяется дополнительная субвенция,

– при этом заключаются соглашения с обязательством оптимизации расходов:

– ОУ с главой администрации;

– главой администрации – с департаментом образования;

Все средства от оптимизации остаются в районе;

все средства от оптимизации остаются в учреждении (районе).

Субвенция района (округа) = Сумма ОФС по каждому ООУ

С сентября 2008 г. нормируются расходы на содержание зданий и помещений образовательных учреждений, в т.ч. коммунальные расходы.

Экономия средств остается в образовательном учреждении и может перераспределяться.

Бюджет 2008 г. сформирован по НПФ.

Нами предполагается следующий механизм минимизация рисков:

– Гарантированность сохранения объема финансирования отдельных учреждений в 2008 г. к уровню 2007 г.

– Выделение в 2008 г. дополнительно 1 млрд. руб. для выравнивания уровня бюджетной обеспеченности ФОТ при переходе на НПФ, выделение дополнительных субвенций под соглашение.

– Дополнительное финансирование на укрепление УМБ, создание безопасных условий образовательного процесса из средств на софинансирование КПОМО и НПО.

Второе направление реализации КПОМО – введение отраслевой системы оплаты труда:

Основные задачи:

– создать у руководителей и коллективов ООУ мотивацию и экономические стимулы к сокращению избыточного персонала;

– обеспечить условия для оптимальной наполняемости классов в ООУ, снижения неэффективной учебной нагрузки обучающихся;

– установить зависимость величины заработной платы педагогов, руководителей от результатов и качества труда;

– повысить уровень заработной платы педагогов.

Подходы:

-- Отказ от ЕТС.

– Изменение структуры заработной платы, увеличение и более эффективное использование стимулирующей части ФОТ.

– Расширение самостоятельности ОУ в расходовании бюджетных средств.

– Более широкое участие общественности в оценке труда учителя.

Взятые обязательства:

– Переход с 1 января 2008 г. всех ООУ на отраслевую систему оплаты труда.

– Рост абсолютного значения средней заработной платы учителей за счёт введения НСОТ по отношению к уровню 2007 г.; ежегодно – на 20%.

– Увеличение фонда оплаты труда учителей в общем ФОТ работников ООУ с 60,9% в 2006 г. до 70% в 2009 г.

– Увеличение доли стимулирующей части ФОТ до 30% 2009 г.

Главный риск: социальная напряженность в педагогической среде, в т. ч.:

а) вследствие недостаточной информации о НСОТ;

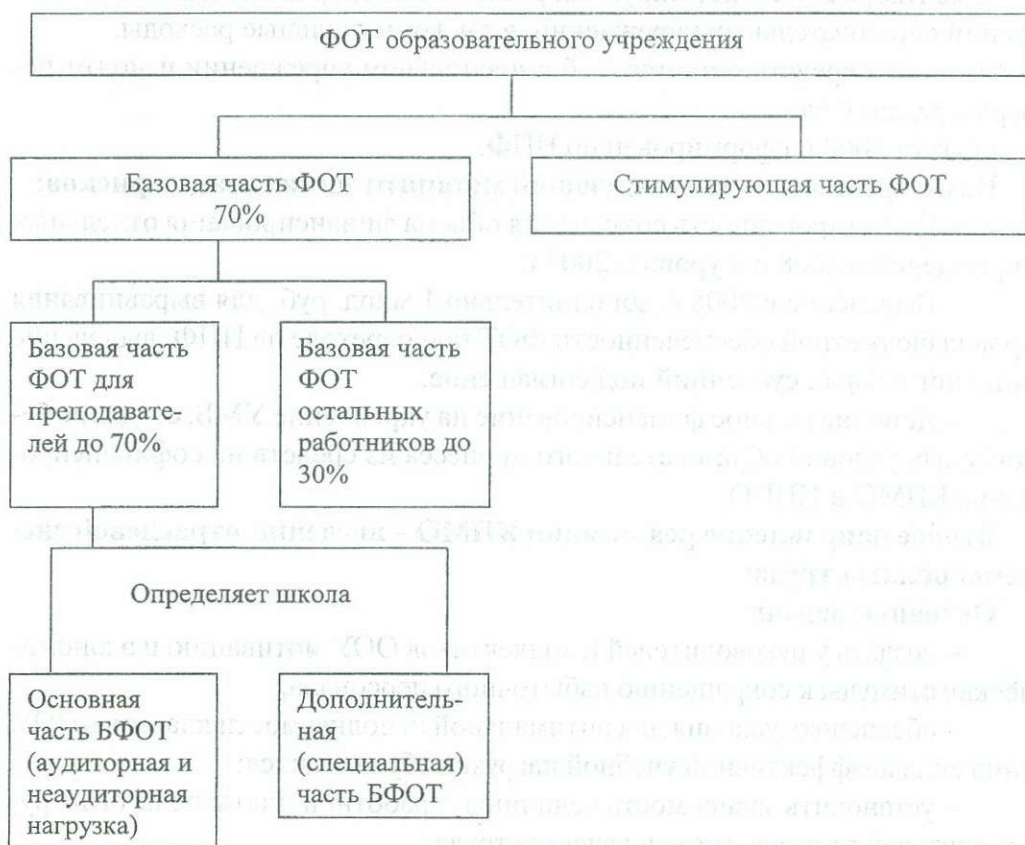


Рисунок. ФОТ образовательного учреждения

- б) высвобождение определенного числа педагогических и других работников образовательных учреждений;
- в) противодействие, непринятие изменений и др.

Предлагаемый нами механизм минимизации рисков.

– Масштабное обучение работников образования по вопросам перехода на НПФ и НСОТ; доведение механизма НСОТ до каждого учителя.

– Увеличение размера пособия при выходе работников образования на пенсию.

– Переход на НСОТ не административным способом, а через апробацию и показ реальных результатов введения НСОТ.

– Большая самостоятельность образовательного учреждения при выборе модели перехода на НСОТ, в том числе в части установления соотношений между различными частями ФОТ, определения видов и размеров коэффициентов и фиксированных надбавок.

Третье направление реализации КПМО – развитие сети общеобразовательных учреждений Новосибирской области.

Основные задачи:

– повышение эффективности использования ресурсов в различных типах и видах общеобразовательных учреждений;

– устранение противоречия между емкостью сети и реальным контингентом обучающихся;

– создание для обучающихся сельских школ условий для получения качественного образования;

– создание условий для учета консолидированного заказа при оказании образовательных услуг.

Подходы:

– Перевод малочисленных общеобразовательных учреждений в структурные подразделения основных или средних общеобразовательных школ.

– Создание базовых образовательных учреждений.

– Организация профильного обучения на основе консолидированного заказа.

– Создание и развитие общеобразовательных учреждений 3-й ступени.

– Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений и учреждений различных ведомств на основе индивидуальных учебных планов.

Взятые нами обязательства по этому направлению:

– Доля школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к условиям образовательного процесса, должна возрасти с 52% в 2006 году до 100% в 2009 г.

– Средняя наполняемость классов в общеобразовательных учреждениях, расположенных в городской местности, должна возрасти с 22 чел. до 25 чел. к 2009 г.

– Средняя наполняемость классов в общеобразовательных учреждениях, расположенных в сельской местности, должна возрасти с 8,4 чел. до 12 чел. к 2009 г.

– Показатель создания для обучающихся старшей ступени возможности выбора профиля обучения должен возрасти с 51,4 до 62 к 2009 г.

Цель развития сети образовательных учреждений – обеспечение условий для получения качественного общего образования независимо от места жительства, создание интегрированных образовательных ресурсов территории, кооперация и специализация, внедрение вариативных моделей образовательных учреждений.

Новосибирская область в числе первых пяти регионов, которые начали в 2002 г. у эксперимент по оптимизации сети общеобразовательных учреждений. За этот период созданы базовые сельские школы с сетью филиалов.

Распоряжениями глав районных администраций утверждено 276 базовых школ на территории области.

В 2001 г. в области было 395 начальных школ, в 2006 – только 37, хотя закрытия школ не происходило. Получили развитие следующие более укрупненные модели:

- базовая школа с сетью филиалов;
- ресурсный центр;
- сельская профилированная школа;
- общеобразовательное учреждение – детский сад;
- социокультурный центр.

В результате проведенной работы в каждом районе разработаны программы развития сети образовательных учреждений, утвержденные районными Советами депутатов. Эти программы рассчитаны на достаточно длительный период реализации. Не везде они были сразу приняты, в отдельных районах только со второй, а то и с третьей попытки.

Областная программа инновационного развития образования учитывает районные программы и предусматривает средства на ремонт и строительство дорог, приобретение автотранспорта.

В каждом районе создана схема маршрутов движения школьных автобусов, с учетом общеобластной транспортной сети.

В 2007–2008 учебном году к местам учебы будут подвозиться 9,5 тыс. сельских школьников.

На школьных маршрутах задействованы 415 единиц транспорта.

Предлагаемый нами механизм минимизации рисков:

– Создание программ развития сети на муниципальном уровне, утвержденных их на сессиях районных Советов депутатов (состав Советов в значительной степени состоит из педагогов).

– Решение проблемных ситуаций при закрытии или реорганизации школы через переговорные площадки (пример Тогучинского, Барабинского районов). Ни одну школу не закрыли без согласия схода граждан.

– Укрепление базовых школ, в т. ч. кадрами, делая их привлекательными для родителей, учащихся.

– Развитие сетевого взаимодействия в границах мини-учебных округов.

Следующее, чрезвычайно важное направление реализации проекта – развитие региональной системы оценки качества образования (СОКО).

Проект предполагает решение основных задач:

– создание организационно-информационной основы для принятия управленческих решений, направленных на развитие образования, как своеобразный инструмент, способ влияния на систему образования области (управление по результатам);

– определение показателей и индикаторов качества образования, характеризующие состояние и динамику развития системы образования Новосибирской области;

– упорядочение информационных потоков в системе образования;

– повышение объективности контроля и оценки образовательных достижений обучающихся.

Подходы к развитию региональной системы оценки качества образования (СОКО):

– основными пользователями информации о результатах оценки качества образования станут обучающиеся и их родители, педагогические коллективы, органы управления образованием.

– создание системы оценки качества образования в Новосибирской области будет осуществляться через:

– создание концептуальной основы системы оценки качества образования;

– разработку моделей её организационного и информационно-технологического функционирования на всех уровнях управления образованием;

– отработку механизмов общественной оценки качества образования, результатов деятельности образовательных учреждений и педагогических работников;

– привлечение общественности к внешней оценке качества образования на всех уровнях и ступенях.

Взятые нами обязательства:

– Проведение итоговой аттестации в форме ЕГЭ по русскому языку и математике в обязательном порядке для всех выпускников с 2008 г.

– Доведение доли выпускников 9-ых классов, проходящих внешнюю независимую итоговую аттестацию, до 50% в 2009 г.

– Создание к 2009 г.:

– региональной системы показателей качества образования;

– системы многоуровневого мониторинга качества образования;

– стандартизированных средств оценки учебных достижений.

Механизм минимизации рисков в связи с внедрением СОКО:

- развитие общественной составляющей – СОКО;
- организация системы непрерывного обучения;
- стимулирование создания системы консолидированных заказов;
- обязательное введение школьных СОКО (определение общественного заказа и публичный доклад как составляющие);
- обеспечение открытости информации о системе образования в целом, локальных образовательных сетей.

Важнейшим направлением реализации КПО является создание государственно-общественной системы управления образованием.

Основные задачи:

- разработка и реализация модели государственно-общественного управления в образовании;
- повышение эффективности управления школой с разграничением полномочий между учредителем и образовательным учреждением, между директором и Советом образовательного учреждения для обеспечения реализации принципа государственно-общественного управления;
- формирование консолидированного заказа на оказание образовательных услуг;
- активное привлечение педагогов, обучающихся и родителей к участию в управлении образовательным учреждением.

Взятые нами обязательства:

- Создание общественных муниципальных Советов по вопросам управления образованием.
- Разработка и внедрение механизмов участия органов государственно-общественного управления образованием в оценке качества образования и распределений стимулирующей части оплаты труда работников образовательных учреждений.
- Развитие механизма привлечения инвестиций в образование через общественное участие в управлении образованием.
- Создание и организация деятельности органов самоуправления, обеспечивающих демократический, государственно-общественный характер управления во всех общеобразовательных учреждениях и в муниципальных образованиях.
- Предоставление публичных отчетов об образовательной и финансово-хозяйственной деятельности всеми общеобразовательными учреждениями.
- Увеличение доли общеобразовательных учреждений, имеющих свои обновляемые сайты в сети Интернет до 80%.
- Доведение числа общественных наблюдателей при проведении ЕГЭ до количества пунктов, в которых проводится ЕГЭ.

– Увеличение доли общеобразовательных учреждений, лицензирование и аттестация которых проводится с привлечением представителей общественности из числа лиц, не являющихся работниками учреждений, подведомственных органам управления образованием до 100%.

Предполагаемый нами механизм минимизации рисков:

– Разработка унифицированной региональной модели государственно-общественного управления образованием.

– Методологические и тьюторское сопровождение развития самоуправления и общественного участия в управлении образованием.

– Целевое управление и координация процессами, развивающимися общественно-гражданские формы управления в образовании.

Таким образом, по нашему мнению, *система образования Новосибирской области в условиях сложившейся демографической и социально-экономической ситуации имеет возможности за счет оптимизации имеющихся ресурсов, привлечения в сферу образования дополнительных средств и новых технологий перейти к решению качественно новых задач.*

УДК 378.014

М. В. Давыдов, Л. А. Амирова

КОМПЛЕКСНЫЙ МОНИТОРИНГ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Масштабные изменения в сфере законодательного, социально-экономического и идеологического пространства Российской Федерации повлекли за собой необходимость модернизации системы образования. Данный процесс, сопровождающийся одновременно реализацией болонских соглашений, охватывает все звенья образовательной системы, а именно: структуру и содержание программ, систему образовательных учреждений и органов управления образованием.

Учреждение системы дополнительного профессионального образования как и любое образовательное учреждение решает те же социально значимые задачи. Однако образовательный процесс в учебных заведениях системы дополнительного профессионального образования процессуально отличается от подобных процессов в других системах образования. Он более гибок и имеет четкую направленность на профессиональную деятельность специалистов, проходящих обучение в качестве слушателя. Например, НОУ

«Межотраслевой институт» осуществляет подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов по той специальности и тому типу оборудования, на которых придется работать слушателю по окончании курса обучения. При этом **образовательный процесс в системе дополнительного профессионального образования основан на андрогогических принципах, а организационные формы обучения базируются на активных технологиях** управляемого самообучения [1].

До настоящего времени в учреждениях системы дополнительного профессионального образования преобладает учебно-административный контроль, который осуществляет получение информации бессистемно, отсутствием конкретных показателей оценки работы учащихся и преподавателей. Пересмотр процесса обучения происходит, в основном, без опоры на научно обоснованные методы оценки качества подготовки, то есть осуществляется формально с последующей констатацией необоснованных фактов.

С таким подходом невозможно не только дать объективную оценку образовательному процессу в учреждениях системы дополнительного профессионального образования, но и выявлять потребность в дальнейшем развитии и внесении корректировок в процесс обучения, что сегодня представляется весьма значимым.

Социальные и экономические критерии в сложившейся ситуации и предполагаемые отрицательные последствия этих тенденций понятны и объяснимы. Очевидна необходимость поиска новых и перспективных моделей выявления качества подготовки специалистов в учреждениях системы дополнительного профессионального образования для разных сфер экономики, производства, социальной сферы, включая сферу профессионального образования.

В педагогике такое понятие, как планомерное диагностическое отслеживание профессионально-образовательного процесса определяется термином **«мониторинг»**.

Одно из предназначений **мониторинга** в системе дополнительного профессионального образования заключается в обеспечении обратной связи в соответствии фактических результатов деятельности по конкретной образовательной программе её конечным целям. При этом основная задача состоит именно в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины возможных отклонений, возникающих в процессе достижения целей, а они весьма вероятны, поскольку современные учреждения дополнительного профессионального образования работают в инновационном режиме. В частности, в НОУ «Межотраслевой институт» уже сегодня активно внедряются технологии проблемного обучения, проектное обучение, методика педагогической рефлексии, дидактические и организационно-деятельностные игры, метод кейсов и др. В Институте повышения квалификации и профес-

сиональной переподготовки Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы внедряется технология управляемого самообучения взрослых.

В рамках мониторинга нами производится выявление и оценивание не только качественных и количественных изменений в подготовке слушателей, но и педагогических действий сотрудников Института.

Исследование качества подготовки специалистов осуществляется через определение параметров образовательного процесса, целевых, содержательных и технологических компонентов, обеспечивающих достижение диагностично поставленных целей, а так же определение показателей и критериев оценки информационной и компетентностной подготовленности слушателей.

Всё многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к следующим группам:

– **наблюдение** за изменениями профессионального развития под влиянием образовательного процесса и определение смысла в происходящих явлениях;

– **метод тестовых ситуаций** – педагог создает специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявляется наиболее отчетливо;

– **эксплуатация**, как развертывание содержания учебно-профессиональной деятельности, позволяет не только диагностировать происходящие изменения в подготовки обучаемого, но также оперативно вносить коррективы в процесс образования;

– **опросные методы** позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основании анализа письменных или устных ответов на стандартные, специально подобранные вопросы. Опросники позволяют определить уровень выраженности или сформулированности основных компонентов учебно-профессиональной деятельности;

– **анализ результатов учебно-профессиональной деятельности**, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучаемых [3].

Такое методико-технологическое разнообразие придает мониторингу характер многофункциональной и многомерной процедуры. В связи с этим подход к определению принципов, на основе которых данная процедура организуется и реализуется, должен быть научно обоснованным.

Мы в своей профессионально-педагогической деятельности опираемся на позицию Н. Ф. Ефремовой, которая считает, что обязательными принципами мониторинга являются системность, автономность, согласо-

ванность, технологичность, информативность, сопоставимость, интегрируемость и дифференцируемость информации, объективность [2, с. 71].

До недавнего времени выделяли три формы мониторинга качества подготовки специалиста:

– стартовая диагностика обучаемости и воспитуемости, проводимая психологической службой;

– для осуществления мониторинга в течении всего времени обучения в учебном заведении применяется **экспресс-диагностика** социально и профессионально важных характеристик обучаемых. Данные экспресс-диагностики становятся ориентированной основой для построения программ педагогических наблюдений, анализа продуктов деятельности, проектирования учебных задач и ситуаций;

– финишная диагностика профессиональной подготовленности выпускников, помимо определения уровня сформированных социально-профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени развития качеств, необходимых будущему специалисту [3].

Однако сегодня, когда процессы модернизации в образовательных системах приобретают глобальный и многоуровневый характер, возникает необходимость не только в отслеживании изменений в подготовке обучаемых, но и деятельности педагогических коллективов, отдельных педагогов и самих образовательных учреждений в целом.

Появляется необходимость совершенствования не только программ обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования, но и самих дидактических (педагогических) систем. Для этих целей должен использоваться мониторинг целостного системного образовательного процесса со всеми его составляющими. Оборудование, применяемое на опасных производственных объектах с каждым годом всё совершеннее и совершеннее, что в свою очередь влечет повышение и изменение в требованиях заказчика к образовательным программам, содержанию, технологиям и методам обучения.

Чтобы оставаться конкурентоспособным образовательным учреждением системы дополнительного профессионального образования, необходимо оперативно, в соответствии с изменениями требований заказчика, корректировать свой образовательный процесс и программы обучения специалистов. Именно поэтому появляется необходимость построения модели оценки качества образования в системе дополнительного профессионального образования основанной на государственных стандартах ГОСТ ИСО и международных стандартах серии ISO.

Для определения качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в учреждения системы дополнительного профессионального образования, необходимо ввести мониторинг качества подготовки обучающихся. При проведении данного мониторинга качества

нужно стремиться к применению принципов Всеобщего менеджмента качества (TQM), искать пути к улучшению образовательного процесса и предоставляемых услуг в системе дополнительного профессионального образования. Полученные данные позволят внедрить в систему дополнительного профессионального образования методологию научных исследований в области мониторинга качества подготовки специалистов. Это в свою очередь позволит учреждениям дополнительного профессионального образования конкурировать на рынке образовательных услуг.

Мониторинг в данном процессе становится инструментом системы управления качеством подготовки специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Полученные данные уже сегодня позволяют находить ответы на вопрос как улучшить процесс обучения, повысить эффективность процессов управления и повысить рыночную привлекательность учреждений дополнительного профессионального образования на рынке образовательных услуг.

В состав комплексного мониторинга входит исследование мотиваций слушателей и ожиданий заказчиков при повышении квалификации, профессиональной переподготовки и подготовки новых кадров в учреждениях дополнительного образования. Необходимо отметить, что кроме данных мониторинговых исследований, оценка качества подготовки на всем протяжении обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования строится на комплексе показателей.

Индикаторы комплексного мониторинга включают в себя:

- *качество образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования;*
- *удовлетворенность выпускников и заказчиков качеством обучения;*
- *востребованность предлагаемых программ обучения;*
- *качество педагогического состава.*

Совокупность индикаторов комплексного мониторинга позволяет усилить значимость каждого индикатора на рынке дополнительного профессионального образования, сформировать новые индикаторы мониторинга, более эффективно повысить качество подготовки за счет рационального использования ресурсов учреждения образования, расширить круг решаемых моделью мониторинга задач и объем рынка услуг по профессиональной подготовки специалистов.

Для вхождения учреждений дополнительного образования в мировую и российскую систему повышения квалификации и переподготовки кадров появилась необходимость производить отслеживание процесса на всех этапах с целью внесения изменений и дополнений в учебные планы и программы.

Таким образом, система отслеживания образовательного процесса, которая носит черты мониторинга и одновременно имеет педагогический ха-

ракти, является необходимой основой, средством и условием повышения качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Амирова, Л. А.** Профессионально-педагогическая мобильность: сущность, стратегии реализации, векторы развития / Л. А. Амирова, З. А. Багишаев. – М.: РАО, 2004. – 190 с.
2. **Ефремова, Н. Ф.** Тестовый контроль качества учебных достижений обучающихся / Н. Ф. Ефремова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 66–81.
3. **Орлов, А. А.** Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.

УДК 377

А. В. Гришин, Л. Н. Малявкина, Д. А. Савельев

СОДЕРЖАНИЕ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНУТРИКОЛЛЕДЖНОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Одной из приоритетных задач модернизации образования в России является повышение статуса и профессионализма работников системы профессионального образования. Эффективность повышения профессиональной квалификации обуславливается теми обстоятельствами, которые непосредственно касаются организации и развертывания системы повышения квалификации педагогических кадров.

На основе анализа существующих определений мы рассматриваем квалификацию как уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Показателями этих степеней или уровней являются качества, способности, умения, знания, которые и обеспечивают специалисту возможность успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. Обращаясь к понятию профессионально-педагогической квалификации, мы имеем в виду, прежде всего, способность работников образования к осуществлению профессиональной деятельности.

Анализ литературы и документации по исследуемой проблеме позволил выделить два подхода к понятию квалификация:

- как нормативной характеристики;
- как интегративного качества человека, его способности осуществлять профессиональную деятельность.

В рамках первого направления квалификация как нормативная характеристика (тарифно-квалификационные характеристики, квалификационные категории) отражена в государственных образовательных стандартах и образовательных программах высшего профессионального образования, требованиях тарифно-квалификационной характеристики в процессе аттестации педагогических кадров, в должностных инструкциях разных категорий работников образования, в профессиограммах и т. д.

Для решения поставленной проблемы целесообразно определить педагогические условия, способствующие развитию профессиональной квалификации педагогов. Это в полной мере согласуется с положениями гумано-ориентированного образования, с опорой на индивидуальные особенности, возможности и потребности каждого специалиста. Такой подход предполагает создание системы повышения профессиональной квалификации кадров внутри образовательного учреждения, в частности колледжа.

В условиях перехода современного колледжа на новые образовательные стандарты возникает объективная потребность в такой системе повышения профессиональной квалификации педагогов, которая могла бы адекватно изменять и развивать внутриколледжную образовательную среду.

Мы исходили из того, что **система повышения квалификации и переподготовки педагогов колледжа является наиболее гибкой и оперативной структурой образования.** Она быстро и качественно реагирует на динамично изменяющуюся социально-экономическую и образовательную ситуацию. Сведения о новейших педагогических технологиях не ограничиваются информационным уровнем. Обеспечивается профессиональная консультационно-методическая поддержка и практическое сопровождение инноваций. Кроме того, система является конкурентоспособной благодаря использованию различных форм и методов, основанных на личностно-ориентированном подходе в процессе обучения. В системе происходит отбор и формирование содержания повышения профессиональной квалификации педагогов колледжа.

При определении условий эффективности профессиональной квалификации педагогов колледжа важно учитывать и то, **что немаловажную роль в обеспечении развития системы играют два фактора: создание научного методического сообщества и формирование нового современного типа преподавателя.**

В отечественной педагогике этой проблеме уделяется большое внимание и уже определены общие основания процесса повышения профессиональной квалификации педагогов. Общетеоретические аспекты повышения квалификации педагогов рассматриваются в работах Н. М. Ващенко, А. В. Владиславьева, В. И. Загвязинского, А. В. Даринского, И. В. Исаева, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина, В. А. Канн-Калика, И. И. Щербакова, Е. Н. Шиянова, Н. М. Яковлевой и др. В работах этих авторов обосновываются цели,

задачи, содержание и структура педагогического образования, анализируются системы профессионально-педагогической подготовки педагогов, в том числе и преподавателей колледжей различных типов.

Проблемы управления методической работой педагогов раскрываются в исследованиях Ю. К. Бабанского, Ю. В. Васильева, В. И. Зверевой, Ю. А. Конаржевского, М. М. Поташника, В. Г. Рындак, Г. Н. Серикова, П. И. Третьякова, Т. И. Шамоной и др.

Существенные результаты в поиск новых подходов к подготовке педагогов получены в исследованиях Е. Г. Белозерцева, Б. С. Гершунского, А. В. Вербицкого, В. Г. Рындак, Н. М. Яковлевой и др. Результаты этих исследований охватывают следующие вопросы:

– исследование системы непрерывного образования, ее структурных компонентов, перспектив развития отдельных образовательных действий (И. В. Бестужев-Лада, Л. П. Був, А. В. Владиславьев, Ф. И. Перегудов, В. Н. Турченко, Ф. Г. Филимонов и др.);

– исследование современных теоретических подходов к содержанию и технологии профессиональной подготовки учителя (А. Ф. Вербицкий, И. Ф. Исаев, М. В. Кларин, В. Я. Ляудис, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.);

– исследование профессионального становления и развития учителя в системе повышения квалификации (А. Н. Зевина, Д. Ф. Ильясов, Ю. Н. Кулюткин, С. Г. Молчанов, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая и др.);

– исследования в области организации и управления методической работой в образовательном учреждении (Р. А. Алтынбаева, Л. И. Дудина, В. И. Зверева, А. М. Моисеев, Т. В. Орлова, С. П. Чернев и др.).

Анализ современных исследований и практика педагогического образования свидетельствуют о возрастании интереса к данной проблеме.

В то же время, давая общую предварительную оценку состояния проблемы повышения профессиональной квалификации педагогов в рамках образовательного учреждения, отметим, что дискуссионным остается понятийный аппарат проблемы, отсутствуют четкие определения понятия «внутриколледжная система повышения квалификации педагогов», которые бы связывали цели, задачи, направления, методы, средства и формы их обучения с потребностями конкретного колледжа. Недостаточно внимания уделяется вопросам управления процессом повышения профессиональной квалификации педагогов.

Проблема внутриколледжной системы повышения квалификации педагогов актуальна не только в теоретическом, но и в практическом плане.

В частности, в практике повышения квалификации педагогов существует ряд проблем.

1. В современных условиях с учетом социального заказа образованию от работников образовательного учреждения требуется исполнение ра-

нее неприсущих им функций. Мы констатируем отсутствие психологической готовности педагогов к реализации нового функционала, к повышению своей профессиональной квалификации в соответствии с социально значимыми направлениями, отсутствие социально востребованных профессиональных качеств препятствуют удовлетворению образовательных потребностей населения.

2. *Отсутствует массовость и периодичность обучения педагогов из-за недостаточного финансирования, и, как следствие, нарушается принцип непрерывности, оперативного пополнения и обновления знаний большинства из них.* Система повышения квалификации становится все менее адаптивной, так как слабо ориентируется на решение нестандартных педагогических ситуаций, на конечные результаты деятельности конкретного педагога. Система повышения профессиональной квалификации педагогов должна в достаточной степени учитывать специфику колледжа, обеспечивать эффективную преемственность в обучении и в разработке его направлений и форм для колледжей различных типов.

3. *Формы повышения квалификации недостаточно ориентированы на конкретные интересы и потребности педагогов и не всегда взаимосвязаны между собой, имеют весьма узкую направленность и недостаточную результативность,* а поэтому не являются адекватными потребностям конкретного колледжа. Происходит деформация личной мотивации педагога к повышению квалификации из-за снижения социального престижа его труда, что закономерно ведет к определенному разрыву в его теоретической и практической деятельности.

Для разрешения возникающего противоречия между образовательными потребностями обучающихся и способностями педагогов их удовлетворить потребовалось совершенствование как системы педагогического образования, так и системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Переход к внутриколледжной системе повышения квалификации педагогов позволяет снять отчуждение процесса обучения педагогов от специфических потребностей колледжа, осуществить его целенаправленно, предметно и содержательно, превратить методическую работу колледжа в целостную систему непрерывного дополнительного профессионального роста педагогических кадров. Внутриколледжная система повышения квалификации имеет один из самых значительных аргументов – она дает возможность видеть конкретный результат обучения, меняющийся уровень профессиональной образованности.

Внутриколледжная система повышения квалификации достаточно экономична. Большинство колледжей располагают необходимой материально-технической базой для обучения, ценным опытом преподавателей, творческими контактами с учеными, навыками опытно-экспериментальной ра-

боты. Объективной основой организации процесса обучения педагогов и развития их творческого потенциала может стать именно система управления знаниями, то есть превращение колледжа с одной стороны в саморазвивающуюся систему, а с другой стороны, в центр инноватики, где в процессе повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса может повысить квалификацию весь педагогический коллектив.

Именно колледж может и должен сегодня выступать основным учебно-методическим центром непрерывного, инновационного профессионального образования педагогов через внутриколледжную систему повышения квалификации. Ее становление и развитие как приоритетного направления в обучении педагогических кадров не исключает их подготовки через областной институт повышения квалификации, методические центры, органично дополняя их.

Исходя из вышеизложенного, нами были выделены объективные противоречия между:

– потребностью педагогов в повышении квалификации и недостаточной эффективной ее реализацией через традиционно существующие формы повышения;

– растущими требованиями общества к уровню профессиональной квалификации педагогов и отсутствием у большинства из них системных профессиональных знаний, умений и навыков;

– потребностью колледжа в высококвалифицированных кадрах и недостаточной разработанностью механизма их профессиональной подготовки в рамках конкретного колледжа.

Решение указанных противоречий, на наш взгляд, возможно путем разработки внутриколледжной системы повышения профессиональной квалификации педагогов и комплекса организационно-педагогических условий ее эффективности.

В ходе исследования нами доказано, что **повышение эффективности внутриколледжной системы повышения профессиональной квалификации педагогов колледжа может быть обеспечено при реализации следующего комплекса организационно-педагогических условий:**

– основные компоненты системы повышения квалификации педагогов колледжа определяются с учетом требований программно-целевого подхода;

– обеспечивается формирование представлений педагогов колледжа о повышении квалификации как о ценностно-значимом;

– разработка и реализация комплекса форм и методов внутриколледжной системы повышения квалификации осуществляется в соответствии с индивидуальными целями профессиональной деятельности педагогов.

При разработке внутриколледжной системы повышения профессиональной квалификации педагогов мы уточнили ее содержательные компоненты

с учетом положений системного и программно-целевого подходов, индивидуальных особенностей педагогов колледжа.

Анализ научной литературы показал, что в педагогике большинство исследователей данной проблемы рассматривают понятие повышение профессиональной квалификации как послевузовское или постдипломное образование, способствующее обновлению знаний и обогащению практического опыта педагогов с учетом достижений педагогической науки и перспектив ее развития.

Как получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений в процессе осмысления своей деятельности с учетом полученных знаний определяет повышение квалификации В. В. Краевский [3].

Под повышением квалификации С. Г. Молчанов понимает «увеличение количества и качества профессиональных компетенций» [4, с. 49].

Мы рассматриваем повышение квалификации педагогов колледжа как процесс дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью в системе непрерывного педагогического образования.

Повышение квалификации в процессе методической работы осуществляется без отрыва от профессионально-педагогической деятельности. Субъектами повышения профессионально-педагогической квалификации в условиях колледжа являются: преподаватели колледжа и управленцы (директор, заместители директора по учебной, по научно-методической части, воспитательной работе).

При организации этого процесса мы учитывали, что в процесс повышения квалификации включены преподаватели, имеющие профессиональную подготовку и профессиональную квалификацию, имеющие профессиональный и витагенный опыт и прошедшие курсовую подготовку и переподготовку; обладающие высокой мотивацией к повышению квалификации и решению профессиональных проблем; предъявляющие высокие требования к результатам и качеству обучения.

При организации процесса повышения квалификации преподавателей колледжа с учетом возможных направлений (табл. 1) мы считали необходимым организовывать обучение так, чтобы оно носило практическую направленность, включало в основном активные методы обучения; применялись различные формы работы с преподавателями; существовала возможность выбора содержания, темпов и времени обучения.

Результатом повышения квалификации преподавателей колледжа также могут считаться результаты аттестации педагогических кадров и присвоение педагогу более высокой категории.

При проектировании программы повышения квалификации педагогов колледжа мы реализовывали следующие этапы: целеполагание и определение задач профессионального роста педагога; определение содержания; составление программы; выбор методов и форм повышения квалификации.

С учетом этих этапов в Магнитогорском педагогическом колледже действует «Школа начинающего педагога», которая работает по утвержденной программе, включающей занятия как теоретического, так и практического плана. Тематика занятий определяется на основе данных диагностики, наблюдений за деятельностью начинающих преподавателей.

Таблица 1

Направления повышения квалификации педагогов колледжа

Направления	Непрерывное образование	Учреждения дополнительного образования	Методическая работа Самообразование Инновационная работа
Формы организации	Аспирантура; Повышение квалификации внутри колледжа (школа начинающего педагога, лекции, семинары для управленцев, семинары для преподавателей, педагогические мастерские, мастер-классы)	Курсы повышения квалификации для управленцев. Курсы повышения квалификации по теории и методике преподавания. Семинар-совещание директоров колледжей. Курсы повышения квалификации руководителей средних профессиональных заведений. Курсы повышения квалификации при вузах. Научно-практические конференции	Семинары Лекции Работа с литературой Взаимопосещ. учебных занятий

Учитывая подходы к определению функций образования [1], мы в качестве основных содержательных компонентов внутриколледжной системы повышения профессиональной квалификации педагогов выделяем:

- *целеполагание* (определение направлений, видов, приоритетов и содержания в повышении квалификации педагогов колледжа);
- *организация повышения квалификации педагогов колледжа*, (составление планов повышения квалификации в учреждениях дополнительного

образования, составление индивидуальных планов повышения квалификации совместно с педагогами; организация и проведение семинаров, деловых игр, тренингов, осуществление консультирования, организация взаимопосещений, проведение семинаров, деловых игр, круглых столов и других методов и форм повышения квалификации, обогащение научно-методической базы и т. д.), а также координация их деятельности в процессе повышения квалификации;

– *мотивирование педагогов на повышение квалификации* (применение средств методической работы с педагогами, способствующих созданию и поддержанию мотива повышения квалификации; организация и проведение тренингов, направленных на создание мотивов деятельности, осуществление индивидуального консультирования, профилактика конфликтов, взаимопосещение, информирование, организация выставок литературы, ознакомление с передовым опытом и т. д.);

– *контроль* (разработка критериев оценки деятельности педагогов колледжа в повышении квалификации и повышении качества обучения учащихся, выявление причин недостаточного уровня квалификации педагогов, а также знаний и умений учащихся, корректировка программ; проведение аттестации на более высокую категорию).

Внутриколледжная система повышения профессиональной квалификации создается и функционирует с учетом комплекса определенных условий.

В связи со сложностью, взаимосвязанностью процесса повышения квалификации педагогов колледжа считаем необходимым рассматривать его с позиции программно-целевого подхода (5). На основании этого мы сформулировали первое педагогическое условие – **основные компоненты системы повышения квалификации педагогов колледжа определяются с учетом требований программно-целевого подхода.**

Программно-целевой подход в педагогике изучали в своих работах А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьев, С. А. Репин и др. Программно-целевой подход рассматривают как синтез различных подходов (системного, структурного и др.). При этом большинство авторов в качестве основных составляющих программно-целевого подхода выделяют системный подход, наличие общей цели и наличие программы по достижению данной цели (В. П. Беспалько, М. М. Поташник, С. А. Репин, П. И. Третьяков Т. В. Орлова, Ю. И. Самохин, И. К. Шалаев и др.).

С учетом анализа работ указанных авторов можно считать, что программно-целевого подхода предполагает выполнение следующих принципов – целостности, неадаптивности, системной вложенности, целенаправленности, управляемости.

Принцип целостности означает, что система повышения квалификации педагогов колледжа является целостным образованием, состоящим из частных компонентов, которые эффективно функционируют благодаря целому.

Принцип неадаптивности. Функционирование всей системы повышения квалификации педагогов колледжа не сводится к функционированию ее отдельных элементов, а свойства системы повышения квалификации не равны сумме свойств ее компонентов.

Принцип системной вложенности. Система повышения квалификации педагогов колледжа является подсистемой метасистемы образования.

Принцип целенаправленности означает, что главная и функциональная цели являются системообразующими факторами системы повышения квалификации педагогов колледжа. Главной целью является самосохранение целостности, упорядоченности и устойчивости системы, а функциональной целью выступает сохранение системы по заданному параметру.

Принцип управляемости. Эффективное функционирование системы повышения квалификации педагогов колледжа возможно при реализации целей управления и самоуправления на всех уровнях функционирования системы при сведении затрат информации, энергии, времени на реализацию данных целей к минимуму.

Средством достижения целей в рамках программно-целевого подхода являются программы, которые носят комплексный характер. В программах проявляются особенности конкретных методик реализации программно-целевого подхода на практике. В процессе повышения квалификации педагогов колледжа мы применяли комплексные целевые программы.

Вторым педагогическим условием эффективности внутриколледжной системы повышение квалификации педагогов является **формирование представлений педагогов колледжа о повышении квалификации как о ценностно-значимом**. Выделение данного условия вызвано тем, что оно способствует пониманию педагогами колледжа необходимости повышения квалификации. Повышение квалификации педагогов является одной из сторон процесса становления личности педагога. Результатом профессионального становления является формирование трех основных компонентов личности – профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств личности (2).

В соответствии с данным условием в нашей работе мы применяли приемы, способствующие формированию мотивации педагогов колледжа к повышению квалификации. Формирование мотивации осуществляется с применением разнообразных форм и методов, учитывая при этом не только стаж педагогов, но и их профессиональные интересы и потребности. При выборе приемов в формировании мотивации к повышению квалификации у педагогов колледжа мы уделяли особое внимание тренинговым приемам, в том числе игровым и дискуссионным.

В системе повышения квалификации педагогов колледжа большое значение имеет третье педагогическое условие – **разработка и реализация**

комплекса форм и методов внутриколледжной системы повышения квалификации в соответствии с индивидуальными целями профессиональной деятельности педагогов.

Реализация выделенного педагогического условия, с нашей точки зрения, возможно через осуществление на практике основных положений личностно-ориентированного подхода, заключающихся в переходе от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям в процессе обучения.

Комплексный характер условий определяется тем, что повышение квалификации педагогов в условиях колледжа должно происходить в соответствии с индивидуальными целями профессиональной деятельности педагогов. Их комплексный характер заключается в том, что:

– каждое выделенное педагогическое условие выступает в качестве основания для другого педагогического условия. Так, реализация программно-целевого подхода на практике предполагает реализацию системного, ценностно-ориентированного и личностно-ориентированного подходов, которые раскрываются во всех условиях;

– при реализации каждого педагогического условия применяются приемы, методы, формы, выделенные в рамках другого условия. Так, разработка и реализация комплекса форм и методов повышения квалификации педагогов происходит с учетом профессиональной направленности педагогов, сформированности мотивов к повышению их квалификации на основе целевых комплексных программ. При формировании мотивации к повышению квалификации педагогов колледжа учитываются индивидуальные цели педагогов, их стаж, профессиональные интересы и возможности.

Библиографический список

1. **Беликов, В. А.** Философия образования личности: Деятельностный аспект / В. А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий: Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1997. – 244 с.
3. **Краевский, В. В.** Повышение квалификации педагогических кадров / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1992. – № 1. – С. 3–10
4. **Молчанов, С. Г.** Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С. Г. Молчанов. – Челябинск: Челябин. гос. пед. ун-т, 1998. – 255 с.
5. **Репин, С. А.** Программно-целевой принцип управления образованием: Монография / С. А. Репин. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 221 с.

В. Г. Шефель

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ СЕЛЬСКИХ ПОСЕЛЕНИЙ

В современной резко изменяющейся социально-экономической ситуации остро стоит проблема повышения компетентности менеджеров муниципального управления. При решении этой многогранной задачи особое место отводится условиям, при которых возможно построение полезной (целесообразность и эффективность) системы, обеспечивающей подготовку компетентных менеджеров различного направления, в том числе и муниципальных служащих сельских поселений. Ученые сосредоточили внимание на следующих двух типах условий: а) организационные; б) дидактические.

Для осмысления понятия «организационно-дидактические условия», рассмотрим лексическое значение отдельных слов, входящих в данную дефиницию. Это позволит нам уточнить существенные признаки термина «организационно-дидактические условия».

Дефиниция «**условия**» в литературе трактуется как философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может [12]; та среда, в которой возникает, существует и развивается то или иное явление или процесс. Без этой среды они не могут существовать; обстоятельство, от которого что-нибудь зависит [6] и др. В практике различают необходимые и достаточные условия. *Необходимые условия* ? те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие; *достаточные условия* ? это те условия, которые непременно вызывают данное действие» [3]. Следовательно, **условие – это относительно внешнее предмету многообразие объективного мира.**

Анализ литературы показал, что в настоящее время существуют различные точки зрения на определение терминов «организационный» и «дидактический». Например, понятие «организация» рассматривается как организованность [6]; внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие различных частей единого процесса [5]; совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого [10]; внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением; совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого [12] и др. В нашем исследовании мы будем придерживаться оп-

ределения «организация», как внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие различных частей единого процесса [5].

Понятие «дидактика» в литературных источниках рассматривается как общая теория образования и обучения, которая исследует закономерности познавательной деятельности человека, происходящей как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, путем самообразования [11]; теория образования и обучения, в которой дается научное обоснование содержания образования (Чему учить?), методов и организационных форм обучения, (Как учить?). Одновременно дидактика призвана дать ответ на вопросы: «Кого учить?» «Для чего учить?» и «Где учить?» Осуществление этих процессов возможно в педагогической системе [7] и др.

Используя в дальнейшем прилагательное «дидактический» в словосочетании «организационно-дидактические условия», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом специально организованного преднамеренного формирования личности обучающегося при определенной совокупности условий [9].

Таким образом, рассмотрев лексическое значение отдельных дефиниций (условия, организация и дидактика), установим как понятие «организационно-дидактические условия» трактуется в различных источниках. Данное понятие в литературе рассматривается как совокупность процессов и отношений, которая дает возможность всем участникам образовательного процесса эффективно управлять процессом формирования позиции школьников при оптимизации учебной деятельности [4]; совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач [2]; принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования информационной культуры личности; комплекс требований, на которых осуществляется управление (планирование, организация, контроль и др.) учебно-познавательной деятельностью обучающихся с целью формирования у них профессионального языка [1] и др.

Из вышеприведенных дефиниций следует, что каждый автор определяет понятие «организационно-дидактические условия» в зависимости от решаемых в исследовании задач. Общим для всех терминов является то, что устанавливаемые ими условия направлены на совершенствование управления эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса при решении конкретных дидактических задач.

Следовательно, под **организационно-дидактическими условиями мы понимаем совокупность взаимосвязанных обстоятельств, необходимых для создания целенаправленного процесса, обеспечивающего профессиональную переподготовку муниципальных служащих сельских поселений на заданном уровне.**

Понятие «система организационно-дидактических условий» подразуме-

вает: а) осмысление процесса переподготовки муниципальных служащих сельских поселений как многоаспектной проблемы; б) определение сущности, содержания, функций и параметров системы; в) установление особенностей переподготовки муниципальных служащих сельских поселений как специфического вида эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников этого процесса.

Организационные условия – совокупность взаимосвязанных мер, обеспечивающих целенаправленное управление процессом профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений. Система организационных условий направлена на планирование, организацию, регулирование, контроль и прогноз этого процесса.

Исследования показали, что **повышение уровня профессиональной переподготовки муниципальных служащих может быть достигнуто при соблюдении следующих организационных условий:**

- 1) уровень подготовки преподавателей для осуществления профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений;
- 2) допрофессиональная подготовка муниципальных служащих;
- 3) создание научно-методического, дидактического, психологического и эргономического сопровождения процесса переподготовки муниципальных служащих;
- 4) подготовка материально-технической базы профессиональной переподготовки муниципальных служащих. Рассмотрим их краткое содержание.

1. При организации подготовки преподавателей мы предъявили такие требования, как: мотивация и готовность принятия предлагаемого подхода; психолого-педагогическая подготовка преподавателей; ориентированность их на постоянное повышение квалификации с учетом индивидуально-типологических особенностей; способность преподавателей к самоанализу и самоактуализации; сформированность коммуникативной способности преподавателей; владение ими современными техническими средствами обучения. С этой целью был разработан учебно-методический комплекс подготовки преподавателей, обеспечивающий формирование их готовности к деятельности на курсах переподготовки муниципальных служащих.

2. Допрофессиональная подготовка муниципальных служащих начинается с выяснения уровня их мотивации, образовательных потребностей и степени адаптации к процессу профессиональной переподготовки. Для этого на первом занятии мы проводим анкетирование и стартовое тестирование с целью определения начального уровня их подготовки. Результаты тестирования слушателей учитывались нами для корректировки содержания и структуры учебно-методического комплекса профессиональной переподготовки, а также методов и организационных форм проведения занятий. На следующих занятиях слушатели знакомятся с нормативно – пра-

вовой документацией, учебно-методической и справочной литературой и др. Преподаватель подробно объясняет приемы учебно-познавательной деятельности и самостоятельной работы с учебно-методическим комплексом. Кроме того, преподаватель знакомит слушателей с основами рациональной работы с различными информационными источниками. Таким образом, овладев информационной культурой, слушатель получает возможность комфортно чувствовать себя в образовательной среде, успешно осуществлять учебно-познавательную деятельность, повышая свой интеллектуальный потенциал в области муниципального управления.

3. Создание научно-методического, дидактического, психологического и эргономического сопровождения процесса переподготовки муниципальных служащих имеет свою специфику. Оно связано с недостаточной теоретической разработкой его содержания, структуры и учета региональных особенностей применения. Научно-методическое сопровождение предназначено как для преподавателей, так и слушателей. Оно включает в себя рекомендации по управлению учебно-познавательной деятельностью слушателей в условиях сельских поселений. Сопровождение используется для организации, контроля и коррекции процесса профессиональной переподготовки и служит одним из средств развития и саморазвития личности слушателя в учебное и внеучебное время. Кроме того, в состав научно-методического сопровождения входят учебные планы, рабочие учебные программы и методические указания к ним и др. Структура дидактического сопровождения включает в себя содержательную модель и технология ее реализации. Оно представляет собой образовательную среду, состоящую из содержательной учебной информации по различным аспектам местного самоуправления, и позволяет слушателям на основе активной целенаправленной учебной работы повышать свой уровень профессиональной подготовки.

Психологическое сопровождение направлено на учет соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения. Оно обеспечивается через усиление содержания обучения профессионально ориентированными учебными материалами, учитывающими уровень подготовки слушателей. Анкеты и тесты, используемые в процессе адаптации слушателей к профессиональной переподготовке, органично дополняют предъявляемую содержательную учебную информацию и выполняют диагностическую функцию при определении не только знаний, но и ценностной ориентации слушателей. Эргономическое сопровождение направлено на создание комфортно-требовательных условий, содействующих развитию умственных способностей, работоспособности, сохранения здоровья, а также рационального расходования физических сил слушателей в процессе профессиональной переподготовки.

4. Проведенное нами исследование показало, что **подготовка матери-**

ально-технической базы процесса профессиональной переподготовки представляет собой важнейший компонент деятельности образовательного учреждения и каждого преподавателя. Применение современных технических средств обучения позволяет расширить и углубить знания слушателей; познакомиться с новыми достижениями в области профессиональной деятельности, сформировать навыки работы с различными источниками информации (анализ, структуризация, передача, хранение и др.). Известно, что успех процесса профессиональной переподготовки во многом зависит от педагогической полезности разработки и использования современных технических средств, построенных на базе информационных технологий и телекоммуникационных средств. Их создание и внедрение в реальную педагогическую практику является одной из основных составляющих при подготовке материально-технической базы процесса профессиональной переподготовки муниципальных служащих.

Под дидактическими условиями мы понимаем совокупность взаимосвязанных мер, необходимых для создания целенаправленного процесса профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений с использованием современных достижений в области педагогики, психологии, кибернетики, информатики, муниципального управления и др.

Наши изыскания показали, что *к дидактическим условиям относятся:*

- 1) дидактическое обеспечение (ДиО) процесса переподготовки муниципальных служащих;
- 2) высокая мотивационная готовность участников процесса профессиональной переподготовки к повышению своей компетентности;
- 3) владение муниципальными служащими навыками активной целенаправленной самостоятельной работы;
- 4) организация систематического контроля;
- 5) обеспечение активного эмоционально-интеллектуального взаимодействия между преподавателями и слушателями;
- 6) использование активных методов обучения;
- 7) равная ответственность участников процесса профессиональной переподготовки за результаты обучения.

Рассмотрим их краткое содержание.

1. Под дидактическим обеспечением мы понимаем учебно-методический комплекс, разработанный на основе современных достижений в области дидактики, психологии, эргономики, информатики, экономики, менеджмента и других наук. Он обеспечивает формирование навыков профессиональной деятельности муниципальных служащих. ДиО характеризуется вариативностью представления содержательной учебной информации по данной области знаний, ее проблемностью, оригинальностью и структурированностью, разработанной на базе дидактических принципов, сочетанием

традиционных и инновационных методов представления содержания образования и обеспечением целенаправленного эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников процесса обучения. ДиО характеризуется динамичностью, полифункциональностью, практико-ориентированностью и средством саморазвития и самосовершенствования личности в данной области знаний. ДиО процесса профессиональной переподготовки муниципальных служащих включает в себя содержательную модель и технологию её реализации. Для применения содержательной модели в реальном педагогическом процессе к нему разработано учебное пособие. В нем представлено содержание курса (теоретический, практический и справочный материалы), объем часов для изучения курса (72 часа). В пособии показана технология реализации модели на различных видах занятий и др. Для обеспечения наглядности, доступности учебного материала в пособии широко используются структурно-логические схемы, таблицы, алгоритмы. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты, свидетельствующие о том, что содержательная модель обеспечивает изучение актуальных вопросов реформирования и устойчивого функционирования органов местного самоуправления и др.

При разработке содержательной модели применен модульный принцип изложения содержательной учебной информации. Наблюдения за учебной работой слушателей показывают, что в ходе занятий повышается мотивация к усвоению учебного материала, связанного с их профессиональной деятельностью. В структуру содержательной модели включены темы, которые являются самыми сложными и трудно усваиваемыми. Они выявлены по результатам опроса слушателей, глав муниципальных образований и преподавателей. Опрос проводился в течение четырех лет. Кроме того, при подборе и структуризации содержательной учебной информации учтены специфика ее восприятия взрослыми слушателями, уровень подготовленности слушателей, их индивидуально-типологические особенности, региональность и др.

2. При реализации содержательной модели в процессе профессиональной переподготовки необходимо владеть современными технологиями отбора, структуризации и представления содержательной учебной информации и управления учебно-познавательной деятельности слушателей. Кроме того, преподаватель должен владеть навыками моделирования, прогнозирования, самокоррекции и самооценки, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. При организации процесса профессиональной переподготовки преподаватель системно моделирует учебную деятельность и поведение слушателей, превращает свой предмет в средство формирования личности слушателя, умеет диагностировать проблемы учения отдельного слушателя по всему содержанию учебной программы по данной области знаний.

3. **Слушатель должен владеть навыками высокой самоорганизованности, самодисциплины и рефлексии, ценностного отношения к знаниям и процессу их приобретения;** уметь работать в информационно-образовательной среде; выявлять причинно – следственные связи в объектах и процессах. Кроме того, слушатель должен осуществлять целенаправленный анализ противоречий при решении учебных проблем и задач; целенаправленно использовать современные средства информатизации в своей учебной работе при освоении учебной программы по данной области знаний.

4. Известно, что успешная организация контроля, обеспечивающая реализацию всех его функций, **осуществляется при условии выполнения определенных требований к построению системы обратной связи преподавателя со слушателями в ходе контроля.** Поскольку контроль является неотъемлемой частью процесса профессиональной переподготовки и выполняет функции обучения и воспитания, необходимо создать для слушателей психологический комфорт. Контроль осуществляется систематически, на протяжении всего процесса профессиональной переподготовки муниципальных служащих. Это позволяет обеспечивать прочность усвоения знаний и вносить необходимые коррективы в осуществление процесса профессиональной переподготовки. Для успешного протекания процесса профессиональной переподготовки мы избрали рейтинговую форму контроля, которая заключается: осуществлении предварительного (входного), а затем текущего и итогового контроля. Задания, предлагаемые в ходе контроля, не выходят за пределы изученного учебного материала и соответствуют целям усвоения, осознанно принятыми слушателями.

5. **Важную роль в процессе профессиональной переподготовки имеет деятельность преподавателя (преподавание) и деятельность слушателя (учение).** В процессе профессиональной переподготовки осуществляется эмоционально-интеллектуальное взаимодействие между участниками этого процесса. Оно предполагает взаимную поддержку, оказание методической помощи, содействие в решении дидактических задач, контроль. Взаимодействие выступает как интегрированный фактор, способствующий формированию профессиональных знаний, умений и навыков слушателей. Основными признаками взаимодействия, на наш взгляд, являются следующие: предметность, ситуативность, мотивационное предпочтение. Преподаватель и слушатель в процессе профессиональной переподготовки должны обладать определенными качествами: для преподавателя – творческий подход к организации процесса профессиональной переподготовки, инициативность, настойчивость, аккуратность, способность руководить людьми, ответственность, умение адаптироваться к инновационным процессам и грамотно их использовать в своей деятельности, коммуникативные умения и др. Для слушателей – определенный стартовый уровень образования, мотивированность, самосознание, целеустремленность, целеполагание, гиб-

кость, трудолюбие, самостоятельность, инициативность и настойчивость, творческий подход к процессу профессиональной переподготовки и др.

6. Исследования показывают, что наибольшая результативность в процессе профессиональной переподготовки муниципальных служащих достигается при применении **активных методов обучения**. К ним относятся: метод проектов, глоссарный метод, брейнсторминг и др. В своей работе мы целенаправленно используем все эти методы при решении задач профессиональной подготовки специалистов местного самоуправления.

7. **Формирование равной ответственности за результаты профессиональной переподготовки муниципальных служащих** является одной из важнейших задач. Термин «ответственность» в литературе трактуется как осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. В психологии различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение ответственности на человека за результаты его деятельности и внутренние формы саморегуляции его деятельности [8]; способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу [11]; взаимный – общий для обеих сторон, обоюдный, обусловленный один другим, связанный один с другим [6]. Следовательно, взаимная ответственность преподавателя и слушателя за результаты их деятельности в процессе профессиональной переподготовки означает, что между ними должно быть взаимопонимание важности их учебного труда перед обществом и согласие на сознательную совместную интеллектуальную работу, выражающую общественную необходимость на данный момент времени. Это позволит формировать самокритичную и адекватную оценку степени личной ответственности преподавателя и слушателя за исход совместно решаемой ими задач профессиональной переподготовки.

Проведенное исследование показало, что взаимная ответственность преподавателя и слушателя за обоюдные результаты процесса профессиональной переподготовки достигается при сформированности у них таких личностных черт как сознательность, чувство долга, заинтересованность, мотивированность, контроль и самоконтроль, добросовестность, способность к совместной творческой мыследеятельности, саморегуляция, высокая дисциплинированность и др.

Полученные в ходе исследования результаты показали, что вышеназванные условия взаимосвязаны и взаимообусловлены. Выявленная система организационно-дидактических условий, является открытой и при решении конкретных задач она может быть дополнена.

При проектировании и реализации системы профессиональной переподготовки муниципальных служащих их необходимо учитывать в комплексе. Кроме того, установлено, что выявленные организационно-дидактические

условия способствуют повышению качества профессиональной переподготовки специалистов местного самоуправления и обеспечивают непрерывность и преемственность организации педагогического процесса, направленного на успешное овладение слушателями научными знаниями и практическими умениями в своей области деятельности.

Библиографический список

1. **Демина, О. А.** Технология формирования языковой профессиональной культуры у выпускников технического вуза / О. А. Демина: Автор. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2001. – 23 с.
2. **Козырева, Е. Н.** Педагогические условия повышения уровня педагогической культуры сельского учителя / Е. Н. Козырева: Автор. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2001. – 20 с.
3. **Кондаков, Н. И.** Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М., 1975. – 96 с.
4. **Нелюбов, С. А.** Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции школьника в учебной деятельности / С. А. Нелюбов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2001. – 18 с.
5. **Новейший словарь иностранных слов и выражений.** / Мн.: Харвест, М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. / 976 с.
6. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
7. **Пидкасистый, П. И.** Педагогика / П. И. Пидкасистый. / М.: Российское педагогическое общество, 1996. – 602 с.
8. **Российская педагогическая энциклопедия:** в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 608 с., Т.1 А–М. / 1993; Т.2 М–Я.: 1999. – 608 с.
9. **Скибицкий, Э. Г.** Основы педагогики и психологии: Учеб. пособие / Э. Г. Скибицкий, Л. И. Холина. – Новосибирск: Сибирский институт финансов и банковского дела, 2000. – 113 с.
10. **Советский энциклопедический словарь** / Гл. ред. А. М. Прохоров. / 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.
11. **Современный словарь по педагогике** / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
12. **Философский энциклопедический словарь.** – М.: Изд-во Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

РАЗДЕЛ VII ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+316.7

М. В. Шакурова

ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Широкое использование в современной программно-нормативной практике отечественной системы образования понятия «идентичность» («гражданская идентичность», «российская идентичность», «национальная идентичность», «культурная идентичность» и т. п.) актуализируют исследования данного феномена.

Идентичность – одно из базовых понятий современного социально-гуманитарного знания. В последние десятилетия многочисленные подтверждения (Г. М. Андреева, Т. М. Буюкас, М. В. Заковоротная и др.) находят известное высказывание крупнейшего представителя культуроантропологической школы К. Леви-Стросса (Levi-Strauss), утверждавшего в начале 70-х годов XX в., что кризис идентичности станет новой бедой века и потребует перехода проблемы идентичности из социально-философского и психологического горизонтов в междисциплинарный.

В качестве одного из базовых видов идентичности в современной идентике рассматривается **социокультурная идентичность**. Социокультурная идентичность есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интрариоризации в данном пространственно-временном континууме транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами культурных моделей.

Сущность данного вида идентичности заключается в принятии человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимании своего «Я» с позиции культурных характеристик, демонстрируемых значимыми, референтными, релевантными Другими, группами, общностями, обществами.

Содержанием социокультурной идентичности являются социальные нормы и культурные представления, образцы, конструкты, суждения, разделяемые в той или иной степени членами групп и общностей, в которые вклю-

чен индивид, и используемые им для формирования собственных смыслов, мнения о себе и Других.

Становление идентичности в онтогенезе предполагает наличие некоего переходного периода от латентного (нормативного) к активному (интерпретативному) состоянию индивидуальной идентичности, типичного в традиционном обществе для подросткового и юношеского возраста и сопряженного, с одной стороны, с характером заимствования опыта, а с другой, с мерой проявления идентичности вовне, ее ролью в освоении и преобразовании окружающей действительности и самого себя. Наличие данного переходного периода разбивает процесс становления идентичности как минимум на три этапа: становление, кризис, дальнейшее развитие (рост или регресс).

Ведущим условием становления и развития социокультурной идентичности выступает социокультурное пространство, модификацией которого выступает воспитательное пространство:

1) в отличие от среды, которая есть данность, воспитательное пространство формируется, что позволяет придавать ему некоторые изначально определенные свойства и характеристики. Воспитательное пространство может возникнуть в результате как инициативной деятельности «сверху» (например, территориальных органов управления образованием, отдельных школ, учреждений дополнительного образования и т. п.), так и деятельности детей по освоению и присвоению жизненного пространства, в основе которых лежат их личностные потребности. К числу сущностных характеристик воспитательного пространства можно отнести «мягкую структуру», событийность, диалоговый режим создания;

2) воспитательное пространство создается на основе взаимных изменений, что делает, с одной стороны, более динамичными отношения субъектов, а с другой стороны, позволяет скорректировать, сблизить их позиции, придать им определенность и очевидность;

3) воспитательное пространство наполнено воспитательными смыслами: аккумулирует ценностные ориентиры и образцы, имеющие характер одобренных, проверенных, одобренных;

4) понимание субъектами того факта, что воспитательное пространство невозможно без активной позиции ребенка, определяет детоцентризм формирующихся связей и отношений;

5) субъекты, задающие воспитательное пространство, в силу историкокультурных традиций близки и естественны ребенку: из поколения в поколение передается опыт подготовки ребенка к встрече с различными социальными организациями;

6) объемность воспитательного пространства, наличие как значительного круга субъектов, его задающих, так и разнообразия связей и отношений между ними, что позволяет каждому индивиду выстраивать своеобразные, индивидуально обоснованные траектории;

7) воспитательное пространство изначально структурировано, что снимает проблему хаоса. Отдельные агенты воспитательного пространства задают его структуру нежестко, вариативно, подчеркивая и обеспечивая ее подвижность.

Объективность социально-педагогической обусловленности процесса становления и развития социокультурной идентичности школьников в сочетании с ее очевидными ограничениями и наличием ситуаций риска, вызванных как социализирующими, так и воспитательными воздействиями, актуализируют необходимость его педагогического сопровождения.

Сопровождаемый (воспитанник) рассматривается как активный субъект своего развития и личностного роста и равноправный субъект взаимодействия с педагогом как значимым взрослым. Он выбирает (проживая на этапе адаптивного периода жизнеосуществления, проектируя и реализуя на этапе активного жизнеосуществления) индивидуальную жизненную траекторию и значимых других. В число последних может не входить педагог, что влечет за собой невозможность (симулякризацию) взаимодействия, а, следовательно, и педагогического сопровождения, что не исключает сопровождения как такового, поскольку место значимого Другого может занять и занимает другой субъект.

Сопровождающий (взрослый, педагог) также активный субъект своего развития и личностного роста и равноправный субъект взаимодействия. Нормативно он призван осуществлять профессионально-личностное сопровождение, участвуя (иницируя, организуя, поддерживая) во взаимодействии как профессионал и как личность, содействовать оформлению и реализации индивидуальной жизненной траектории воспитанника, оказывать влияние на выбор значимых Других, инициировать ситуации, предотвращающие негативные влияния среды, оказывать необходимую поддержку и помощь. Вместе с тем, включаясь во взаимодействие как представитель профессии, как личность он может не рассматривать ситуацию того или иного ребенка как значимую, а самого ребенка как значимого Другого (взаимореферентность), что выхолащивает суть социального взаимодействия и превращает педагогическое сопровождение в профформу.

Диагностировать результативность педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников можно, используя диагностический комплекс, включающий методику многомерного описания образа социального мира «Я и другие» (И. А. Николаева [1]) в сочетании с тестом тест «20 утверждений» (М. Кун, Т. Макпартленд).

Методика многомерного описания образа социального мира «Я и другие» позволяет вычленить особенности социально-ролевых (персонально и по социально-ролевым локализациям), эмоционально-коммуникативных (какими характеристиками наделены) и ценностно-смысловых отношений (какую роль с точки зрения эталонности играют в жизни субъекта).

Анализ результатов использования данного диагностического комплекса позволил сделать следующие выводы.

1. Представляется возможным диагностировать локализацию или сочетание локализаций значимых Других как по социально-ролевому, так и ценностно-смысловому показателю. Типичными локализациями являются: семейная, дружеская, школьная (одноклассники), педагогическая (педагоги, вожатые, руководители кружков, тренеры), виртуальная (литературные герои, герои фильмов и мультфильмов, компьютерных игр и т. п.), персональная (политики, актеры, спортсмены и т. п.).

В части шкалирования социально-ролевого отношения очевидны индивидуальные предпочтения, например: для школьников 13–14 лет типичным выступает большая доля дружеской локализации, в отдельных случаях фиксируется очевидное доминирование дружеской локализации (свыше 16 выборов из 20 возможных), для школьников старшей возрастной группы подобное доминирование нетипично, в числе значимых в социально-ролевом отношении персон представлены как минимум две локализации (чаще семейная и дружеская).

Интерпретация полученных результатов, исходя из представлений о процессе становления и развития социокультурной идентичности школьников, дает основание утверждать, что в рамках педагогического сопровождения, с одной стороны, особого внимания заслуживают воспитанники с моно-локализацией социально-ролевого предпочтения (может рассматриваться как признак навязанной идентичности или моратория идентичности); с другой стороны, учащиеся с моно-локализацией значимых Других (за исключением школьной) фактически являются номинальными членами системы связей и отношений, задающих пространство воспитания. Их доля позволяет определять показатели референтности пространства воспитания.

Наибольшую тревогу вызывают воспитанники с виртуальной или персональной моно-локализацией. Как правило, в данном случае фиксируется резкое расхождение социально-ролевой и эмоционально-коммуникативной значимости, что выступает очевидным показателем кризисных процессов в становлении идентичности.

Приведем примеры. Юноша (15 лет) из 20 предложенных позиций 14 отвел историческим деятелям (эмоционально-коммуникативную составляющую определяя через социальные роли или не определяя), оставшиеся 6 – современным политикам (очевидная персональная локализация), на шкале ценностно-смыслового отношения свое место в данном ряду определить не смог.

Юноша (16 лет) из 20 предложенных позиций 10 отвел представителям персональной локализации, 3 – виртуальной локализации, оставшиеся позиции 2 – педагогическая локализация, 2 – семейная, 2 – дружеская. На шкале ценностно-смыслового отношения представители персональной и вир-

туальной локализации в основном отнесены к дальнему отрицательному сектору. Значимое окружение составляют представители семейной и дружеской локализации. Позитивную эталонность с небольшим отрывом от собственной завышенной позиции на ценностно-смысловой шкале имеют мама («любящая, всегда помогает»), классный руководитель («любит весь класс, веселая») и певец («лысый, хорошо поет»).

Оба юноши не справились с тестом Куна-Макпартленда, определив себя в первом случае двумя характеристиками («спортсмен, умный»). А во втором – одной («нормальный»).

В данном ряду следует отдельно выделять молодых людей с очевидной акцентуацией в становлении и развитии социокультурной идентичности. Для них свойственно доминирование виртуальной или персональной локализации в сочетании с полновесной самохарактеристикой смешанного или креативного типа по тесту Куна-Макпартленда, самооценкой, стремящейся к норме и интернальным локусом контроля. В данном случае, видимо, мы имеем дело с молодыми людьми, находящимися на стадии развития социокультурной идентичности.

Пример. Юноша (17 лет): социально-ролевые предпочтения: 10 человек – дружеская локализация, 2 – виртуальная локализация, 8 – персональная локализация. Характеристики эмоционально-коммуникативного отношения качественные, разнообразные. Эталонная группа социально-ролевого типа представлена друзьями («эрудированный, остроумный; заносчивый, меломан») и литературным героем («находчивый, честный»). Эти Другие входят в ближайшее окружение на ценностно-смысловой шкале. Эталонная группа на ценностно-смысловой шкале позитивная, обширная, дифференцированная. Высокая эталонность (разница между собственной позицией и позицией высокого эталона – 12, 11 рангов) представлена музыкантом («хрупкий, упрямый»), актрисой («милая, веселая»), музыкантом («апокалиптический, капризный»).

Педагогическая моно-локализация на данном массиве исследуемых не выявлена.

Типичны смешанные локализации:

– для молодых людей 13–14 лет: дружеская-семейная; школьная-семейная, дружеская-школьная. В данной группе регистрируется значительное число случаев игнорирования членов семьи как значимых Других;

– для молодых людей 15–17 лет: дружеская-семейная-школьная; школьная-семейная-персональная. Регистрируется усложнение структуры локализации, «возврат» семейной локализации, снижение значения школьной локализации.

Достаточно частым регистрируемым явлением выступает расхождение между доминантами социо-ролевой и ценностно-смысловой шкал. Типичным является отнесение к ценностно-смысловым эталонам родителей и любимых.

Для педагогического сопровождения принципиальным является конфигурация локализаций. Если индивидуальная локализация значимых Других не включает школьную или педагогическую локализации или эти локализации на ценностно-смысловой шкале отнесены к отрицательному сектору и имеют значительный ранговый отрыв от фиксированной позиции индивида на данной шкале, необходимо вести речь первоначально о прямом или опосредованном вхождении в круг значимых Других, а лишь затем об особенностях педагогического взаимодействия.

2. Анализ полученных результатов проведения исследования по данной методике в одном из образовательных учреждений г. Воронежа с точки зрения их своеобразия по классам позволяет составить определенное представление о типичных образцах-носителях эталонных характеристик.

Приведем пример. Среди двух 11-х классов один имеет преобладание школьной, семейной, дружеской локализаций (в различном сочетании на индивидуальном уровне), другой – семейной и дружеской. Очевидно, что относительно первого из двух 11-х классов можно вести речь о его вхождении в воспитательное пространство гимназии, тогда как учащиеся второго 11-го класса не рассматривают отношения в гимназии как значимые.

Из двух 9-х классов для одного свойственно включение учащимися в индивидуальные локализации широкого спектра виртуальных значимых Других (16 человек из 22 учащихся данного класса), тогда как учащиеся другого класса не являются сторонниками ориентации на виртуальных значимых Других, но настойчиво называют в числе социально-ролевых предпочтений классного руководителя. В данном классе значительна доля школьной локализации.

Из трех 7-х классов учащиеся одного также демонстрируют ориентацию на школьную локализацию и выделяют среди значимых Других классного руководителя и других педагогов, выделена фигура президента (настоящего, бывшего) (в 14 случаях из 26). Во втором классе фиксируется высокая доля виртуальной локализации значимых Других, а в третьем – преобладание дружеской и семейной локализации. Достаточно низкая доля школьной и педагогической локализации.

3. Существенную информацию дают сентенции эмоционально-коммуникативных описаний, применяемых школьниками для характеристик выборов на социально-ролевой шкале. Обращает на себя внимание различие а) между возрастными группами (сдержанный, корректный стиль у старшей возрастной группы, более свободный, слэнговый – в группе 13–14-летних); б) в разнообразии используемых характеристик; в) в степени использования негативных слэнговых маркеров, откровенных ругательств, уничижительных формулировок. Приведем примеры:

Юноша (14 лет) (позитивный, дифференцированный, окультуренный вариант): мама (любимый человек в жизни, без нее никуда); тренер (один из

любимых людей в моей жизни, он мне во всем помогает и советует); друг (верный друг, дружим с самого детства, я всегда в нем уверен); недруг (единственный человек, который портит землю, настоящая тварь); подруга (хороший друг, который поддерживает меня повсюду); друг (отличный друг, во всех шалостях он первый мне помогает); друг (очень умный и эрудированный человек, с которым приятно общаться); друг, одноклассник (очень любит общаться с девочками, девочки ему отвечают тем же, добрый и веселый); сестра по классу (веселая, добрая, надежная в жизни девочка); президент (управляющий страной человек); друг (очень добрый и отзывчивый человек, всегда рад прийти на помощь); друг (очень веселый человек); сестра (маленький любимый человек); одноклассница (скучная, боится подойти к компании, замкнутая); одноклассница (веселая, жизнерадостная девочка); друг (умный и веселый); одноклассник (неплохая девочка, но я с ней никак); учитель (один из любимых моих учителей); друг (человек, который может меня понять); друг (веселый, отзывчивый).

Девушка (13 лет) (несдержанный, экспрессивный, стереотипизированный вариант): подруга (веселая, стильная); подруга (умная, добрая, спортсменка); сестра (клевая сестра); мама (строгая, добрая); подруга (бешеная); подруга (спортсменка-комсомолка); подруга (красавица века); вожатый (строгий, смешной, добрый); подруга (высокая блондинка); друг (красавец); друг (спортсмен); подруга (веселая); подруга (веселая); поэт (умный); подруга (умная, красивая); подруга (веселая, не очень красивая); враг (дура); враг (дура); подруга (музыкантка); подруга (глупая).

Качественные различия в описаниях, приведенных на эмоционально-коммуникативной шкале, позволяют составить представление о содержательном своеобразии становления и развития социокультурной идентичности школьников не только в части соотношения стереотипизированных социальных образцов и культурных характеристик, но и разнообразия используемых эпитетов, их отстраненности или приближенности к персоне отвечающего. Преобладание негативно окрашенных характеристик свидетельствуют о проблемах к идентификации, еще более проблематичны отдельные случаи отнесения носителей данных характеристик в эталонную группу на ценностно-смысловой шкале).

Сопоставительный анализ полученных описаний позволяет сделать вывод об очевидном отличии в характеристики значимого круга у гимназистов в сравнении с московскими школьниками и активистами и различных школ области: преобладают корректные, хорошо дифференцированные зарисовки; крайне редко используется «жесткий» слэнг, откровенные ругательства. Вместе с тем, крайне редко используются социотипы, что еще раз подтверждает некоторое рассогласование культурной и нормативной составляющей воспитательного пространства.

Одним из проявлений данной позиции является специфика работы школь-

ников с ценностно-смысловой шкалой: масштабирование части шкалы, подход к трактовке ее содержания. В последнем случае очевидны два подхода: отнесение в данную часть шкалы значимых Других с негативными характеристиками или отнесение на периферию значимости тех, кто далек от респондента, но при этом наделяется позитивной значимостью.

В целом отдельного анализа требует сам факт включения в группу значимых Других тех, кто в эмоционально-коммуникативном плане характеризуется выражено отрицательно.

4. Сопоставление результатов теста Куна-Макпартленда с результатами методики многомерного описания образа социального мира позволяет, с одной стороны, сделать вывод о мере присвоенности эталонных характеристик, о чем свидетельствует корреляция позиций описаний эмоционально-коммуникативного отношения к значимым Другим с используемыми в самоописании позициями; с другой стороны, как уже подчеркивалось выше, оценить состояние социокультурной идентичности с позиции факта. Незавершенные самоописания с использованием социотипа (человек, парень, ученик), демонстрируемые школьниками 13 лет и старше свидетельствуют о проблемах в становлении социокультурной идентичности, преобладании социальных идентификаций, навязанной идентичности; самоописания через перечисление объектов «фанатизма», электронного адреса, предпочтений в стиле одежды, времяпрепровождения и т.п. можно рассматривать как свидетельство становления социокультурной идентичности субкультурного типа, следствием чего может быть прогноз очевидной проблематичности дальнейшего становления данного вида идентичности.

Таким образом, для диагностики динамики личностных характеристик как ведущего критерия результативности рассматриваемой модели адекватными показателями выступают следующие:

– характеристики «другого», на которого ориентируется субъект при определении собственной идентичности (персона или обобщенный Другой, локализация значимых Других).

– качественное расширение спектра значимых Других (сочетание локализаций);

– характер связей (эмоциональный или содержательный с оттенком социо-ролевой стереотипизации);

– особенности позиционирования себя в совокупности значимых Других («над-эталонное», в пространстве эталона, недостижимая эталонность), особенности самоописания (от общественной идентификации к утверждению себя).

В возрастном промежутке 13–17 лет становление и развитие социокультурной идентичности школьников имеет асинхронный характер. **Особое значение для организации педагогического сопровождения имеют показатели кризисной ситуации:**

а) мораторий идентичности – низкая самооценка в сочетании с повышенной тревожностью, доминирование одной локализации значимых Других;

б) предписанная (предрешенная) идентичность – экстернальный локус контроля, когнитивная простота, зависимость, доминирование одной локализации значимых Других; самописание через ограниченное число признаков, преимущественно социо-стереотипы или субкультурные стереотипы;

в) диффузная идентичность – низкая или защитно завышенная самооценка, высокий уровень конформности, отсутствие выраженных локализаций, существенное расхождение в предпочтениях социо-ролевой и ценностно-смысловой эталонности.

Таким образом, с целью совершенствования диагностики становления и развития социокультурной идентичности личности мы вводим следующие показатели:

– **локализация значимых Других** – выделение в группе значимых Других категоризируемых и типизируемых школьником представителей как принадлежащих к одному типу или категории. Типичными для рассматриваемой возрастной группы являются семейная, дружеская, школьная, педагогическая, виртуальная и персональная локализации. Семейная локализация включает указание на членов семьи, родственников, соседей. Дружеская локализация – друзей, знакомых, недругов, врагов. Школьная – одноклассников, учащихся других классов. Педагогическая – учителей, вожатых, тренеров, руководителей кружков. Виртуальная – литературных, кино-героев, героев мультфильмов и компьютерных игр. Персональная – представители публичных видов социальной деятельности: актеров, музыкантов, композиторов, политических деятелей и т. п.;

– **конфигурация локализаций в группе значимых Других** – сочетание предпочитаемых локализаций. Выраженное доминирование локализации может рассматриваться в качестве признака проблемного становления и развития социокультурной идентичности личности. Типичным для рассматриваемого возрастного периода является сочетание дружеской, школьной, семейной локализации. Учитывая возрастные особенности рассматриваемой группы школьников, педагогическая локализация, в отличие от всех прочих не может определяться только количественным показателем (максимальное число значимых педагогов, как правило, не превышает пяти человек, типичное соотношение 1–3 представителя). Специфика педагогической локализации в группе значимых Других школьника определяется характером ценностно-смысловой характеристики, включением педагога в эталонную группу;

– **эталонная группа значимых Других** – выделяемые школьником значимые Другие, имеющие первые ранговые места по шкалам социально-ро-

левого и ценностно-смыслового отношения. Полноценную эталонность имеют значимые Другие, имеющие высокие ранговые позиции на обеих шкалах. Расхождение в ранговых позициях на разных шкалах свидетельствует о скрытой эталонности (высокий ранг на шкале ценностно-смысловых отношений и низкий ранг на шкале социально-ролевых отношений) и ситуативной эталонности (высокий ранг на шкале социально-ролевых отношений и низкий ранг на шкале ценностно-смысловых отношений);

– **эталонная дисперсия** как показатель меры удаленности на единой шкале позиции субъекта и высокостатусного значимого Другого. Данный показатель позволяет судить об оценках школьником вероятности достижения эталона. Существенный разрыв есть косвенное свидетельство жесткой эталонности данного значимого Другого. Ситуации отсутствия на ценностно-смысловой шкале эталонных значимых Других свидетельствует о проблемах становления социокультурной идентичности;

– **негативная эталонность значимого Другого** означает использование данного примера школьником как анти-образца. Сочетание эталонов и анти-образцов может рассматриваться как норма с точки зрения задач становления и развития социокультурной идентичности школьников, отсутствие негативной эталонности требует дополнительного исследования, поскольку может свидетельствовать как о благоприятном сценарии становления и развития социокультурной идентичности школьника, так и о становлении и развитии социокультурной идентичности школьника по модели гипоиентичности. Отсутствие эталонов, наличие анти-образцов – показатель проблемности становления и развития социокультурной идентичности школьников;

– **доминирующая локализация значимых Других в группе** как показатель направленности базового набора идентичностей данной группы, определяется как фиксируемое преобладание индивидуальных локализаций одного типа, не связанное с замкнутыми микрогруппами внутри данной группы (данная локализация должна доминировать как у представителей различных микрогрупп, так и у периферийных членов группы).

Диагностика данных показателей с использованием рекомендованного диагностического инструментария дает необходимую информацию для определения результативности и проектирования адекватного педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.

Библиографический список

1. Николаева, И. А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности: на примере подросткового возраста: Дис... канд. психол. н. : 19.00.05 / И. А. Николаева. – Казань, 2004. – 172 с.

*Н. М. Рубцов***ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

Современное село, где проживает 28% населения России, оказалось в ситуации, когда прежних жизненных ориентиров уже нет, а новых, при всём обилии проектов и программ, ещё не разработано. Социальное «безвременье» наиболее пагубно сказывается на вступающей в жизнь сельской молодёжи, вынужденной искать «самореализации» за пределами родного села, чаще всего - в чужом и озабоченном своими проблемами городском социуме. Современная реальность такова, что попадание старшеклассника в ситуацию неопределенности, поиска становится обыденным явлением. Общая нестабильность, присущая современной ситуации, обостряет вероятность принятия школьниками непродуманных решений социального характера. При всех разрушительных тенденциях именно сельская школа, по нашему мнению, сохраняет возможность воспитания юного поколения в духе общности, социальной ответственности, крестьянской морали. В то же время современное образование никак не учитывает ни особенностей и образовательных потребностей сельских школьников и сельского социума, ни региональных особенностей (в частности, Сибири). Всё это требует создания особых региональных моделей образования сельских школьников.

Необходимо отметить, что в свое время нами уже была предпринята попытка перевести образование в сельской школе на новый уровень. С целью более рационального использования материальной базы, кадрового потенциала, создания единого образовательного пространства в 1998 г. совместными усилиями родителей, учащихся, педколлектива была создана модель Центра образования, который объединяет в своём составе среднюю школу д. Владимировка с группой профессионального образования, начальную МКШ в селе Одон, досуговый центр, школьную телестудию, д/сад «Колобок» и подсобное хозяйство.

Понимая, что сельская школа является звеном достаточно замкнутой, ограниченной социальной системой, мы поставили перед собой такие задачи: исследовать инновационные возможности этого объединения, определить потенциал нового образовательного учреждения, выявить уровень и характер требований учащихся и их родителей к образовательным услугам и соотнести их с нашими возможностями и с требованием государственного стандарта к выпускнику. Важной является задача подготовки школьников по дисциплинам аграрного профиля, теоретическую и практическую подготовку всех учащихся для грамотного ведения личного под-

собного хозяйства или создания фермерского хозяйства с целью обеспечения большего конкурентного преимущества на рынке труда.

На стадии становления Центра образования (2001 г.), были проведены исследования социального статуса МОУ Центр образования. По данным социологического исследования, проведённого среди учителей, учащихся и их родителей, был сделан вывод, что педагогический коллектив находится на правильном направлении. Так, на вопрос, что более важно для выпускников сельской школы сегодня: поступить в ВУЗ – «да» отвечает 30% опрошенных; иметь специальность по сельскохозяйственному профилю – 17%, необходимо и то и другое отвечают 53% опрошенных. В это же время на вопрос: должен ли выпускник сельской школы иметь профессиональную подготовку? – «да» отвечают 73% респондентов. Селяне считают Владимировский Центр образования культурным центром села (73%). Объединение в единый комплекс учебных и воспитательных учреждений несёт пользу селянам (за – 66%). Среди основных причин, сдерживающих развитие образования, члены педагогического коллектива указывали на самоустранение семьи от воспитания детей (69%), низкий престиж учительской профессии (56%).

Дополнительными факторами назывались:

– отсутствие единой государственной образовательной политики (44%);

– недостаточная, востребованность образования (38%).

Результатом первого этапа работы стал проект развития Центра образования и программа его реализации, главной целью которой, определилась задача развития личностного потенциала в структуру которого входят те компетентности, которыми должен обладать будущий выпускник. Важной составляющей потенциала личности являются ее адаптационные возможности, так как адаптация личности одна из существенных характеристик ее развития. **В основе реализации миссии сельской школы мы видим создание механизма развития адаптационных возможностей учащихся через развитие у них ключевых компетентностей для успешного социального самоопределения.** Иными словами, конечным результатом деятельности Центра образования является подготовка грамотного, трудолюбивого и предприимчивого выпускника с развитыми навыками социально-профессиональной адаптации. Последняя рассматривается как процесс и результат установления личностью оптимальных взаимоотношений с изменяющимися социальными и профессиональными условиями жизнедеятельности с целью удовлетворения потребностей и реализации возможностей в профессиональном и личностном развитии (О. К. Агавелян, С. Э. Артемов, В. А. Малышев, И. А. Паншина, Ф. С. Яруткина).

Социально-профессиональная адаптация в нашем исследовании характеризуется:

– восприятием учащимися условий обучения в Центре образования;

- развитием личности средствами профессионально-трудовой деятельности;
- оптимизацией и регуляцией общения, вхождением школьника в коллектив и принятую в нём систему отношений;
- формированием свойств характера, ключевых навыков профессионального труда, характерных для работников сельского хозяйства;
- приспособлением к существующим в современном сельском социуме требованиям, ценностям, нормам поведения.

В самом общем виде понятие социально-профессиональной адаптации старшеклассников сельской школы с позиции рассматриваемой нами проблемы можно представить следующим образом (рис. 1).

Дадим некоторые пояснения к приведённому ниже рисунку. Поскольку для достижения запланированного результата учебный процесс должен включать в себя развитие учеников, их взаимодействие с учителем, друг с другом и внешним миром, трудовую деятельность, условия организации обучения и другие факторы, мы, опираясь на работы А. В. Хуторского, используем понятие «образовательный процесс». Первичным в образовательном процессе данного типа выступает познание учеником реальной действительности. Деятельность, ведущая к созданию образовательных продуктов, обнаруживает и развивает способности ученика, своеобразие которых проявляется в выборе им индивидуальных путей социально-профессиональной адаптации.



Рис. 1. Содержание понятия «социально-профессиональная адаптация старшеклассников» с учётом её особенностей в условиях сельской школы

Особенности социально-профессиональной адаптации старшеклассников сельской школы определяются следующими факторами: факторами сельской социальной среды, факторами личности и особенностями образовательного процесса Центра образования. Рассмотрим более подробно каждый из них.

Особенности современного сельского социума достаточно подробно раскрыты в трудах М. П. Гурьяновой и А. В. Мудрика. Отметим наиболее значимые: невысокий уровень жизни населения, ограниченность сферы приложения сил и способностей личности, слабо развитая социальная инфраструктура, ограниченные адаптационные возможности в плане вторичной занятости населения и т. д. Несомненно, огромную роль в каждом конкретном случае играет экономическая основа села. В экономически состоятельных сёлах у значительной части старшеклассников наблюдается стремление к получению сельскохозяйственных профессий, намерение вернуться домой после окончания учебного заведения.

Личностные особенности сельского жителя также освещены в научной литературе [2; 5]. Обозначим существенные качества настоящего крестьянина – умение работать на земле, здоровый консерватизм, чувство ответственности за семью, трудолюбие, в последнее время для многих селян немаловажными качествами являются инициативность и предприимчивость.

Что же можно отнести к особенностям образовательного процесса в Центре образования, дающим ему конкурентоспособность преимущества перед другими общеобразовательными школами и инновационными учебными заведениями аналогичного вида? Что характеризует наиболее сильные стороны Центра?

Основными направлениями деятельности Центра образования являются:

- получение учащимися качественного общего образования;
- теоретическая и практическая подготовка всех учащихся для грамотного ведения личного подсобного хозяйства или создания фермерского хозяйства;
- привлечение дополнительных (внебюджетных) средств, для развития Центра образования и укрепления его материально-технической базы за счет производства сельскохозяйственной продукции с участием учащихся.

Школьные мастерские, столовая, школьный магазин, подсобное хозяйство – вот адекватные субъекты предпринимательства, инфраструктура которых давно существует в школе и не требует капиталовложений. Школа «вошла» в производство.

За прошедшее время создано учебное подсобное хозяйство, которое имеет: 325 га земли, 9 коров, 11 телят, 18 овец, поросят, гусей, лошадь, пчелосемья, сад, огород, пекарню, магазин и т. д. За 2004 г. получено доходов

1 355 230 рублей. Прибыль составила 613916 рублей. Заготовлено 660 ц сена. Выращено картофеля 17 т, помидор 300 кг, моркови 2,2 т, свеклы 1,6 т, кабачков 2,1 т, 8 т капусты. Собрано 140 кг смородины, 140 кг ягод облепихи, 120 кг яблок. Получено 75 кг меда. Со 106 га получено 1570 ц зерна в среднем по 15 ц/га. Себестоимость зерна составила 2,53 рублей. Поднято 135 га паров, 40 га зяби. Получено молока 15,8 тыс. литров, мяса 1150 кг, сливок 814 кг сварено сыра 172 кг, выпечено хлеба на 197 тыс. рублей, прибыль от магазина составила 63200 рублей.

Центр образования продолжает развиваться, своими силами в 2007 г. построено овощехранилище, зерносклад. Питание в школьной столовой бесплатное, ремонт объектов Центра образования, пополнение библиотечного фонда, приобретение технических средств, расширение материально-технической базы Центра образования производится в большей степени на свои средства.

За счёт школьного компонента в учебный план введены предметы сельскохозяйственного направления – это основы животноводства, основы растениеводства, основы экономических знаний, факультатив пчеловодства и др. Разработаны и внедряются в жизнь социально значимые проекты: «Мое село – цветущий сад», действует клуб юных натуралистов «Антошка» по культивации и распространению новых сортов картофеля, работает разновозрастной экологический отряд «Родничок».

В Центре образования ведется и профессиональная подготовка: за три последних года подготовлены: 31 швея, 38 пользователей персонального компьютера, 25 трактористов-машинистов широкого профиля, 35 учащихся освоили основы пчеловодства.

Для ведения профессиональной подготовки имеется соответствующая база, специалисты и соответственно лицензии. Имеется хороший школьный сад, где ребята учатся выращивать кусты смородины, малины, прививать плодовые деревья, и для школьной столовой это хорошее подспорье. Работая летом на пришкольном участке, в подсобном хозяйстве Центра образования, дети приобретают навыки сельскохозяйственного труда, участвуют своим трудом в благоустройстве. А самое главное, привлекая учащихся к этому труду, знаем, что только тогда сельская школа вырастит настоящего человека, человека труженика, хозяина земли, когда теоретические знания будут в неразрывной связи с практикой, когда культом станет труд.

Создать условия для максимальной и заинтересованной включённости детей в хозяйственный оборот – проблема даже не финансовая, а идеологическая. Школа пошла по этому пути, и, по нашему мнению, здесь достигнуты существенные результаты, а для того, чтобы достичь этих результатов, были осуществлены следующие мероприятия:

– разработана стратегия и тактика работы в рамках новой методической темы, направленной на реализацию целей и задач развития ключевых ком-

петенций, учащихся через поэтапное овладение общими учебными умениями (тема «Внедрение в учебный процесс технологий развития общих учебных умений школьников»);

– **создана** система социально-психологического сопровождения профилизации образовательного процесса в сельской школе;

– **активизирована** работа педагогического коллектива по повышению уровня профессиональной компетентности в вопросах реализации концепции профильного обучения в старшей школе;

– **организовано** обучение следующим профессиям: организатор фермерского хозяйства, тракторист, пчеловод, швея конструктор, пользователь персонального компьютера.

Тем не менее, в деятельности Центра образования **существует ряд проблем**. Наиболее важные из них связаны с раскрытием творческого потенциала педагогического коллектива, поиском новых, более эффективных педагогических технологий, созданием педагогических условий для востребованности различных способностей и компетентностей личности школьника.

Исходя из обозначенных достижений и проблем, можно сформулировать основные задачи, стоящие перед Центром образования:

- восстановление воспитательной функции сельской общины и семьи;
- ориентация содержания образования на потребности человека, проживающего в сельской местности;
- укрепление социально-педагогических функций сельской школы;
- объединение культурно-образовательных ресурсов социума.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Ценностно-смысловые ориентиры и стратегические направления развития сельской школы / Е. В. Бондаревская, П. П. Пивненко // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 28–33.
2. **Гурьянова, М. П.** Сельская школа и социальная педагогика / М. П. Гурьянова. – Минск, 2002. – С. 100.
3. **Крюков, П.,** Калининченко, Л. Мониторинг профессиональной адаптации // Федеральные и региональные программы России, 2006. – Вып. 43. – с. 91–103
4. **Лылова, О. В.** Экономическая адаптация селян к рыночным условиям / О. В. Лылова // Социс. – 2003. – № 9. – С. 107–115
5. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М., 1999.
6. **Чистякова, С. Н.,** Родичев, Н. Ф. Подготовка сельских школьников к профессиональному выбору в условиях социальных перемен: Метод, пособие. – М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2000. – 64 с.

С. В. Панина

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ
ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ**

Современное российское общество провозглашает гуманистические и демократические идеи и ценности, которым соответствует постиндустриальная парадигма образования, нацеленная на повышение эффективности и качества образовательного процесса, создание условий для развития, саморазвития и самоопределения личности растущего человека. В практике российских школ имеется некоторый опыт по формированию личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, совершенствованию образовательной среды, освоению новых воспитательных установок, методик и технологий. Постепенные изменения происходят в развитии форм дополнительного и внешкольного образования, разрабатываются разнообразные пути сотрудничества и взаимодействия с родителями школьников. Однако образовательные учреждения до настоящего момента испытывают трудности в психолого-педагогическом сопровождении и методическом обеспечении формирования самоопределения личности старшеклассника.

Поиск путей решения назревших проблем выявил необходимость, опираясь на гуманистический, аксиологический, культурологический и личностно-ориентированный подходы к самоопределению, проанализировать особенности становления нового качества образовательной среды школы. Ее развитие должно быть направлено на эффективное педагогическое сопровождение старшеклассников в освоении универсальных компетентностей и базовой культуры личности, что предполагает необходимость создания условий для проявления тех сторон жизни школьного сообщества, которые бы могли стать основой для осуществления личностного и профессионального самоопределения подрастающего поколения и их самореализации.

В целях объективного анализа понятия «самоопределение» в теоретических источниках выделено несколько подходов к пониманию его сущности, которые сведены к следующим идеям:

- 1) самоопределение есть выбор намеченного пути и процесс, характеризующийся отношением человека к реалиям его бытия (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, В. Ф. Лосев);
- 2) самоопределение характеризуется способностью человека строить индивидуальную историю, умением переосмысливать собственную сущ-

ность (А. Н. Леонтьев, П. Г. Щедровицкий, М. Хайдеггер, Г. Хенстенберг, Э. Фромм и др.);

3) деятельно-практическое изменение себя происходит в процессе порождения личностного смысла и личностно-значимой деятельности (А. Н. Леонтьев, К. Ясперс и др.);

4) самоопределение в главном своем значении есть «приравнение себя» с целью определения своего «Я» из своих отношений к миру (С. Кьеркегор, Ортега-и-Гассет и др.);

5) процесс образования у личности аттитюдов в соответствии с ценностями (А. Г. Асмолов, У. Томас, Д. Н. Узнадзе и др.).

Существующее многообразие концептуальных подходов к рассмотрению проблемы самоопределения вызвано не только сложностью данного вопроса, но и ее культурно-исторической обусловленностью, что демонстрируется ниже приведенным материалом. К. Юнг: «Конечная жизненная цель есть полная реализация «Я», т. е. становление единого, неповторимого и целостного индивида. Итог осуществления и есть самореализация» [1]. Э. Эриксон: «Обретение чувства идентичности как психологическая задача старшего и подросткового возраста, являющихся периодом «самостандартизации», их стремления к поиску чувства «Я», к включенности в конкретные роли, т. е. формирование чувства ролевой идентичности, либо ощущения неопределенности, «непризнания» [2]. В. Франкл: «Определение полноценности человеческой жизни через его способность «выходить за пределы самого себя», а главное – находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни» [3].

В тоже время в социологии существует множество подходов к исследованию проблемы формирования самоопределения: стратификационный, психолого-физиологический, ролевой, субкультурный, конфликтологический и др. В многообразии подходов наиболее ближе для нашего исследования процессуальный и интегративный. **Процессуальный подход** позволяет изучить молодых людей как социальный слой, группу, выделяемую по признаку вхождения в социальную систему, становления и адаптации в обществе, интеграции в социум. **Интегративный подход** дает возможность объединить подрастающее поколение в целостную группу по ряду признаков, среди которых возрастные группы и их социально-психологические особенности, специфика социального статуса, ролевые функции и социально-культурное поведение.

Как отмечает В. П. Леньшин, «нынешняя российская молодежь не является единым целым, она дифференцирована по разным основаниям: качеству образования, профессиональной направленности и подготовленности, уровню жизни, политических пристрастий и др. Наше общество стоит перед объективной необходимостью поиска интеграционных факторов своего развития и, прежде всего, с точки зрения становления системно-струк-

турного типа молодежи, для которого характерно саморазвитие и степень целостности в аспекте реализации социальной функции» [4, с. 87].

Сущность самоопределения при социологическом подходе связывается со способностью человека создавать новые возможности для собственного развития. По сути дела, способность к самоопределению становится фактором «приращения себя» через опыт самопознания для дальнейшей самореализации в системе социальных отношений. Таким образом, **самоопределение, выступая неотъемлемым компонентом саморазвития, детерминировано личностно-значимыми мотивами, образуя ценностные ориентации, которые имеют различное содержание и характер проявления.**

В психологической литературе теоретический аспект раскрывает содержание формирования самоопределения как цепь индивидуальной детерминации процессов личностного и профессионального самоопределения. Осмысление сущности истоков, механизмов психологического содержания понятия «самоопределение» позволяет определить его феномен как выбор действий на основе диспозиций через соотнесение элементов ситуации (Л. С. Выготский); как реализация жизненно важной (стратегической) цели, подчиненной конкретному мотиву, потребности (Д. А. Леонтьев, В. Ф. Сафин); как осознание несовпадения своего «Я» и объективно разворачивающегося процесса (В. П. Зинченко); принятие решения как «примеривание» себя к требованиям цели (В. Д. Магазанник); возможность непрерывного совершенствования способностей и возвышения потребности личности (Ф. Парсонс); осуществление расширенного воспроизводства «себя в себе» (И. С. Кон, А. А. Реан); стремление к самореализации (Д. А. Леонтьев, А. Маслоу).

Попытка построения общего подхода к самоопределению личности была также предпринята Г. П. Никовым, который исходит из характеристики самоопределившейся личности, что является для исследователя синонимом социально-созревшей личности. Другой точки зрения придерживаются К. А. Абульханова-Славская, Р. Бернс, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, считающие ключевым моментом в понимании сути самоопределения отношение человека к самому себе, от которого зависит его отношение к окружающим и окружающих к нему. При этом ученые подчеркивают, от того, как складывается система отношений, зависит самоопределение и общественная активность личности.

Иной подход у Э. Д. Днепровой, Е. В. Маликиной, Л. Ю. Мургазаяновой, рассматривающих понятие «самоопределение» как самостоятельный этап социализации, внутри которого индивид приобретает готовность к созидательной деятельности. Исследователи связывают самоопределение с осознанием личностью своих возможностей, при этом рассматривают его как условие, а не как сущность самоопределения.

Таким образом, **самоопределение** включает умение гибко и быстро реагировать на все культурные и социальные изменения в обществе, адаптироваться к ним через овладение необходимыми знаниями и навыками. Согласно мнению отечественных и зарубежных психологов самоопределение как стержневой процесс мотивируется и проблематизируется самопознанием.

В психолого-педагогических исследованиях также отмечается, что специфическим новообразованием в старшем школьном возрасте является ориентация на будущее, становление личностной и профессиональной перспективы. Именно в этот период появляется потребность в осознании собственного «Я», своего места в окружающем мире, установка подростка самоопределение.

Своеобразен подход к проблеме самоопределения личности Л. И. Божович, которая анализирует данную проблему в возрастном аспекте и считает, что самоопределение старшеклассников представляет собой аффективный центр их жизненной ситуации. При этом автором подчеркивается важность самоопределения как «выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни, поиск цели и смысла своего существования, потребность найти свое место в общем потоке жизни» [5].

Нам также представляется перспективной связь самоопределения и внутренней позиции человека. Самоопределение и становление внутренней позиции имеют много общих составляющих, такие как самооценка, саморегуляция и т. п.

В отдельных исследованиях Л. И. Божович характеризует самоопределение как личностное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции человека, психологическую природу самоопределения обосновывает как «потребность в самоопределении возникает на рубеже старшего подросткового и юношеского возраста, а также отмечена «двуплановость» личностного самоопределения, которая заключается в том, что оно осуществляется одновременно, с одной стороны, как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни, а, с другой как неконкретные поиски смысла своего существования» [5].

Устремленность в будущее как наиболее существенная характеристика старшего подросткового возраста и периода ранней юности рассматривается многими авторами (М. Р. Гинзбург, Е. А. Климов, И. С. Кон, П. А. Шавир и др.). Например, выделяя два вида представлений о собственном будущем, смысловом и временном, М. Р. Гинзбург интерпретирует личностное самоопределение как «содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия» [6, с. 47]. Исследователь связывает двуплановость личностного самоопределения с двуплановым характером жизненного поля личности. В своем исследова-

нии он широко использует введенное К. Левиным понятие жизненного пространства личности и включает новое – «жизненное поле личности», подчеркивая единство пространственно-временных аспектов человеческой жизни, а также внепространственных и вневременных аспектов человеческого существования. Так, описываются им основные характеристики личностного самоопределения: потребность в личностном самоопределении «представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире; личностное самоопределение ориентировано в будущее и связано с выбором профессии, но не сводится к нему» [6].

Как соединение трех перспектив психологической, личностной и жизненной трактует самоопределение К. А. Абульханова-Славская. «Психологическая перспектива – способность человека предвидеть и прогнозировать будущее, представлять себя в нем. Личностная перспектива – это способность предвидеть будущее и готовность к нему в настоящем. Жизненная перспектива – это совокупность обстоятельств и условий жизни, которые среди прочих равных условий создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения» [7, с. 144].

Проанализировав различные толкования понятия «самоопределение», мы прослеживаем три особенности в определениях этого термина. Самоопределение рассматривается как:

- 1) проектирование жизненного пути;
- 2) система отношений человека к самому себе, окружающим и окружающим к нему;
- 3) самостоятельный этап социализации.

На наш взгляд, ключевым словосочетанием в понятии «самоопределение» является построение человеком себя, которое неразрывно связано с планированием профессиональной и жизненной перспективы, начинающейся уже в школьные годы. Отсюда под «самоопределением» мы понимаем длительный процесс построения человеком себя, осознанный выбор им своей позиции в различных жизненных ситуациях, личностной перспективы, в структуре которой необходимо выделить два аспекта, неразрывно связанных друг с другом.

Содержательная сторона личностной перспективы – это наличие у человека лично значимых целей, их дифференцированность и отчетливость.

Структурная сторона перспективы раскрывает способ движения к поставленным целям, личностный способ самореализации. Так, осмысливая конкретные ценности и цели, человек выходит на проблему определения смысла своей жизни, своего призвания, то есть на необходимость самоопределения. Поэтому философы и психологи связывают процесс личностного и профессионального самоопределения воедино, подчеркивая их тесную связь.

Таким образом, процесс самоопределения связан с самостоятельным и осознанным нахождением человеком смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной социально-экономической и культурно-исторической ситуации.

Для нашего исследования понятия «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» являются ключевыми. Исследователи личности отмечают многомерность и многоступенчатость этих процессов, выделяя в них педагогический, психологический, социологический аспекты. Однако существующие дефиниции, по нашему мнению, не являются исчерпывающими. Проведенный анализ литературы показал неоднозначность трактовки понятий личностного и профессионального самоопределения.

В психолого-педагогической литературе феномен «личностное самоопределение» рассматривается как высший тип жизненного самоопределения, когда человеку действительно удается стать хозяином жизни. Так, встречается сравнение личностного самоопределения с нахождением самобытного «Образа – Я», постоянным развитием этого образа и утверждением его среди окружающих людей; как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемной ситуации, при этом особо подчеркивается, что самоопределение – сложный, многоступенчатый процесс развития человека. Его структурными элементами являются разные виды самоопределения: жизненное, личностное, социальный смысл.

Также для нас важным является высказывание Н. С. Пряжникова о том, что принципиальное отличие личностного от жизненного самоопределения следующее: «человек не просто овладевает ролью, а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим мониторингом, когда окружающие могут сказать не просто о хорошем «семьянине», «учителе», «руководителе», а «уважаемый человек», чья жизнь в глазах окружающих является целым событием» [8].

Как видим, личностное самоопределение является более широким понятием, но это не означает, что профессиональное самоопределение целиком включается в личностное. Например, если человек по конкретному типу самоопределения – самоопределяется в культуре – реализует себя на невысоких уровнях и сама эта деятельность в личностном плане для него незначима, то говорить о полноценном личностном самоопределении не приходится (можно говорить лишь о возможности такого самоопределения). Профессиональное самоопределение по сравнению с личностным предполагает часто более конкретную деятельность, определенную специфическим предметом, условиями, средствами труда, а также спецификой межличностных производственных отношений и ответственности за данную работу, что связано с самим определением профессии ограниченного вида деятельности. **На наш взгляд, в реалиях современной жизни психолого-**

педагогическая помощь в профессиональном самоопределении личности осуществляется более целенаправленно, тогда как помощь в личностном самоопределении проходит более хаотично, так «научить быть личностью», и тем более «сдать экзамен на право называться личностью», намного сложнее.

В теоретическом и методологическом аспектах исследователями совершенно справедливо подчеркивается связь между личностным и профессиональным самоопределением с ценностями человеческой культуры, с моралью и нравственностью, понимаемыми в широком смысле.

Так, Н. С. Пряжников и С. Н. Чистякова определяют следующие конкретно-методологические принципы, которые специфичны для личностного и профессионального самоопределения:

1) культурно-историческая обусловленность профессионального самоопределения (близко к принципу детерминизма);

2) личностно-индивидуальный подход к каждому самоопределяющемуся человеку;

3) системность, постепенность и преемственность профессионального самоопределения (связь жизненного, профессионального и личностного, а также учет реальной ситуации развивающегося конкретного учащегося);

4) приоритет ценностно-нравственных ориентаций в профессиональном и личностном самоопределении; иерархичность самоопределения (взаимосвязь типов и уровней самоопределения), обуславливаемая особенностями конкретного человека [9, с. 71].

Следует также добавить, что в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, Е. В. Бондаревской, М. Р. Гинзбурга, М. И. Губановой, А. В. Кирьяковой, Е. А. Кострюковой, Т. Н. Мальковской, А. В. Мордовской, Н. С. Пряжниковой, С. Н. Чистяковой подчеркивается, что личностное самоопределение выступает базовым компонентом жизненного, нравственного и профессионального самоопределения, при этом выбор представлен характер самоопределения.

Таким образом, личностное самоопределение – это один из типов самоопределения, системное образование, интенсивное формирование которого происходит в юношеском возрасте. Скорее, это попытка ответить самому себе на вопрос, «Какой Я?» и «Что Я за человек?»

Что касается профессионального самоопределения личности, то оно трактуется исследователями с разных позиций: как проектирование своей жизни, которая строится на соотношении лично значимых целей и способов их осуществления (К. А. Абульханова-Славская, Н. Ф. Гейжан); как «Я-концепция» индивида, отражающая понимание, переживания и намерения, предметные действия профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях (С. Н. Чистякова, А. Л. Журкина).

В последнее время наблюдается тенденция объединения разных подхо-

дов к определению сущности профессионального самоопределения, в которых ситуация выбора связывается с процессом самостоятельного и осознанного нахождения человеком смыслов выполняемой работы, всей жизнедеятельности в конкретных условиях (Е. А. Климов, К. К. Платонов, Н. С. Пряжников, В. Д. Семенов).

В работах С. Н. Чистяковой профессиональное самоопределение – это взгляд человека на мир профессий, на конкретную заинтересовавшую профессию, на ее возможности в окружающем мире, намерения человека в отношении возможностей самореализации внутри определенной профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях. «Самоопределение требует активного осознания личностью своего «Я» (самосознание), отношений с окружающим миром (мировоззрение), своего жизненного опыта, самого процесса контроля над собой. Содержание профессионального самоопределения – понимание школьником значения, необходимости и путей профессионального самоопределения; стремления познакомиться с миром профессий и избираемой средой труда; самоанализ и самооценка; практическая проба сил и самовоспитание» [10].

В других источниках профессиональное самоопределение представляют в виде системы установок личности (когнитивных, оценочных и мотивационных) по отношению к конкретной профессиональной деятельности и самореализации в ней. Также называют профессиональное самоопределение многомерным процессом, рассматриваемым под разными углами зрения. Во-первых, это серия задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода. Во-вторых, это процесс принятия решения, посредством которых индивид формирует и активизирует баланс своих предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного труда – с другой. В-третьих, это процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Итак, выделенные специалистами особенности взаимосвязей личностного и профессионального самоопределения позволяют **трактовать профессиональное самоопределение как неотъемлемую часть личностного самоопределения, поэтому их трудно рассматривать в отдельности.** *Профессиональное самоопределение не ограничивается выбором своей будущей профессии, составлением профессионального плана, определением жизненных перспектив, оно является частью самоопределения личности в культуре как высшего уровня личностного самоопределения и не может рассматриваться в отрыве от нее.*

Таким образом, многоаспектный характер нашего исследования проблемы подготовки старших школьников к личностному и профессиональному самоопределению определяет необходимость **различных подходов к изу-**

чению сущности этого явления – личностно-ориентированный (ориентация на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности воспитательно-образовательного процесса) и **гуманистический** (признание человека высшей ценностью).

Современное методологическое обоснование исследуемого нами процесса невозможно без опоры на идеи гуманистической психологии (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), которые позволяют рассматривать старшеклассника как целостную личность, с изначально присущими ей способностями к рефлексии, творческой активности, эмоциональному отклику, самоактуализации на пути своего личностного и профессионального самоопределения.

Особую значимость в выстраивании методологических подходов для нас представляет компетентностный подход в образовании (В. А. Болотов, И. Я. Зимняя, В. А. Козырев и др.), предусматривающий развитие у старшеклассников социальных и ключевых компетенций, связанных с овладением различными способами добывания, обработки и использования информации, развитие коммуникативных, творческих и рефлексивных способностей в их самостоятельном и ответственном личностном и профессиональном самоопределении.

На наш взгляд, значимыми для формирования личностного и профессионального самоопределения старшеклассников являются идеи личностно-образовательных технологий, базовой ценностью которых является личностно-ориентированный подход, эффективно влияющий на самоактуализацию и самореализацию, рефлексию и саморегуляцию, утверждение чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости и т. п.

Выявляя сущность личностно-ориентированного подхода, как совокупности взаимосвязанных социальных установок на отношения к самому себе и к организации педагогического взаимодействия, следует отметить, что данный подход объединяет и воплощает в себе следующие педагогические идеи и принципы: идею развития личности (личностной направленности обучения и воспитания); идею демократически педагогических отношений как основы формирования демократической личности; идею активизации и использования внутренне саморегулирующих механизмов развития личности (воспитание положительной «Я-концепции»); идею углубления индивидуального подхода; принцип природосообразности обучения и воспитания школьников; принцип гуманизма [11].

Признание старшеклассника субъектом образовательного процесса и есть, по-нашему мнению, личностно-ориентированное образование. Но, чтобы старшеклассник стал подлинным субъектом образовательного процесса, необходимо изменить всю технологию этого процесса, цель которого – не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества;

формирование механизмов самоорганизации, самоопределения и самореализации личности каждого обучаемого.

Мы считаем, **необходимо создать специально организованную образовательную среду для освоения разных видов и форм человеческой деятельности**, где старший школьник овладевает знаниями, опытом отношения к миру вещей и людей, опытом общения, взаимодействия, как бы раскрывает себя миру вещей и людей, с которыми внутренне взаимосвязан, т. е. развивается. Такая образовательная среда не должна навязывать путь развития через нормативное построение его деятельности, а создает более свободные условия, представляя старшекласснику возможность самому определять индивидуальную траекторию развития, важнейшими этапами которого являются личностное и профессиональное самоопределение.

Реализуя на практике личностно-ориентированный подход, нам важно было осмыслить сущность и механизмы социализации и индивидуализации личности, ее интересы, склонности и способности, проявляющиеся в самоорганизации конкретно мотивированных видов и форм урочной и внеурочной деятельности старшеклассников в целях формирования самоопределения.

В нашем понимании личностно-ориентированный подход к формированию личностного и профессионального самоопределения старшеклассников – это система взаимодействия педагогов и обучающихся, создающая оптимальные условия для развития субъектов образовательного процесса способности к самообразованию, самостоятельности, через последовательное отношение педагога к школьнику как целостной личности, как самосознательному, ответственному субъекту собственного развития.

Ядром данной системы является личность старшеклассника, целью – создание условий для формирования самоопределения, полноценного развития личности школьника, способной к самоорганизации и самореализации, рефлексии и самообразованию, социально и духовно адаптированной к общественным переменам, способной занять активную конструктивно-деятельностную позицию.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что **личностно-ориентированный подход к формированию личностного и профессионального самоопределения старшеклассников предполагает:** *признание приоритета личности школьника перед школьным коллективом; индивидуальной ценности каждого учащегося; создание таких условий в образовательной среде, при которых старшеклассник осознает себя личностью; поиск действенных стимулов самоопределения школьников в образовательном процессе; акцентирование внимания на развитие профессионально важных качеств личности школьника; включение в образовательный процесс современных педагогических технологий развития личности школьника; совершенствование вариативности форм образовательного процесса, направленного на расширение возможностей*

личностного и профессионального самоопределения старшеклассника; поддержку старшекласснику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализация и самоутверждения; учет дифференцированного, индивидуального, возрастного и деятельностного подхода к самоопределению школьников.

По нашему мнению, **формирование личностного и профессионального самоопределения старшеклассников означает:**

– целенаправленное формирование умения адекватной оценки старшеклассниками своих личностных возможностей в соответствии с требованиями профессии и т. д.;

– возможность увидеть скрытые, глубинные, внутренние процессы, которые определяют, регулируют поведение старшеклассников в его личностном и профессиональном самоопределении- с одной стороны, а с другой стороны – найти наиболее эффективные пути воздействия на них;

– обязательный учет возрастных и индивидуальных особенностей старших школьников;

– плодотворное влияние на развитие у школьников рефлексии и саморегуляции;

– формирование мотивации личности старшеклассника в личностном и профессиональном самоопределении;

– формирование профессиональной направленности личности, ее знаний, умений, компетенций через практико-ориентированную деятельность, через организацию познавательной и творческой деятельности, через взаимосвязь индивидуальных и групповых форм обучения и воспитания старшеклассников;

– приближение всех видов деятельности старших школьников к будущей профессиональной деятельности;

– соотнесение личностных качеств старшеклассника с профессиональным самоопределением;

– формирование положительного отношения старшего школьника к себе как к субъекту будущей жизненной биографии и профессиональной деятельности;

– учет индивидуально-личностных особенностей и свойств личности старшеклассника.

Личностно-ориентированный подход к формированию личностного и профессионального самоопределения старшеклассников позволяет понять, что индивидуальность – это не отдельные особенности тех или иных изолированно рассматриваемых свойств личности, а совокупность этих особенностей, дающая целостную оценку личности, ее личностного и профессионального самоопределения.

Структура личности старшеклассника рассматривается нами на основе личностно-ориентированного подхода к формированию личностного и профессионального самоопределения следующим образом: 1) направленность: формы направленности (влечения, желания, склонности, интересы, идеалы, мировоззрение, убеждения); отношения (к себе, к людям, труду) мотива деятельности; 2) опыт (знания, умения, навыки, привычки, компетенции); 3) индивидуальные особенности психических процессов (ощущения, эмоции, мышление, восприятия, чувства, воля, память); 4) биологические свойства (темперамент, возрастные, половые особенности личности).

Однако спорным остается вопрос реализации данного подхода в практике школы, и мы считаем, что эффективным решением проблем современной российской школы, ориентированной на реализацию личностно-ориентированного подхода, призванную удовлетворять потребности учащихся в выборе профессии, способствовать их адаптации к реалиям быстро меняющегося мира, напрямую зависит от профессионализма школьного учителя, его профориентационной компетентности. Однако существующая практика подготовки будущего учителя к личностному и профессиональному самоопределению школьников отстает от требований развивающейся школы.

В условиях реформирования образования, когда перед высшей школой встает задача перехода от массового подхода в профессиональной подготовке учителя к личностно-ориентированному, от процесса передачи знаний к приоритетности развития личности, ее способности к самосовершенствованию, становится актуальной проблема создания системы, обеспечивающей качественную, личностно-значимую подготовку будущего учителя к личностному и профессиональному самоопределению старшеклассников. Но на сегодняшний день в педагогических вузах отсутствует в целом определенная и общепринятая система подготовки будущих педагогов к формированию личностного и профессионального самоопределения школьников. В вузовских учебных программах недостаточное внимание уделяется профориентационному содержанию материала, что ведет к нарушению единства в программах, требованиях и результатах подготовки специалистов высшего профессионального педагогического образования (И. П. Арефьев, М. И. Губанова, Л. П. Крившенко, В. Д. Симоненко, Т. И. Шалавина и др.).

На наш взгляд, **профессиональная ответственность педагога состоит в том, чтобы руководить развитием учащихся как будущих субъектов личностного роста и профессионального труда.** Данный процесс сложный и многогранный и для его осуществления необходимо уяснить, каковы педагогические условия эффективной подготовки учителей к формированию личностного и профессионального самоопределения старшеклассников.

В сложившихся современных условиях важная задача личности – определить свою «меру жизни», научиться понимать смысл происходящего, от-

носиться к нему с позиции собственных возможностей и целей, а цель образования – способствовать самостоятельному суждению, выбору, поступку, научить человечности. Для того, чтобы человек мог реализовать свои способности и творческие возможности и осуществлять свободный профессиональный выбор, по мнению исследователей, необходимо учитывать, по меньшей мере, два обстоятельства: во-первых, готовить будущих взрослых к осознанию надвигающихся трудностей профессиональной жизни и к напряженной работе в быстро меняющихся условиях; во-вторых, они должны быть достаточно образованными для того, чтобы вести целенаправленный поиск в потоке информации.

Создает ли современная система образования адекватные условия для самоопределения? С. Н. Чистякова особо подчеркивает, что «российской школе необходимо исходить из того, чтобы готовить молодежь к универсальной деятельности, которая ее ожидает в быстро меняющемся «практическом» мире. И, прежде всего, надо научить самой способности учиться...» [10.].

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что **самоопределение личности школьника – это этап социализации**, внутри которого индивид приобретает готовность к самостоятельной, созидательной деятельности. Самоопределение осуществляется на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и ценностями с общественными запросами.

С социологической позиции самоопределение – это определение своего места в системе профессионального труда в зависимости от потребностей общества в конкретных профессиях; *с психологической позиции самоопределение* рассматривается как формирование «Я-концепции» индивида, отражающей его понимание, переживания и намерения, предметные действия в профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях; *с педагогической позиции* – это проектирование своей жизни, которое строится на соотношении лично значимых целей и способов их осуществления, и активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические обоснования и результат этого процесса.

При формировании личностного и профессионального самоопределения старшекласников **необходимо опираться на гуманистический, аксиологический, культурологический и личностно-ориентированный подходы.**

Таким образом, формирование личностного и профессионального самоопределения старшекласников следует рассматривать как целостный интегративный процесс поэтапного включения их в практико-ориентированную деятельность на основе реализации дифференцированного и культуро-

логического подходов, учета социально-профессиональной позиции и уровня самооценки старшеклассников, создания мотивирующей среды, способствующей обоснованному выбору будущей жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – СПб.: Изд. фирма «Прогресс-Универс», 1995 – 716 с.
2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1996. – 344 с.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990 – 368 с.
4. Леньшин, В. П. Методологические подходы к исследованию молодежи / В. П. Леньшин // Философия и общество. – 2004. – № 3 – С. 86–94.
5. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Академия – 1995.
6. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения: Дис. ... д-ра психол. наук / М. Р. Гинзбург. – М., 1996. – 285 с.
7. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
8. Губанова, М. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения: теория и практика подготовки учителя. / М. И. Губанова: Монография. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2002 – 207 с.
9. Пряжников, Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук / Н. С. Пряжников. – Екатеринбург, 1995 – 378 с.
10. Чистякова, С. Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников. Книга для учителя и социального педагога. / С. Н. Чистякова. – М.: Новая школа, 2004 – 112 с.
11. Коноплянский, Д. А. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в условиях личностно-ориентированного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Коноплянский. – Кемерово, 2003 – 23 с.

УДК 378:37

В. И. Костомарова

НЕДИРЕКТИВНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ

Мастерская «Психолого-педагогические проблемы адаптации метода недирективного консультирования» под нашим руководством была со-

здана в 1997 г. и концентрировалась на решении проблем концепции адаптации психологического консультирования (К. Роджерс) и игровой терапии (В. Экслейн, Г. Лэндретт) к возможностям отечественного педагогического образования и изучения эффективности адаптированного варианта метода недирективного консультирования. В рамках первой проблемы была написана монография «Психологическое консультирование для педагогов. Теоретико-методологический аспект» (Красноярск, 1999). Вторая проблема решалась посредством уточнения понятийного аппарата; апробирования некоторых форм обучения для различных возрастных, профессиональных и социальных групп; разработки релевантного инструментария для оценки эффективности адаптированного варианта метода; варьированием выборок испытываемых и достигаемых целей.

В 2005–2006 учебном году в рамках мастерской выполнен ряд дипломных работ, направленных на изучение возможностей недирективного консультирования в практической работе с детьми и их родителями.

Так в дипломной работе Клоковой Е. В. «Исследование эффективности контент-анализа как метода оценки успешности обучения матерей дошкольников недирективному консультированию» апробована методика обучения матерей недирективному консультированию в виде индивидуальных занятий, разработан контент-анализ протоколов сеансов обучения матерей недирективному консультированию, концептуальной основой которого выступила концепция успешного продвижения в консультировании К. Роджерса.

Для доказательства адекватности разработанного контент-анализа как метода оценки успешности обучения матерей недирективному консультированию было спланировано наше исследование. На первом этапе в подготовительной группе ДООУ № 246 г. Красноярска было проведено родительское собрание, целью которого было знакомство родителей с методом недирективного консультирования и приглашение принять участие в освоении этого метода. Из приглашенных родителей часть мам согласилась начать обучение, часть же сослалась на занятость.

Исследование проводилось с 15 января по 15 марта 2005 г. С каждой мамой был проведен тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) и заполнена разработанная нами анкета для выявления социально-психологических характеристик. Затем с каждой мамой было проведено три индивидуальных занятия по теории недирективного консультирования. Последующие занятия представляли собой коррекцию умений матерей на материале их взаимодействия с детьми в качестве консультанта.

Во время сеансов «обратной связи» в комнате велась аудио запись, которая в дальнейшем переносилась на бумагу в виде протокола. Согласие матерей на аудиозапись было получено на условиях конфиденциальности. После окончания обучения мамы повторно заполняли тест-опросник родительского отношения.

Для получения социально-психологических характеристик матерей, принимавших участие в исследовании, нами была разработана анкета, состоящая из восьми шкал: модель семьи (мать-одиночка, полная семья и родители одного из супругов, полная семья); возраст (20–25, 25–30, 30–35); образование (среднее, средне-специальное, высшее); количество детей (1 ребёнок, 2 ребёнка, 3 ребёнка); «загруженность» матери (не работает, работает, работает и учится); удовлетворённость материальным положением (не удовлетворена, частично удовлетворена, удовлетворена); удовлетворенность жилищными условиями (не удовлетворена, частично удовлетворена, удовлетворена); удовлетворенность отношениями с детьми (не удовлетворена, частично удовлетворена, удовлетворена). Успешность в обучении матерей выявлена следующим образом.

Контент-анализ успешности обучения матерей недириективному консультированию

Категория 1 Количество предъявляемых проблем, связанных с межличностными отношениями в семье в процессе обучения

Подкатегории

а) Называет две-три проблемы	1 балл
б) Называет одну проблему	2 балла
в) Не называет ни одной проблемы	3 балла

Категория 2 Конкретизация проблемы

Подкатегории

а) Недифференцированное описание проблемы Например: «Мой ребёнок – избалован!»	1 балл
б) Некоторая дифференциация проблемы (говорит о необходимости решения проблемы, но нет четкого способа решения)	2 балла
в) Конкретная формулировка проблемы и способа ее решения. Например: «Я приняла решения не исполнять все его прихоти, даже если он будет устраивать истерики на улице».	3 балла

Категория 3 Изменение «Я-концепции».

Подкатегории

а) Негативные проявления «Я-концепции» (выражается в эмоциональной окраске высказываний) Например: «Я чувствую себя плохой матерью».	1 балл
б) Нейтральные высказывания	2 балла
в) Позитивная «Я-концепция» Например: «Я чувствую, что могу справиться со всеми своими проблемами».	3 балла

Категория 4 Психологическая установка в отношении ситуации обучения.

Подкатегории

а) Яркие отрицательные эмоции	1 балл
б) Отсутствие негативных эмоций	2 балла
в) Яркие позитивные эмоции	3 балла

Категория 5 Локус контроля

Подкатегории

а) Внешний (манипуляция оценками заимствованными из окружения) Например: «Мой муж считает, что я не справляюсь с воспитанием сына».	1 балл
---	--------

	б) Внешне-внутренний (осознание того, что живет по чужой «мерке»)	2 балла
	в) Внутренний Например: «Я сама чувствую, что в отношениях между мной и сыном, существуют некоторые сложности в общении».	3 балла
<i>Категория 6</i>	Изменение отношений в семье	
<i>Подкатегории</i>	а) Ухудшились	1 балл
	б) Не изменились	2 балла
	в) Улучшились	3 балла
<i>Категория 7</i>	Уровень овладения умениями, полученными в процессе обучения	
<i>Подкатегории</i>	а) Умениями не пользуется	1 балл
	б) Иногда	2 балла
	в) Активно пользуется.	3 балла

Минимальная оценка по протоколу контент-анализа – 7 баллов, максимальная оценка – 21 балл. Высокие баллы при анализе протоколов контент-анализа интерпретировались как «успешность обучения», низкие – как «неуспешность». Анализ полученных результатов позволил выделить две группы матерей: успешных и неуспешных в отношении обучения недирективному консультированию.

Для доказательства-опровержения выдвинутой нами гипотезы был проведен корреляционный анализ данных контент-анализа, анкеты и опросника родительского отношения до и после обучения, а также данных, трактуемых нами как «результаты обучения». Таким образом, была выявлена разница результатов первого и последнего протоколов сеансов обучения. Подсчет коэффициентов корреляции производился с помощью компьютерной программы.

Подведем окончательные выводы. В группе успешных матерей в результате обучения подверглись трансформации такие стили родительского отношения как «кооперация», «принятие» и «авторитарная гиперсоциализация», а в группе неуспешных – «авторитарная гиперсоциализация», «кооперация», «симбиоз» и «маленький неудачник» при наибольшей выраженности изменения родительского отношения к стилю «маленький неудачник». Отличие «успешных» матерей от «неуспешных» состоит также в том, что степень «загруженности» у первых связана со стилем принятия, а у вторых – амбивалентно связана с «авторитарной гиперсоциализацией» и «кооперацией» в конце обучения. У успешных матерей стиль «кооперация» отрицательно коррелирует со стилем «авторитарная гиперсоциализация» в конце обучения, а у неуспешных – с принятием. Это свидетельствует о том, что качество обучения успешных матерей соответствует философии недирективного консультирования, а у неуспешных матерей такое соответствие отсутствует. Кроме того, у неуспешных матерей идет процесс разрушения стереотипов, а у успешных – процесс обучения недирективному консультированию. Следовательно, гипотеза о том, что разработанный нами контент-

анализ является адекватным средством измерения успешности обучения недирективному консультированию не опровергнута. Данный контент-анализ может быть использован практическими психологами для оценки своих профессиональных умений.

Основная цель дипломной работы А. В. Румянцева заключалась в проверке эффективности недирективного консультирования для улучшения детско-родительских отношений. Гипотеза исследования базировалась на концепции семьи как системы: если изменению подвергается хотя бы один член системы (семьи), то и вся система (семья) будет изменяться. Для подтверждения-опровержения гипотезы были использованы следующие диагностические методики: для родителей – опросник стилей детско-родительских отношений А. Я. Варга – В. В. Столина, для детей – проективная методика «Рисунок семьи» в модификации Н. И. Трудниченко (дипломная работа 1999г.) и контент-анализ в двух модификациях, выполненных в нашей мастерской А. П. Александренко (дипломная работа 1998 г.) и О. В. Ивановой (дипломная работа 2000 г.). «Улучшение» родительского отношения к ребенку трактовалось как изменение стиля отношения родителя с авторитарного на демократический. «Улучшение» детского отношения выражалось в наличии значимых изменений в межличностных отношениях («Рисунок семьи») и личностном росте (контент-анализ).

На первом этапе исследования дети подготовительной группы ДООУ № 246 г. Красноярска (средний возраст шесть лет) были протестированы по методике «Рисунок семьи», после чего были отобраны в исследовательскую группу. Затем с их родителями была проведена беседа, в которой излагался замысел исследования и просьба об участии в нем. Дети, чьи мамы согласились заполнить опросник, составили экспериментальную группу, остальные – контрольную. С детьми из экспериментальной группы было проведено по 10 сеансов недирективного консультирования. Контрольная группа воздействию не подвергалась.

По результатам исследования детей значимых «улучшений» не произошло ни по одной методике. У их матерей значимые «улучшения» по критерию Манна-Уитни произошли в стиле родительского отношения «кооперация». Эффект «улучшения» стиля родительского отношения к детям при отсутствии значимых «улучшений» у самих детей объясняется эффектом Хотторна, что не опровергает гипотезу исследования о том, что любое воздействие на члена семьи как системы ведет к изменению связей в семье.

Дипломная работа Н. В. Автаевой посвящена сравнению эффективности снижения тревожности у детей дошкольного возраста в зависимости от того, применяет мама по отношению к ребенку приемы недирективного консультирования или нет.

План исследования заключался в том, чтобы параллельно проводить сеансы недирективного консультирования с ребенком и обучение родителей.

Экспериментальную группу составили дети 5–6 лет ДООУ № 246 г. Красноярска. Наряду с экспериментальной группой была определена контрольная группа детей по возрастным, гендерным, психологическим и социальным характеристикам. С каждым ребенком было проведено по десять сеансов недирективного консультирования. Одновременно с этим с каждой мамой – по шесть сеансов обучения недирективному консультированию. Эмпирическими индикаторами изменений выступили уровень тревожности ребенка, измеренный методикой «Выбери нужное лицо» Р. Тэмми, М. Дорки, Вамен и контент-анализом протоколов сеансов недирективного консультирования в модификациях А. Александренко и О. Ивановой. Гипотеза о социальной обусловленности тревожности подтвердилась: в экспериментальной группе снижение уровня тревожности значительно отличалось от контрольной.

Таким образом, в данном цикле исследований в рамках мастерской адаптации метода недирективного консультирования осуществлялась в отношении детско-родительских отношений. Наряду с адекватностью проводимого обучения студентов и родителей, следует отметить наметившиеся трудности:

– трудности в организации обучения родителей (объективная занятость родителей; их психологические проблемы);

– трудности, возникающие у студентов при обучении родителей (недостаточное развитие дидактических способностей, психологические проблемы);

– отсутствие должного технического оснащения.

Устранение данных и является стратегическими направлениями деятельности мастерской «Психолого-педагогические проблемы адаптации метода недирективного консультирования» на следующем этапе нашего исследования.

УДК 370.153

М. В. Кибанов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СЕЛЬСКОМ УЧИЛИЩЕ

Как известно, жизнедеятельность любого человека проходит в условиях неповторимого, свойственного только ему окружения. Отсюда развитие обучающихся находится в зависимости от непосредственных конкретных условий. Когда речь идет о конкретных условиях, нам представляется целе-

сообразным, прежде всего, выделить среду по месту жительства людей (городская, сельская, рабочий поселок, пригород) В силу объективно сложившихся обстоятельств различия в условиях жизни людей наиболее сильно проявляются в поселениях разного типа. Анализ социально-педагогической литературы [1–3] свидетельствует о том, что в разных поселениях, в силу их особенностей, есть потребность в различных подходах к управлению качеством воспитательного процесса.

У. Б. Акбаева выделяет как специфические следующие аспекты воспитательной деятельности в сельском учебном заведении: своеобразие отношений в сельской среде; близость природы; сельскохозяйственное окружение; ограниченность выбора форм, средств воспитания; влияние народных традиций [4].

Небольшое село позволяет всесторонне изучить каждого ученика, знать окружающую его среду, семью, способствует эффективности индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания, отмечает в своем диссертационном исследовании Н. Г. Наумов [5].

Проанализировав характерные особенности различных типов поселений и их влияние на социализацию подрастающих поколений, а также взгляды ученых на специфические особенности сельского учебного заведения, попытаемся выявить **факторы, влияющие на развитие ценностных ориентаций обучающихся.**

Первая группа факторов – это факторы, связанные с особенностями окружающего социума. Социально-психологическая среда села является особой и непохожей по своей организации на социальное пространство города, поселка.

Мы согласны с исследованиями Н. М. Косовой, Г. И. Селиванчик, которые с достаточно большой степенью достоверности отождествляют строение социально-психологической среды села с организацией замкнутой референтной группы [6, 7].

Соответственно и характерные черты такого сообщества могут быть экстраполированы на рассматриваемый объект. Существенными среди них будут:

- замкнутость социально-психологического пространства;
- кристаллизация уровня и образа социального поведения;
- жесткая регламентация поведения членов сообщества.

Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому наиболее естественным будет рассмотрение их в комплексе, интегративно. Замкнутость, ограниченность социально-психологического пространства детерминирована узким кругом общения жителей сельской местности. Большинство сел насчитывает от 100 до 500 жителей (крупные до 1000 и более), что позволяет говорить о достаточно близкой степени знакомства живущих в данном месте людей. Уменьшение физических границ пространства ведет к различ-

ным последствиям. Отсутствие анонимности, свойственной большим городам, постоянство социальных контактов, открытость многих сторон личной жизни общественному мнению и оценке имеют свои положительные и отрицательные стороны.

Постоянный круг участников социального взаимодействия облегчает процессы взаимопонимания между людьми. Создаются условия для более глубокого проникновения во внутренний мир участника совместной деятельности, более детального знакомства с его личностными особенностями. С другой стороны, растет зависимость человека от окружающих. Давление социальных «прессов» в виде общественного мнения, стереотипизированных ожиданий, предписанных норм становится причиной высокого психологического напряжения и создает условия для формирования девиации и отклонений в процессе социального становления. «Диктат среды» не всегда может проявляться явно, но будет присутствовать в любом случае, его влияние будет ощущаться гораздо чаще и сильнее, чем в любом другом сообществе.

Кристаллизация норм и образцов социального поведения предусматривает формирование устойчивых стереотипов поведения, восприятия, мышления и является следствием ограниченности сельского социума территориально и психологически. В отличие от подобных образований в других обществах шаблоны поведения в сельском социуме менее пластичны и подвижны. Ограничивая спектр модальностей индивидуального стиля поведения, они будут являться барьерами на пути социального становления школьников. Это явление становится причиной жесткой регламентации поведения представителей сельского сообщества. А в итоге возрастает риск оказаться в числе отвергаемых, изолированных, и снижается готовность к апробации новых стилей и способов поведения.

Обладая теми специфическими чертами, которые мы выделили выше, сельский социум имеет широкие возможности для сохранения и передачи традиций, свойственных этому типу сообществ. Как это ни парадоксально, но в условиях глобальной по своим масштабам трансформации сельского социума, он продолжает сохранять традиционные черты российской ментальности. Сельские жители в большинстве своем остаются носителями коллективного сознания и ценностей, исторической памяти предшествовавших поколений. Именно в коллективной психологии крестьянства нужно искать объяснение современным способам выживания сельского населения. Деревенский мир с его приоритетом общественного, общинного лишь отчасти подвергся изменениям со стороны городской культуры, сохранив при этом большой запас прочности.

На наш взгляд, такое положение дел имеет и позитивные и негативные последствия. С одной стороны, устойчивость традиционных ценностей, основ русской культуры позволяет учащимся осваивать их легко и эффектив-

но. Сохраняется необходимая для существования общества связь поколений, естественным путем передаются от старших к младшим обычаи и образцы совместной деятельности, общения, ценностные ориентации. Ясность, четкость и высокая степень одобряемости окружающими имеющихся общественных стандартов, несомненно, облегчает процесс воспитания обучающихся, делает его более успешным.

С другой стороны, жестко ограниченный и регламентированный набор традиционных ценностей, норм, образцов поведения вступает в противоречие с меняющимися социально-экономическими реалиями и, не обладая достаточной гибкостью, пластичностью, создает препятствия на пути развития социальной автономности учащихся.

Нередко интересы, потребности молодых людей не вписываются в традиционные стандарты, служат предметом осуждения со стороны окружающих, блокируются с помощью явных и скрытых санкций. Заранее предписанный образ действий, поступков, образ жизни оставляют незначительную свободу самостоятельного выбора, ведет к развитию гиперконформистской позиции.

Немаловажным фактором в развитии учащихся является семья. Давно замечено: в эпоху социальных потрясений резко возрастает роль малых групп в жизни человека. Именно в такой микрогруппе он ощущает свою защищенность, находит понимание, поддержку и любовь. Эти неповторимые условия способна создать только семья. Сегодня многие семьи отличаются друг от друга по отношению к главному нашему достоянию – к духовности: культ денег стал кумиром для одних, а стремление хоть как-то выжить – для других. Одни желают взять от жизни все, другие хотят посвятить свою жизнь детям, семье, другим людям, Отечеству. Ценности взрослых, а они порой диаметрально противоположны, определяют семейную индивидуальность, личностное своеобразие человека. Резкое расслоение семей по уровню доходов отрицательно сказывается на психике растущего человека, его ценностных ориентациях. Одинаково опасны для духовности нации как безнравственная психология подрастающего торгаша («деньги могут все»), ведущая к вседозволенности, нетрудовому образу жизни, так и рабская психология люмпена – человека социально инертного, привыкшего к полунищенскому существованию и иждивенчеству.

Здесь уместно вспомнить слова Ивана Стебута, патриарха русского земледелия: «желаете поддержать нравственность в народе – поддержите семью; хотите сохранить в целости здоровье семьи – поддержите деревню и сельское хозяйство» [8].

К первой же группе факторов относятся факторы природо-экономического окружения села, которые характеризуются рядом специфических особенностей.

Одна из наиболее главных особенностей – это непосредственная вклю-

ченность учащихся в сферу производственной деятельности (бытовой и трудовой). С. Т. Шацкий писал, что для сельских учащихся характерны следующие черты: «Деревенские дети впитывают деревенскую культуру через бытовые переживания» [9, с. 86]; «они примеряются во всем и со всем, что носит характер настоящего дела, дело – это главное», «дети есть дети, и они должны заниматься своим делом» [9, с. 87], «со всем жаром, непосредственностью, что всегда для них является характерным» [9, с. 92]. Деревенские дети того времени участвовали в среднем в 70 видах труда. «Почти все дети старше шести лет занимаются и трудом педагогическим» [9, с. 95, «т. е. воспитывают своих младших братьев и сестер, тем самым ценности гуманизма воспитываются с детства» (там же). Многовековая народная традиция – поручать малым детям, ухаживать за младенцами – великое достижение человеческой культуры. Естественным образом это воспитывало доброту, ласку, любовь, ответственность, даже самопожертвование. Эти чувства были прочными, надежно укорененными, переходили из поколения в поколение.

Для сельских детей свойственно образное мышление и практическая направленность их жизнедеятельности, сельские дети постоянно профессионально направлены: их жизнь осмысливается и организуется с позиции будущей профессии. По С. Т. Шацкому, основным источником ценностных ориентаций сельских детей является сельскохозяйственный труд.

Но на сегодняшний день, по нашему мнению, общая тенденция такова: желающих с любовью возделывать землю на селе становится все меньше. Отрицательные черты сельскохозяйственного труда, непривлекательные для современного молодого человека сегодня – это тяжелые условия труда, мало соответствующие понятию «современные»; малая степень разнообразия видов трудовой деятельности; подчиненность труда ритмам и циклам года и др.

Среди важных природно-экономических особенностей социума, следует отметить близость природных объектов, возможность непосредственного общения учащихся с природой, что, несомненно, несет в себе большой потенциал для воспитания обучающихся.

Вторая группа факторов связана с особенностями организации деятельности и общения в учебном заведении. Одна из главных задач сельского учебного заведения – расширение спектра возможных вариантов воспитательной работы с учащимися.

К третьей группе факторов относятся факторы, связанные с личностными особенностями участников воспитательного процесса.

Главным здесь является личностное развитие индивида, выраженное в целях жизни, идеалах, мотивационной сфере, в усвоении социальных ролей, соотношении природного и социального в «Я-концепции».

С. И. Рулев в своем исследовании обосновал психологический порт-

рет ученика сельской школы [10]. Знание особенностей развития ребенка, позволяет целенаправленно выстраивать процесс его воспитания.

Сельский ребенок обладает высоким уровнем тревожности. Общая социально-экономическая ситуация в сельском хозяйстве, где наблюдается спад производства, порождает у учащихся чувство социальной уязвимости и незащищенности, опасение оказаться «людьми второго сорта». Подогреваемые пропагандой СМИ, дети все чаще стремятся приобщиться к «прелестям цивилизации», ориентируются на переезд в город как наилучшую возможность строительства будущей жизни.

Высокий уровень конформности и внушаемости обоснован стремлением соответствовать групповым нормам, стандартам в замкнутом социальном пространстве села. Именно благодаря во многом конформизму сохраняются и ретранслируются многие традиционные ценности, характерные для сельской общности: уважение к старшим, высокий авторитет родителей, значимость общественного мнения, порицания или одобрения со стороны окружающих.

Постоянное давление среды, необходимость соответствовать заданным стандартам, постоянное опасение не оправдать ожидания окружающих, педагогов, родителей порождают чувство неуверенности в себе и в своих силах. Это приводит к тому, что самооценка многих учащихся порой не адекватна и занижена. С. И. Рулев также выделяет низкий уровень готовности к организации собственной деятельности. И последнее, что выделяется в психологическом портрете сельского ученика [10], это привычка к труду и высокая степень развития навыков самообслуживания.

Следует отметить, что влияние отдельных факторов не обособленно, а носит интегративный характер. Они взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга.

Библиографический список

1. **Мудрик, А. В.** Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М., 1997. – 365 с.
2. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика / А. В. Мудрик: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: «Академия», 2000. – 200 с.
3. **Корогаева, Е. В.** Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия Е. В. Корогаева. – М.: Сентябрь, 2000. – 143 с.
4. **Акбаева, У. Б.** Подготовка студентов педвуза к воспитательной работе в сельских школах / У. Б. Акбаева: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1993. – 16 с.
5. **Тищенко, А. В.** Нравственное самоопределение старшеклассников сельской школы / А. В. Тищенко: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Р-на-Д гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2000. – 27 с.

6. **Иванов, А. Ф.** Сельская школа / А. Ф. Иванов. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.

7. Особенности педагогического процесса в малочисленной школе: Книга для учителя / Под ред. П. Т. Фролова, – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

8. **Гурьянова, М. П.** Сельская семья и общество / М. П. Гурьянова // Педагогика. –1995. – № 3. – С. 14–19.

9. **Шацкий, С. Т.** Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 304 с.

10. **Рулев, С. И.** Взаимодействие учащихся малочисленной сельской школы как фактор их социального становления / Рулев, С. И.: Дисс. ...канд. пед. наук / Ярославский гос. пед. ун-т. – Ярославль, 1999.

УДК 37.014.3

О. Н. Артеменко, И. В. Бакунова, Л. И. Макадей

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Современный этап развития образования характеризуется обновлением и качественными изменениями его структуры, содержания, методов, средств обучения и воспитания, новыми организационно-педагогическими и управленческими подходами.

Неоспоримым условием высокого умственного потенциала личности, ее активной созидательной позиции и творческого подхода к деятельности является оптимальное развитие общенаучных умений и навыков на первом этапе обучения – начальных классах. Именно начальное образование служит той фундаментальной базой, на основе которой строится весь образовательный процесс в среднем и старшем звене.

Умственные способности и возможности усвоения учебного материала младшими школьниками довольно высоки. При правильном организованном обучении дети воспринимают и усваивают больше того, что традиционно дает обычная школа.

Среди задач воспитания, стоящих перед современной школой важная роль принадлежит умственному воспитанию учащихся. Обучение является важнейшим средством умственного воспитания. Успешность умственного воспитания в процессе обучения зависит от множества факторов: содержания учебного материала, организации интеллектуального труда, отношения между всеми компонентами учебной деятельности. Главная роль в этом принадлежит методам обучения.

Умственное воспитание выступает как целенаправленный процесс умственного развития и формирования мотивации к учению. В данном аспекте умственное воспитание нужно рассматривать и как целенаправленный процесс умственного развития и как процесс воспитания познавательного интереса к учению.

Однако при различии этих двух процессов, при определении сущности отношений, складывающихся в учебно-познавательной деятельности, не сводящихся только к познавательному интересу, единство этих двух процессов обеспечивается совокупностью определенных психолого-педагогических условий содержание учебного материала классных и внеклассных занятий, методы обучения, условия организации познавательной деятельности, связь обучения с жизнью, социумом и работой с родителями, гармоничного и полноценного усвоения содержания образования в целом.

Умственное воспитание – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности. Ориентация на решение задачи умственного воспитания ребенка, в свою очередь, вынуждает пересмотреть в контексте тенденций перестройки современной школы основные компоненты школьного образования: его назначение, содержание, критерии эффективности форм и методов обучения, роль школьного учебника, функции учителя [5, 8, 9].

Школьное образование, наряду с познавательной функцией (передача ребенку системы научных знаний об окружающей действительности, а также вооружение его методами научного познания), должно реализовать психологическую функцию (создание условий для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого ребенка). Применительно к задачам умственного воспитания это означает, что целью образовательного процесса является не просто усвоение математики, чтения, письма, и т. д., но, скорее, расширение и усложнение индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности средствами математики, чтения, письма.

В контексте задач умственного воспитания эффективность образования должна быть связана с характером тех изменений, которые происходят под влиянием учебного процесса в самом субъекте обучения, то есть в ментальном опыте каждого конкретного ребенка. Соответственно, в качестве критерия оценки эффективности тех или иных форм и методов обучения должны выступать не только показатели сформированности знаний, умений и навыков, но и показатели сформированности определенных умственных качеств, характеризующих разные стороны развития интеллекта школьника.

При организации образовательного процесса для детей необходимо создавать педагогические условия, которые позволяют ребенку адап-

тироваться к учебному процессу и повышать уровень умственной воспитанности [1; 6].

Если рассмотреть употребление термина «условие», то можно увидеть такие значения: обстановка (среда), в которой происходит что-нибудь; обстоятельство, от наличия или изменения которого зависит наличие или изменение чего-либо другого; совокупность особенностей, оказывающих существенное влияние на что-либо; данные, требования, из которых следует исходить.

Общим для всех определений является то, что обстоятельство становится условием только по отношению к другим процессам, явлениям, так как их успешное возникновение, развитие, совершенствование зависит именно от них. В педагогике часто употребляют понятие «условие», понимая под этим те факторы, которые обеспечивают успешное обучение. Так, О. Ф. Федорова педагогические условия определяет как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающих успешное решение поставленной задачи; это оптимальная совокупность педагогических факторов, обеспечивающих успешную образовательную деятельность [8].

Наиболее универсальные условия адаптации учащихся к учебному процессу можно охарактеризовать как совокупность учебно-методических и школьно-гигиенических мероприятий, направленных на улучшение физического здоровья, нормализацию эмоционального состояния и увеличение продуктивности умственной деятельности учащихся.

Считаем необходимым дать содержательную характеристику педагогическим условиям, которые направлены на поддержание здоровья, эмоциональной стабильности учащихся, высокой продуктивности умственной деятельности и высокий уровень умственной воспитанности.

Первым педагогическим условием является **организация процесса**, направленного на гибкое регулирование учебного процесса в зависимости от наличия признаков утомления, уровня умственной работоспособности школьников. Это условие предполагает коррекцию и специальный отбор содержания учебного материала, изменение режима учебного процесса, преимущественное использование интерактивных методов обучения. Для его реализации учителю важно уметь перестраивать свою профессиональную деятельность в соответствии с ситуацией [1].

Вторым педагогическим условием, способствующим повышению уровня умственной воспитанности младших школьников является использование **комбинированных методов обучения и организации как учебной, так и внеучебной деятельности учащихся с целенаправленным формированием у них общественно-эстетико-ценностной мотива-**

ции умственной деятельности. Формой организации деятельности учащихся младших классов в системе учебной работы является урок. Так как ребенок стремится все изучить в наглядно-образном и наглядно-действенном планах, большое место должно отводиться его практическим действиям с предметами, работе с наглядным материалом. Для этого в классе нужно обеспечить смену разнообразных видов деятельности.

Технология конструирования содержания урока на этапе непосредственной подготовки информации для ее восприятия учащимися проявляется во взаимосвязанных действиях учителя: отборе содержания учебного материала (в особенности конкретных фактов, раскрывающих сущность понятий) в соответствии с целями и задачами урока и уровнем подготовленности учащихся; выделении возможных затруднений при изучении отобранного материала; выборе наиболее доступных форм объяснения незнакомых и трудноусваиваемых понятий, словосочетаний, высказываний и т.п.; выборе в каждом конкретном случае методов и приемов обучения; планировании своей деятельности и деятельности учащихся, способствующей пониманию передаваемой информации.

Учитель определяет структуру урока и разрабатывает учебные ситуации. Учитель должен специально продумать, как он будет воздействовать не только на интеллектуальную, но и эмоционально-волевою сферы личности школьника [7].

Следующее педагогическое условие – **тщательная подготовка к учебному занятию не только учителя, но и подготовка им самих учащихся к работе на предстоящем уроке, психологического настроя, с каким они приходят на урок.**

Подготовка учащихся к следующему уроку в системе уроков предполагает: ознакомление учащихся с планом их работы в системе уроков по теме; ориентация учащихся на их предварительное знакомство с отдельными разделами или темами учебника, чтение научно-популярной и художественной литературы по проблемам очередного урока, проведение наблюдений и несложных доступных опытов, которые могут способствовать изучению нового материала.

Формирование глубоких и прочных знаний в процессе обучения основам наук сегодня дополняется пониманием пути, который к этому ведет. Не менее важным, чем результат, становится и процесс его достижения, потому что ученик не просто получает знания и учится их применять, но вступает в процессе обучения в сложные отношения с миром и людьми, изменяя их и изменяясь сам. Обществу становится важным не только то, сколько знаний усвоил ученик и чему он научился, но и какими способами шло усвоение знаний и выработка навыков, как при этом формировалась личность человека, что в этом процессе он сделал под руководством учителя, а что научился делать самостоятельно.

Успех преподавания во многом зависит от того, насколько учитель сумел связать процесс обучения с психологическими процессами учащихся и особенностями их психического развития. Важным и сложным психическим процессом является восприятие, которое отражает предмет или явление в целом, в совокупности всех его качеств. Процесс восприятия зависит от уровня психического развития человека, от его прежних знаний, опыта, специальности. **Особенности восприятия во многом определяют качество обучения:** **во-первых**, необходимо определить цели и задачи восприятия и руководить этим процессом; **во-вторых**, класс должен быть подготовлен к восприятию, которое зависит как от возраста школьников, так и от уровня освоения ими предшествующего материала; **в-третьих**, для продуктивности восприятия материал должен излагаться в соответствии с определенным алгоритмом, по смысловым частям, с выделением и фиксацией главного; **в-четвертых**, восприятие повышается, когда в процессе обучения задействованы различные органы чувств. Ученик не только слышит учителя, но и видит наглядные материалы, участвует в обсуждении проблемных ситуаций и анализирует информацию, полученную им самостоятельно. Наконец, восприятие усиливается, если ученик знает о предполагаемой отчетности и контроле его знаний, то есть, сколько материала и в какой степени он должен освоить, чтобы получить удовлетворительную оценку, а сколько – чтобы заслужить более высокий балл [4].

Важным педагогическим условием, способствующим повышению уровня умственного воспитания младших школьников является **организация учебного процесса с использованием групповых форм организации занятий** с содержанием сюжетно-ролевой игры. В начальный период обучения в школе можно рекомендовать организовывать совместную, групповую учебную деятельность. Однако такая форма ведения занятий, особенно в первые месяцы обучения детей в школе, требует тщательной подготовки. Одна из главных задач, которую необходимо решить, приступая к групповому обучению, заключается в том, чтобы правильно распределить роли. Установить в учебной группе атмосферу доброжелательных межличностных отношений, основанных на взаимопомощи [9].

Следующее педагогическое условие – внеклассная работа, игровая направленность двигательного режима в течение дня, недели (за счет подбора упражнений на игровой основе – динамических пауз в группе продленного дня, динамических перемен, динамического часа, дополнительного урока физкультуры). Это не только условие поддержания физического здоровья, но и способ стабилизации эмоционального состояния учащихся, нормализация психических процессов, создания оптимального уровня умственной работоспособности. Особенностью этого условия является использование различных упражнений и игр не только с целью активизации двигательной функции, но также с целью расслабления, отдыха, релаксации.

Основываясь на выводах ученых (М. М. Горниченко, В. Г. Кочубей, И. А. Минский, С. С. Вьюшкина) о прямой взаимосвязи физического развития, состояния здоровья ученика с его умственной деятельностью; о положительном влиянии на организм ребенка физических упражнений считаем возможным использовать **такое педагогическое условие, как увеличение двигательного режима младших школьников для повышения показателей умственной работоспособности учащихся к учебному процессу.**

Немаловажным является и такое педагогическое условие как **активизация познавательной деятельности**, которая помогает раскрыть перед ребенком реальный объективный мир во всей его противоречивости и сложности. Основное его значение – формирование целостного отношения к знаниям, книге, процессу познания. Это отношение проявляется в любознательности, увлеченности чтением, интересу к новому. Оно побуждает к поиску информации в книгах, энциклопедиях, научно-популярных изданиях. У детей, таким образом, развиваются навыки «познавательного чтения», помогающие открывать и получать знания, которые становятся их личностным достоянием. Если в классе есть дети, которые много читают, всем интересуются, в коллективе создаются положительный эмоциональный фон, способствующий успеху учения и познавательной деятельности [4].

Однако учителю следует помнить о том, что познание – деятельность сложная, интеллектуальная, требующая значительных умственных усилий. Для младшего школьника это часто непосильно. Для того, чтобы облегчить вхождение ребенка в мир информации, знаний, книг, науки, важно использовать игры, элементы занимательности, необычное внешнее оформление – все то, что привлекает детей. При этом мы опираемся на выявленные психологами особенности познавательной деятельности младших школьников: неустойчивость интересов, преобладание в них эмоционального компонента, слабость воли, не сформированность умений целенаправленно работать с книгой.

Игра – наиболее близкая ребенку деятельность. Она требует активной умственной работы, создает атмосферу общей увлеченности, расширяет границы для проявления творчества. Игра создает положительный эмоциональный фон, который способствует более активному познанию, в частности учению.

Все это дает основание **считать игру наиболее предпочтительной формой организации познавательной деятельности младших школьников.**

Во-первых, познание в процессе игры происходит в непринужденной, азартной форме и обстановке, что так привлекает детей.

Во-вторых, сама ситуация игры, игровые действия приносят ребенку чувство удовлетворения, вызывает желание продолжить игру вновь, не боясь трудностей и преодолевая препятствия. Чувство удовлетворения, сопровождающее игру, ведет к развитию познавательных интересов.

В-третьих, в игре ребенок незаметно для себя самого, без особых усилий, овладевает очень важными умениями. Он учится работать в группе (договариваться, ставить общие задачи, распределять роли, совместно действовать), учится работать с книгой (ставить вопрос, искать ответы, находить нужную информацию, выделять главное, существенное).

В-четвертых, в игре ребенок предельно активен. Сюжет, правила, игровые ситуации не оставляют никого в стороне, вовлекают в переживание высокого накала чувств, страстей.

В-пятых, в игре, как ни в какой другой деятельности, создается широкое поле для творчества, поскольку в ней всегда есть свобода для самостоятельного проявления индивидуальности каждого.

В-шестых, игра – наиболее эффективный способ создания в классе атмосферы общей увлеченности, интеллектуального поиска, благоприятного психологического климата.

И наконец, игра – хороший способ сделать познание интересным, не-принужденным, увлекательным процессом. Играя, ребенок радостно и счастливо проживает значимый момент жизни.

Для того, чтобы игры приобрели развивающий характер, их содержание должно выходить за пределы учебных программ и учебников, за пределы известного или, по выражению Л. С. Выготского, располагаться в «зоне ближайшего развития» [3, с. 79]. Деятельность детей должна требовать определенных интеллектуальных усилий.

Перевод ребенка на позицию субъекта деятельности достигается путем предоставления ему возможности свободного выбора содержания, формы проведения игр, способа взаимодействия с другими, выполняемой роли [7, 8].

Таким образом, основываясь на утверждении о том, что игра является одним из средств повышения показателей психофизиологического здоровья и умственной работоспособности учащихся, необходимо использовать игровую направленность режима как одно из самых неотъемлемых условий организации учебного процесса младших школьников.

Важным педагогическим условием является организация работы с родителями – учитель поддерживает тесную связь с семьей ученика: информирует родителей учащихся об их успехах, получает дополнительные сведения об их личностных особенностях.

При организации и проведении работы с родителями в виде лекций, диспутов, круглых столов, заседаний родительских клубов можно выделить следующие задачи: систематическое разностороннее педагогическое просвещение родителей, то есть ознакомление их как с основами теоретических знаний, так и с практикой работы с учащимися; знакомство с организацией и методами семейного воспитания; отбор, обобщение и распространение лучшего опыта семейного воспитания; привлечение родителей к активно-

му участию в учебно-воспитательном процессе; формирование у родителей потребности в самообразовании.

Удачным является приглашение на родительское собрание специалистов – психологов, социальных педагогов, работников правоохранительных органов, медицинских работников, юристов и других. Они могут входить в число членов группы вместе с родителями или детьми и принимать участие в работе, или составлять отдельную группу экспертов и выносить свои суждения после выступления групп родителей, а также выступать носителями информации по определенным темам, связанным с профилем своей работы.

Трудности адаптационного характера легче и лучше всего преодолевается тогда, когда одновременно с поступлением ребенка в школу с ним проводится большая **работа дома**. Преимущества домашней работы над школьной в адаптационном плане заключается в том, что она носит индивидуальный характер и в большей степени, чем школьная, учитывает особенности каждого ребенка. Кроме того, дома ребенок обычно чувствует себя более раскованно, и у него имеется больше свободного времени. Этим временем дома можно лучше распорядиться.

В домашнем деловом и личностном общении с ребенком необходимо активно помогать ему преодолевать трудности, с которыми он сталкивается в школе. Например, значительная часть учащихся первого класса отстает в учении из-за неумения выделять и осознавать учебную задачу. Чтобы научить ребенка этому в домашних условиях, следует систематически настойчиво и доходчиво объяснять ему, что каждый школьный предмет, каждый урок и каждое учебное задание рассчитаны на то, чтобы чему-то полезному его научить. Эту мысль желательно иллюстрировать на конкретных и понятных для ребенка примерах из его собственной повседневной жизни. Необходимо постоянно ставить перед ребенком вопросы, направленные на выяснение того, как он понимает учебную задачу. Это могут быть вопросы типа: «Чему можно научиться при выполнении данного задания?», «Чему ты сможешь научиться сам, решив эту задачу?», «Почему это важно сделать?». Такие вопросы помогут взрослому, обучающему ребенка, установить, ясна ли для ребенка учебная задача, а самому обучаемому – лучше ее понять.

Правильный контроль и адекватная самооценка также сами собой возникнуть не могут, их необходимо сознательно формировать. Чтобы сформировать контроль и самооценку, необходимо приучить ребенка сравнивать выполняемую работу с некоторым образцом, предварительно научив его приемам такого сравнения. Контроль и самооценку ребенка нужно формировать не только в учебной, но и в других доступных ему видах деятельности: в игре, в конструировании, в разнообразных домашних заботах и делах. Тогда легче будет обобщить и перенести приемы контроля на учение.

Контроль за правильностью выполнения задания должно стать обя-

зательным условием выполнения любой учебной деятельности и осуществляться ребенком самостоятельно. В начале обучения в школе лучше не пользоваться отметками, а оценивать весь процесс выполнения учебной задачи в целом, без выставления оценки результатов, выявляя и анализируя положительные и отрицательные стороны выполняемой работы.

Особое внимание в домашних условиях должно быть обращено на развитие мышления и речи ребенка: «обучая ребенка письменной речи – мы учим его не только орфографии, правописанию и грамматике, мы одновременно воспитываем его мышление, мы учим его дисциплинировать собственную мысль, учим его произвольно ею пользоваться, контролировать ее ход» [10, с. 124].

Учитывая вышесказанное, представляется возможным сделать **следующие выводы:**

– под педагогическими условиями понимается оптимальная совокупность педагогических факторов, обеспечивающих образовательную деятельность;

– выявленные наиболее универсальные педагогические условия не требуют огромных материальных затрат и длительной переподготовки специалистов, но в тоже время направлены на поддержание здоровья, эмоционального состояния учащихся и высокую продуктивность умственной деятельности, повышение уровня умственной воспитанности. Данные педагогические условия можно рекомендовать к использованию не только в практике работы школ, но и для обучения учащихся различных реабилитационных школ, а также для организации обучения в общеобразовательных школах крупных промышленных городов.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М., 1982.
2. **Возрастная и педагогическая психология** / Под ред. М.В. Гомезо. – М., 1984.
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1996.
4. **Габдреева, Г. Ш.** Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981.
5. **Гуревич, К. М., Горбачева Е. И.** Умственное развитие: критерии и нормы / К. М. Гуревич, Е. И. Горбачева. – М., 1991.
6. **Дмитриев, А. Е.** Повышение эффективности педагогического руководства процессом формирования у школьников умения и навыков: Методы руководства творческой познавательной деятельностью учащихся в обучении / А. Е. Дмитриев. – М., 1980.
7. **Монахов, В. М.** Проектирование учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград, 1998.
8. **Белова, Г. А.** Педагогические условия адаптации младших школьников к учебному процессу / Г. А. Белова. – Белгород, 2001.

9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 1998.
10. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. – М.: Воронеж – 1997.

УДК 378.147

И. И. Яковлева

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В 1993 г. Министерство образования Российской Федерации издало приказ № 237 «Об утверждении базисного учебного плана образовательных учреждений Российской Федерации». В пояснительной записке этого документа указывалось, что образовательная область «Технология» в начальной школе включает трудовое обучение или может быть представлена двумя составляющими, одна из которых трудовое обучение, которая входит в интегрированные курсы «Математика и конструирование», «Изобразительное искусство и художественный труд», «природоведение и сельскохозяйственный труд». Образовательная область «Технология» заняла в учебном плане общеобразовательной школы место, которое раньше отводилось предмету «Трудовое обучение». Необходимость этой замены была продиктована объективными изменениями в мировом общественном производстве (в современном производстве главной становятся работа с новой информацией; возникающие производственные задачи требуют творческих решений), а также в связи с появлением новых технологий во всех сферах деятельности человека.

С 1995 г. в соответствии с новыми программами предусматривается реализация в начальной школе, следующих направлений с учетом имеющейся материальной базы [1, с. 8]: технология обработки материалов (бумага, проволока и пр.); культура дома (правила поведения, сервировка стола); уход за домом (уборка, мытье посуды, уход за домашними растениями и т. д.); информационные технологии (обучающие игры на ПЭВМ при наличии дисплейного класса); выполнение творческих работ – проектов.

Особенностью программы «Технология» в начальной школе является то, что со второго класса учащиеся начинают изучать плетение и ткачество, в четвертом классе заканчивается работа с природным материалом и обработка бумаги и картона. Появляется новый модуль – «Обработка древесины». Мы разделяем точку зрения О. А. Тарасовой [2, с. 51] которая считает,

что, оценивая систему трудовых знаний у младших школьников в образовательной области «Технология», следует отметить их разносторонний характер: они имеют важное значение для формирования личности, отражают предметную сущность труда. Эти знания невозможно сформировать другими школьными предметами, и одновременно, многие знания учащимися дополняются, углубляются другими предметами.

Образовательная область «Технология» вносит ряд принципиальных новаций в систему трудового обучения и воспитания подрастающего поколения. Г. И. Кругликов видит эти инновации в следующем [3, с. 9].

1. «Технология» как образовательная область синтезирует знания математики, физики, химии, биологии и других научных дисциплин. Но эти знания рассматриваются как фактор развития промышленности, энергетики, связи, сельского хозяйства, транспорта и других сфер деятельности человека. Показ востребованности этих знаний, их применимости в трудовой деятельности очень важен: школьники проникаются значением качества собственной подготовки.

2. Одной из задач обучения становится формирование творчески думающей и легко адаптирующейся личности. Школьники должны сознавать ответственность за собственную подготовку к будущей жизни, за успешность самоопределения в ней.

3. Когда ученик начинает понимать, где, как и почему используемые им знания составляют требуемое целое, когда он ощущает способность понять, проанализировать и интерпретировать факты в области экономики и производства, у него появляются качества активного участника процесса познания. Это уже не объект, пассивно воспринимающий информацию (что чаще всего имело место в традиционной системе трудовой подготовки), а субъект, способный планировать и осуществлять свою деятельность в направлении наивысшего личного результата, соответствующего его потенциальным возможностям.

4. Принципиален подход к системе обучения: не узкопредметный, а интегративно-ориентированный, проектно-созидательный. При этом включение учащихся в процессы проектирования, конструирования, моделирования, реализации проекта с последующей оценкой достигнутого результата деятельности становится обязательным фактором взаимодействия учителя и учеников. Проектно-творческий метод следует рассматривать как основной связующий элемент программы, ее сердцевину.

То, что образовательная область «Технология» имеет интегративный характер, подтверждают многие ученые (П. Р. Атутов, Г. И. Кругликов, О. А. Кожина, В. П. Овечкин, В. М. Распопов, Е. В. Романов, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев и др.), в результате чего у учащихся развивается диалектическое и системное мышление, гибкость ума, умение переносить и обобщать знания из разных предметов и наук.

Можно констатировать, что развитие образовательной области «Технология», качество подготовки младших школьников к трудовой деятельности в значительной мере зависит от квалификации педагога. Только обладающий высоким уровнем профессиональных знаний и творческих умений специалист в образовательной области «Технология» сможет заинтересовать, увлечь ребят и подготовить их к самостоятельной трудовой жизни в условиях рыночной экономики.

Таким образом, перед высшей школой стоит задача обеспечить нынешнее образование специалистами высокой квалификации, обладающими высокой культурой, фундаментальной и прикладной профессиональной подготовкой, способными творчески и самостоятельно подходить к решению актуальных проблем в проектной деятельности при обучении младших школьников.

Известно, что **принципиальным отличием преподавания образовательной области «Технология» от трудового обучения является проектно-созидательный подход к организации учебно-воспитательного процесса.** В концептуальных подходах к современной трудовой подготовке школьников методу проектов отводится стержневое место. Предполагается, что, начиная со второго класса, реализация модели обучения, в основе которой лежит метод проектов, будет воспитывать у учащихся такие качества, которые позволят лучше адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям. Именно проектирование является инструментом деятельности преподавателя технологии, и от того, насколько будущий специалист овладел проектным методом, будет зависеть решение поставленных задач образовательной области «Технология».

Однако, с нашей точки зрения, проблема подготовки специалистов для преподавания дисциплины «Технология» на основе проектной деятельности в школе заключается в том, что традиционно вузы готовят учителей технологии для V–XI классов, в то время как начальная школа остается вне поля внимания педагогов высших учебных заведений.

В наше время научные основы проектной деятельности, являющейся основной при изучении дисциплины «Технология», нашли отражение в трудах Н. А. Рынина, А. И. Добрякова, Н. А. Попова, С. М. Колотилова, И. И. Котова, Е. Д. Щедрина, В. Д. Симоненко, Ю. С. Сомова и др., и как показывает анализ научно-педагогической литературы, наиболее эффективно овладение проектным методом студентами достигается в **рамках специально организованных учебных дисциплин.**

В контексте обозначенной выше проблемы на технологическом факультете МаГУ (Магнитогорский государственный университет) для студентов V курса введены элективные курсы.

Разработанный нами курс «Технология проектной деятельности для начальных классов», нацелен на подготовку будущего учителя технологии к

организации проектной деятельности младших школьников. Для нас очевидно, что младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность. И от того насколько грамотно будет организован данный процесс, зависит дальнейший процесс овладения учащимися проектным методом, а также желание детей заниматься проектной деятельностью в старших классах. Мы предлагаем в пределах данного курса такой способ обучения студентов, который способствует закреплению знаний по руководству проектной деятельностью младших школьников и формированию следующих исполнительских умений:

- сбор информации для модельного анализа, прогнозирования, анализа и синтеза аналогов, прототипов;
- изобразительно-графические (графически грамотно выражать и пояснять в виде наглядного изображения творческий замысел, рисовать конструктивные узлы, изделия и детали, оформлять проектную документацию);
- композиционные (выполнять композиционные поиски);
- моделирование (изготавливать проекты изделий с учетом требований художественного конструирования). Помимо этого, указанный способ обучения служит основой для более глубокого понимания особенностей технологии изготовления объекта производства.

Вариативность содержания школьной образовательной области «Технология» обуславливает необходимость подготовки учителей технологии по нескольким специализациям. В начальной школе важными разделами программы являются следующие: технология обработки материалов (бумаги и картона, ткани и пр.), культура дома, выполнение творческих работ-проектов. Следует отметить, что термин «проект» и «проектное обучение» только начинает входить в исследовательские работы, в практику передовых учителей общеобразовательных школ. В проведенных исследованиях М. Б. Павловой, С. Б. Гнездиной, Л. М. Иляевой, В. Д. Симоненко показано, что «проект» и «проектное обучение» являются одним из наилучших способов формирования творческого мышления школьников. В обозначенных исследованиях под «проектом» понимается творческая, завершенная работа, соответствующая возможностям школьника, а «проектное обучение» выступает как поэтапное формирование знаний, умений и навыков. Мы же в своем исследовании выдвигаем иной вариант понимания проектного обучения. В нашем случае проект выступает как активная самостоятельная творческая работа, соответствующая потребностям, интересам и склонностям школьника, а проектное обучение выражается в самостоятельно направленной деятельности школьника, которая предполагает самообучение при поддержке учителя.

Из вышесказанного очевидны две основные задачи, которые необходимо решать при конструировании содержания проектного обучения. Первая – внутренняя сторона содержания должна быть продиктована широтой по-

требностей школьника в саморазвитии и постоянном совершенствовании. Вторая – внешняя сторона отбора содержания должна быть связана с определением условий, которые бы обеспечили выполнение первой задачи.

Таким образом, мы можем определить, что **проектное обучение – система, предполагающая создание в учебном процессе условий, при которых учащиеся усваивают знания, приобретают умения и навыки путем самостоятельного овладения способами деятельности.** При этом целенаправленная организация и управление обучением со стороны учителя – это, прежде всего, знание и умение представить себе в любых учебных ситуациях разновидности и механизмы учебно-воспитательной деятельности, ее продукты, умение правильно определять ученические цели и оценивать пути их достижения, обеспечивать как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию обучения.

Проектный процесс, с нашей точки зрения, следует рассматривать как самостоятельную деятельность учащихся, которая по характеру является экспериментальной, по направленности – производственной деятельностью, по задачам – воспитательной и развивающей. В одном случае она является методом, к которому прибегают учащиеся в процессе разработки и создания новых проектов, в другом – учебно-производственный эксперимент, выступающий для них средством практического приложения усвоенных знаний и умений.

Таким образом, *проектная деятельность является связующим звеном между теорией и практикой в политехническом образовании школьников.* Условием овладения проектной деятельностью выступают предметные действия и умения, с помощью которых они осуществляются. Характерной особенностью является ее доступность для учащихся с различным умственным развитием. Содержание проектного процесса отвечает социальному требованию – нравственному, интеллектуальному и физическому развитию школьника, так как происходит в форме поиска решений отдельных (конкретных), так и извечных общечеловеческих проблем.

Специфика конкретной проектной деятельности регламентирует необходимость овладения соответствующими знаниями, умениями и навыками. Результатом этого становится творчество, что позволяет каждому школьнику накапливать творческую энергию и осознавать ее необходимость для достижения жизненно важных целей. Проектная деятельность ценна многообразием предметного содержания, так как включает разные виды технического и художественно-декоративного творчества. Заметим, что такое обучение как целостная система содержит в себе много взаимосвязанных компонентов: цели самообучения, деятельность учащихся (самообучение), цели обучения, деятельность учителя (преподавание), принципы и закономерности обучения, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, средства и формы обучения, результаты. Таким образом, систематизирую-

щими понятиями проектного обучения как системы выступают цели самообучения и обучения, деятельность учителя и учащихся, результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления, которые включают принципы и закономерности обучения, содержание совместно разработанной с учениками учебной программы, методы и приемы самообучения, материальные средства и организационные формы.

Исходя из актуальной потребности современного российского образования в подготовке учителей технологии для преподавания в начальных классах основ проектной деятельности (I–IV классы), нами определен комплекс педагогических условий, повышающий эффективность протекания рассматриваемого процесса:

– формирование у студентов технологических факультетов вузов мотивации к реализации метода проектов в собственной учебной деятельности;

– организация специальной подготовки будущих учителей технологии к проектной деятельности с младшими школьниками на основе элективного курса «Технология проектной деятельности для начальных классов»;

– специально организованная психолого-педагогическая подготовка студентов технологических факультетов вузов, направленная на формирование профессиональной компетенции в области сотрудничества с младшими школьниками.

Библиографический список

1. Программы средних образовательных учреждений. Трудовое обучение. Технология I–XI классы / Под ред. Ю. Л. Хотунцева и В. Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1997. – 233 с.

2. Тарасова, О. А. Подготовка учителя к обучению младших школьников художественно-трудовой деятельности в образовательной области «Технология» / О. А. Тарасова: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2003.

3. Кругликов, Г. И. Профессионально-педагогическая деятельность учителя технологии / Г. И. Кругликов // Школа и производство. – 1998. – № 5. – С. 25–27.

УДК 159. 923

В. Г. Беляшов, Н. В. Колесникова

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приемы формирования познавательной активности младшего школьника в физкультурно-спортивной деятельности требуют от учителя владения определенными способами и приемами преподавания, а от учеников – способами учения.

Знание характеристик методов обучения позволит правильно ориентироваться в многообразии этих способов и отобрать наиболее эффективные для решения познавательных задач.

Способы передачи ученикам знаний и умений, воздействия учителя на учеников, работа самих учеников – все это относится к методам и методическим приемам.

Метод обучения – это способ преподавания учителем и усвоение учеником учебного материала (2, с. 50). В соответствии с дидактической задачей и условиями обучения каждый метод реализуется с помощью методических приемов, входящих в состав данного метода. Методический прием – это способ реализации метода в соответствии с конкретной задачей обучения (2).

Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, деталей), которые и называются методическими приемами. Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы (4, с. 271), следовательно, внутри каждого метода используются его разнообразные методические приемы. Прием позволяет применить соответствующий метод в конкретных условиях. Именно поэтому тот или иной методический прием используется при решении самых разнообразных дидактических задач на любом этапе обучения при работе с младшими школьниками. Чем богаче запас методических приемов, тем шире диапазон применения методов. В то же время каждый методический прием используется только в частных случаях, а значит, и применяется гораздо реже.

Таким образом, методические приемы – это и методы передачи знаний учащимся в готовом виде, и способы совместной деятельности учителя и младшего школьника при познании сути отдельных явлений, и способы организации самостоятельной практической и познавательной деятельности учащихся, и одновременно способы стимулирования физкультурно-спортивной деятельности.

В своей работе с младшими школьниками по активизации познаватель-

ной деятельности мы использовали **следующие методические приемы:**

1. Прием «случайного получения информации о своем поведении».
2. Приемы «косвенного воздействия; подставки и перспективы; включения неожиданных трудностей; отвлечения».
3. Воздействие собственным авторитетом.
4. «Педагогическое подключение».
5. Прием «парадокс».
6. Прием – «инсценировка».
7. Прием «осуждения проступка в коллективе».
8. Прием «авансирование поощрением».
9. «Побуждение доверием».
10. «Незамеченное оскорбление».

Остановимся более подробно на рассмотрении названных приемов, способствующие активизации познавательной деятельности младших школьников в физкультурно-спортивной деятельности.

Прием «случайного получения информации о своем поведении». Механизм этого прием заключается в том, что мы комментировали поведение младшего школьника в его отсутствие, но были уверены, что провинившемуся станет известно наше мнение. Причем, характеризуя поведение ученика, мы гиперболизируем его достоинства, либо недостатки, рассчитывая, что в первом случае виновный попытается оправдать полученную оценку, доказать, что мы в нем не ошиблись, а во втором – опровергнуть такое мнение, доказать, что он лучше, чем о нем думают.

Используя метод упражнения, мы применяли **приемы косвенного воздействия; постановки перспективы; включения неожиданных трудностей; отвлечения.** Эти приемы направлены на то, чтобы добиться желаемого поведения воспитуемого путем привлечения его к физкультурно-спортивной деятельности.

Косвенное воздействие. Смысл приема – воспитание социальных интересов, запросов и вкусов младшего школьника, замена примитивных интересов и развлечений более высокими, в которых есть радость труда, творчества, заинтересованность в результате физкультурно-спортивной деятельности. На занятиях мы приводили примеры из жизни знаменитых спортсменов.

Постановка перспективы. Мы учитывали естественное желание ребенка получить радость, удовольствие от спортивной деятельности. Мы ставили перед младшим школьником несколько постепенно усложняющихся задач, что ведет от более увлекательной перспективы к менее увлекательной, за счет этого мы воспитывали трудолюбие, дисциплинированность и другие качества.

Включение неожиданных трудностей. Прием заключался в специальных заданиях, которые мы давали младшим школьникам. Неуклонно от за-

нятия к занятию повышали тренировочные нагрузки, усложняли условия выполнения упражнений. Преодоление растущих трудностей укрепляла веру младших школьников в свои силы, содействовало воспитанию настойчивости, трудолюбия.

Отвлечение. Прием позволял нам отвлечь младшего школьника от мысли об опасном упражнении, неизбежном проигрыше в соревнованиях, невозможности добиться успехов в спорте.

Нами широко использовался и активно применялся метод примера. Данный метод включает следующие приемы:

- воздействие собственным авторитетом;
- педагогическое подключение;
- парадокс;
- инсценировка.

Воздействие собственным авторитетом. Для завоевания и поддержания своего авторитета мы тактично демонстрировали воспитанникам свои знания и умения, особенно в своей профессии, делали это ненавязчиво, т. к. нескромность – черта, которую, прежде всего, готовы осудить в учителе его воспитанники. Применяя рассматриваемый прием, мы всегда помнили, что младшие ребята характеризуют учителя по впечатлению от первой встречи. Поэтому мы тщательно контролировали свое поведение, очень серьезно готовились к первой встрече с ребятами, не допускали оплошностей и ошибок. В дальнейшем же авторитет поддерживается безупречным знанием своего предмета, серьезным отношением к своему предмету, своей работе, искренней заботой об успехах каждого ученика, общей эрудицией.

Педагогическое подключение – это использование нами положительных примеров из жизни активистов, родителей, взрослых спортсменов, спонсоров, литературных героев. Применяя этот прием, надо учитывать, какие люди импонируют младшим школьникам разного возраста. Мы приглашали в школу, на городские соревнования мастеров спорта по разным видам спортивной деятельности, они рассказывали о титаническом труде, чтобы добиться спортивных высших результатов.

Следующий прием – **парадокс**. Этот прием заключается в том, что мы использовали ситуацию, созданную младшим школьником с целью, сорвать занятия, испытать старшего или просто нарушить дисциплину, таким образом, что сами нарушители попадают в смешное положение, видя всю неразумность своего поведения.

Мы видели в некоторых поступках младших школьников не хулиганство, а далеко не всегда правильные, но вполне понятные мотивы: проявить себя перед товарищами, испытать, что представляет собой педагог, дать выход накопившейся энергии и т. п. Педагогический опыт говорил нам, что не следует резко и бестактно пресекать нарушителя дисциплины. Нельзя становиться на одну ступеньку с нарушителями дисциплины, забывать о выдержке, достоинстве.

«Парадокс» дает желаемый результат потому, что намеченная школьниками программа действия потерпела крах. Заходя в класс, мы неоднократно слышали: вместо «здравствуйте» – «приветик», вместо «до свидания» – «пока» и т. д. Мы на одном из занятий тоже стали произносить фразы детей. В результате в начале был смех, потом школьники поняли смысл этих слов и перестали употреблять слова-«паразиты». Ребята отходчивы, и смотришь, уже смеются над комичным положением, в которое попали. Используя прием «парадокс» мы добивались успеха еще и потому, что веселые, радостные переживания в любом возрасте повышают интерес к личности учителя. Ученики всех возрастов любят хорошо владеющих собой, не теряющихся в любой ситуации, бодрых, жизнерадостных, подтянутых преподавателей.

Следующий прием – **инсценировка**. Участие в спектакле, исполнение ролей часто оказываются эффективными методами воздействия, заставляют изменить свое отношение к товарищам. Один из учеников часто опаздывал на занятия, придумывая различные причины. При каждом опоздании мы стали разыгрывать сценку «опоздания», в результате опоздания резко сократились.

Прием – **осуждение поступка в коллективе**. Прием особенно эффективен, если обсуждение поступка провинившегося организуется по инициативе самих занимающихся.

Рассматриваемый прием эффективен еще и потому, что влияние его на члена коллектива, как правило, дает больший результат, чем влияние на относительно изолированную личность. Доказано, что энергия коллектива выше суммы энергии его членов, так как в первом случае имеет место взаимное внушение. Именно поэтому коллектив воздействует на своего члена значительно сильнее, чем, например, школьник, являющийся лидером, или даже педагог. Опираясь на коллектив, мы стремились, чтобы против нарушителя установленного порядка активно выступали его ближайшие друзья.

Используя метод поощрения, в физкультурно-спортивной деятельности нами использовались приемы авансирования поощрением и побуждение доверием.

Авансирование поощрением. Поощрение оказывается тому, кто его еще не заслужил, но уже начал проявлять настойчивость, упорство, прилежание, дисциплинированность. Мы видели слабых учеников, временно потерявших уверенность, не имеющих авторитета в коллективе, но данный прием помогает им проявить себя, изменить мнение товарищей и учителей о себе, влияет на него в нужном направлении.

Побуждение доверием. Поощряется ребенок, который по разным причинам в данный момент не заслуживает этого. В спортивной практике этот прием нами использовался в проведении эстафет на городских соревнованиях по плаванию. В состав сильной команды включали школьника, недостаточно серьезно относящегося к тренировкам, нарушающего режим дня,

считающего себя самым сильным в коллективе. Ставили его на один из самых первых и трудных этапов. Он проигрывает свой этап, но усилиями его товарищей команда выходит на первое место. Победители получают награды, при подведении итогов отмечается их трудолюбие, неукоснительное соблюдение режима, скромность. О неудачном выступлении одного из членов команды победительницы никто не говорит, в том числе и его товарищи.

Используя в своей практике метод наказания, мы применяли такие приемы наказания как: испытание неприятных последствий собственного поведения; ожидание меры воздействия; «незамеченное» оскорбление, испытание неприятных последствий собственного поведения.

Формы применения рассматриваемого приема могут быть самыми разными. Прием обычно давал нам хорошие результаты, так как в нем скрыта воспитывающая позиция педагога. У провинившегося не может возникнуть даже мысли о несправедливости учителя. Школьник исправлял то, что мешало нормально тренироваться. Психологический эффект этого приема усиливается, если ученик вынужден ликвидировать последствия проступка публично.

Одним из эффективных приемов наказания является прием ожидания меры воздействия.

Иногда наказание или замечание делали мы не сразу после совершения проступка, а через некоторое время.

«Незамеченное оскорбление». Учитель «не понимает», что его пытались задеть, обидеть, а поступает так, что обидчик глубоко осознает всю нелепость своего поведения.

Как же реагировать на поступки школьников, чтобы коррекция их поведения осуществлялась наименее болезненно? Рассмотрим пример из личной практики. На одном из занятий мы увидели, что младшие школьники, смеясь, передают друг другу листок бумаги. Мы попросили дать этот листок, на нем был изображен в карикатурной форме один из преподавателей, увидев это, мы засмеялись. Это рисовал настоящий художник, – с видом знатока сказали мы, – давайте-ка наладим с его помощью выпуск спортивной стенной газеты».

Да, это большое искусство все видеть, все замечать, но не на все возмущенно реагировать. Иначе львиная доля рабочего времени учителя уйдет на выявление виновников происшествий, разрешение конфликтов, наведение порядка.

Приемов формирования познавательной активности младших школьников в физкультурно-спортивной деятельности много, и они не поддаются какому-то строгому учету. Некоторые из них уже отмирают, видоизменяются, творчеством учителя создаются новые. Различия в уровне преподавания объясняются часто именно разным объемом методических приемов, которыми владеют учителя.

Применяя приемы формирования активности познавательной деятельности младшего школьника, мы выполняли не только информативную и управляющую функции. Ведущая роль учителя и ведомая ученика всегда взаимосвязаны. Эта связь гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд. По внешним признакам действия младшего школьника, как правило, тождественны требованиям учителя. Например, мы объяснили и показали упражнения, младший школьник стремился его выполнить. Но есть еще одна сторона в действиях младшего школьника, скрытая от взгляда наблюдателя – это процесс усвоения полученной учеником информации, степень познавательной активности, мотив, побуждающий к учению и пр.

Все эти психические процессы чрезвычайно сложны для анализа, так как одно и то же наблюдаемое действие младшего школьника может иметь разную качественную основу. Например, два ученика воспроизводят показанное учителем действие примерно с одинаковым эффектом. Однако, один из них ориентируется только на внешний образ увиденного упражнения, а другой опирается еще и на сравнительный анализ имеющихся у него знаний и двигательного опыта. Следовательно, всегда существует некоторая вариативность в усвоении учебного материала при использовании одного и того же приема.

Таким образом, приемы определяют своеобразие методов работы учителя и младшего школьника, придают индивидуальный характер их деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или минимизировать сложности динамичного процесса обучения, повысить эффективность познавательной активности младшего школьника в физкультурно-спортивной деятельности.

Библиографический список

1. Гогун, Е. Н., Мартыянов Б. И. Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартыянов. – М., 2002. – 288 с.
2. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – М.: Изд-во Владос, 2004. – 399 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин. – М.: «Академия», 2006. – 566 с.
4. Шлян, Б. М. Теория и методика физического воспитания / Б. М. Шлян. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

М. А. Гаврилова

СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

На современном этапе развития общества школа является важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности. Главное в гуманистическом воспитании – создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности, как индивидуальности.

Согласно «Концепции охраны здоровья здоровых в Российской Федерации» (2003), необходимость формирования здоровья, активной и творческой жизни населения является основной задачей государственной социальной политики [5]. Одним из путей для достижения данной задачи является модернизация процесса воспитания и обучения на основе преемственности целей и задач учреждений общего и дополнительного образования. Именно в школьном возрасте закладываются основы здоровья человека и здорового образа жизни. В школе нужно создавать благоприятную среду, способствующую укреплению здоровья, прививать любовь к природе, так как человек – часть природы и его жизнь зависит от нее, от ее состояния.

Огромное значение для реализации задач валеологического воспитания имеет школьный предмет «Биология». Аксиологическое содержание данного предмета позволяет раскрыть и показать школьникам биологический и социальный смысл основных положений здорового образа жизни, сформировать его ведущие умения и перевести их в привычку.

Актуальность и важность формирования здорового образа жизни, отсутствие разработанных методик валеологического воспитания в методике обучения биологии обусловили выбор проблемы нашего исследования.

Наше исследование направлено на теоретическое обоснование и разработку методики валеологического воспитания на уроках биологии в школе.

Проведенный нами сравнительно-исторический анализ проблемы показал, что важнейшей целью образования, начиная с древности, являлось воспитание здорового подрастающего поколения, приобщение человека к сохранению своего здоровья, создание высокого уровня физического и душевного комфорта, закладываемого с детства. Эту проблему рассматривали: в древности – Конфуций, Платон, Аристотель и др.; в эпоху Средневековья – Я. Р. Кали, В. да Филтре, Т. Мор и др.;

в XVI–XVII вв. – Дж. Локк; в XVIII в. – Ж. Ж. Руссо, Л. М. Лепелетье, И. Г. Песталоцци, В. Ф. Зуев и др.; в XX в. – П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, Ю. К. Бабанский и др. [4; 7].

Теоретический анализ педагогической и методической литературы позволил сформулировать определение валеологического воспитания. **Валеологическое воспитание – целенаправленное формирование у школьников здорового образа жизни. Целью валеологического воспитания считаем формирование у школьников системы практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья.**

Для достижения данной цели необходимо решение **следующих задач валеологического воспитания:**

- формирование у школьников понятия «здоровый образ жизни»;
- формирование у учащихся ценностного отношения к здоровью своему и других людей, развитие стремления вести здоровый образ жизни;
- развитие умений, лежащих в основе здорового образа жизни.

Проведенный анализ показал, что учебное содержание дисциплины «Биология» [6] обладает широкими возможностями для реализации валеологического воспитания школьников. На наш взгляд, **важным фактором валеологического восприятия** является то, что в учебном содержании дисциплины «Биология» научно обосновываются и раскрываются основные компоненты здорового образа жизни: соблюдение правил личной гигиены; рациональное питание; преодоление вредных привычек; оптимальная двигательная активность; разумное чередование труда и отдыха; закаливание; психогигиена; общение с природой. В то же время мы выяснили, что для **успешной реализации задач валеологического воспитания школьников необходимо вводить в учебное содержание предмета дополнительный материал, который должен соответствовать критериям отбора: научности; культурологичности; связи с жизнью человека; занимательности; недопустимости перегрузки содержания урока.**

Анализ литературных данных позволил сформулировать теоретические основы валеологического воспитания (подходы, принципы, условия) и определить эффективные методы, средства и приемы реализации валеологического воспитания школьников в образовательном процессе по биологии.

После теоретического обоснования нами была разработана методика валеологического воспитания школьников на уроках биологии, **характерными чертами которой являются: системность, насыщение учебного материала аксиологическим содержанием, использование специальных методов (интерактивных, личностно-ориентированных) для усиления воспитательного эффекта, включение в методы обучения такого методического приема как создание воспитательной ситуации.**

Остановимся на описании используемого нами методического приема создания воспитательной ситуации.

Ситуативность воспитательного процесса отмечается многими педагогами и методистами. Б. П. Битинас определяет воспитание как взаимосвязанную цепь воспитательных ситуаций [2]. Н. М. Борытко выделяет, в ситуации интенциональную сторону процесса воспитания – субъективность взаимодействующих сторон. Она обладает определенностью формы как ситуации самоопределения. В ней представлены механизмы управления процессом через систему ценностей; наконец – смыслообразование как результативный аспект процесса [3].

В. В. Сериков считает, что передача культуры – это лишь внешняя сторона воспитания, а собственно воспитательное отношение – это создание личностно-развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т. е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности [9].

В общем виде **создание воспитательной ситуации** – *формирование внешней обстановки, системы отношений, педагогических условий, которые вызывают у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки*. По своей сущности – это упражнение в условиях ситуации свободного выбора. Ученик ставится перед необходимостью выбрать определенное отношение из нескольких возможных вариантов. В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения. Для воспитывающего обучения биологии важны: **ситуации**, при которых ученики выражают свое мнение, приводят аргументы в его защиту; **ситуации**, побуждающие задавать вопросы аксиологического и культурологического характера; **ситуации**, обеспечивающие возможность оказать помощь товарищу при затруднении; **ситуации** обмена информацией; **ситуации** переживания успеха; **ситуации** свободы выбора; **ситуации** самопроверки [8].

Важным в воспитательной ситуации является воздействие на те сферы личности, которые к моменту ее создания не подключены к данному процессу.

Основным моментом создания воспитательных ситуаций как методического приема является то, что он включается во все методы воспитывающего обучения биологии.

В качестве примера приведем использование методического приема создания воспитательных ситуаций на некоторых уроках разделов «Дыхание» и «Пищеварение».

При изучении темы «Значение дыхания. Органы дыхательной системы; дыхательные пути, голосообразование. Заболевания дыхательных путей» в ходе беседы было выяснено, что в организме человека есть природ-

ный защитный барьер – носовая полость, в которой при дыхании носом воздух прогревается, очищается от пыли и частично обеззараживается, чего не происходит при дыхании ртом. При любом физическом упражнении нужно уметь правильно дышать (спокойно, но глубоко и в определенном ритме, согласованном с мышечными движениями). Правильное глубокое дыхание оказывает благотворное влияние на весь организм: оно оказывает массирующее действие на сердце, желудок и кишечник, на приток крови к сердцу из вен и содействует коронарному кровообращению. Для того, чтобы научиться правильно дышать надо знать методики дыхательных гимнастик. Известно достаточно много методик дыхательной гимнастики, разработанных как нашими специалистами, так и специалистами других стран.

Для ознакомления с различными методиками дыхательной гимнастики учащимся заранее для подготовки докладов были даны следующие темы «Лечебное воздействие дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой на органы дыхания» и «Методика поверхностного дыхания К. П. Бутейко».

Перед прослушиванием докладов для создания воспитательной ситуации класс получил задание, написанное на доске:

1. Выберите, какую методику дыхания вы хотели бы освоить.

2. Обоснуйте свой выбор.

После прослушивания докладов мы вместе с классом выяснили, кто выбрал и почему дыхательную гимнастику Стрельниковой, а кто – методику поверхностного дыхания Бутейко. Результаты показали, что в выборе методик класс разделился с небольшим перевесом в пользу дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой.

Свой выбор учащиеся обосновали в виде вывода по каждой методике.

При создании воспитательной ситуации на данном уроке нами были использованы такие виды воспитательных ситуаций как обмен информацией, аргументация своего мнения, свобода выбора.

На уроке «Функциональные возможности дыхательной системы как показатель здоровья. Болезни и травмы органов дыхания: профилактика, первая помощь. Приемы реанимации» использовали метод учебной лично-отно-ориентированной ситуации по определению жизненной емкости легких, выносливости дыхательной мускулатуры и измерению объёма грудной клетки в состоянии вдоха и выдоха, как важных показателей дыхания человека.

Результаты проведенных исследований оформляли в виде таблицы (табл. 1).

Данные исследования показывают, что при тяжелой физической работе, например при беге, вентиляция легких достигается за счет большой глубины дыхания. Человеку, у которого жизненная емкость легких небольшая и слабые дыхательные мышцы, приходится дышать часто и поверхностно. Это

Определение жизненной емкости легких (по Манке Г. Г.)

Жизненная емкость легких (СУ) (максимальный выдох после максимального вдоха)	
Дыхательный объем воздуха (спокойный выдох после спокойного вдоха)	
Резервный воздух (максимальный выдох после спокойного вдоха)	
Дополнительный воздух (разность между жизненной емкостью и объемом резервного воздуха)	
Скорость максимальной вентиляции легких 20 (л/мин) Ч СУ	
Возможность расхода кислорода в 1 мин 0,7 (л/мин) Ч СУ	
Жизненный показатель Спеля $\frac{СУ}{Т} \cdot \frac{Р}{Г}$, где Р – масса, Т – рост Т (см)	

приводит к тому, что свежий воздух остается преимущественно в воздухоносных путях и лишь небольшая часть его доходит до альвеол.

После того, как учащиеся сделали соответствующий вывод, им предлагалось сравнить его с материалами учебника. В итоге при сопоставлении собственного заключения исследования и материалов учебника, учащиеся убедились, что вывод, к которому они пришли в ходе эксперимента, совпадает с содержанием учебника.

Ситуация самопроверки раскрывает познавательную сферу учащегося, помогает учащимся узнать новое о своем здоровье, опираясь на уже имеющиеся знания и умения.

Урок «Пищеварение в желудке и двенадцатиперстной кишке. Действие ферментов» проводился в виде диалога о роли защитной реакции желудка на недоброкачественную пищу и активности ферментов, занимающих особое место в пищеварении, в процессе которого учащимися было задано достаточное количество вопросов. В итоге был сделан вывод о том, что в слизистой оболочке желудка есть железы, выделяющие соляную кислоту, которая не только создает необходимую среду для работы ферментов, но и уничтожает многие вредные микроорганизмы, проникающие с пищей. При употреблении человеком недоброкачественной пищи возникает рвотный рефлекс и содержимое желудка выбрасывается наружу. Если человек почувствовал себя некомфортно после съеденной пищи, рвоту можно вызвать и раздражением корня языка, вызывая искусственную рвоту, для удаления из желудка недоброкачественной пищи, употребление которой негативно сказывается на жизнедеятельности организма. Также определили, что при нормальной активности пищеварительных ферментов активно размножается и сдерживает размножение вредных микроорганизмов кишечная палочка. Но

при ухудшении условий жизнедеятельности кишечной палочки, происходящее при неправильном питании или необоснованном применении антибиотиков, размножение ее приостанавливается, что улучшает условия жизни для гнилостной или бродильной микрофлоры, ведущих к заболеванию – дисбактериозу.

При создании воспитательной ситуации на данном уроке нами был использован вид воспитательной ситуации – побуждение к вопросам.

На уроке «Функция тонкого и толстого кишечника. Всасывание. Барьерная роль печени. Аппендицит» учащимся предлагалось прослушать сообщение на тему: «Алкоголь. Его влияния и последствия на печень здорового человека».

После прослушивания сообщения учащихся разделили на две группы, каждой предлагалось задание.

1. Первой группе нарисовать словесный портрет человека (состояние кожи, волос, ногтей, внутренних органов), ведущего здоровый образ жизни.

2. Второй группе нарисовать словесный портрет человека, по тем же параметрам, ведущего нездоровый образ жизни.

После обсуждения словесных портретов учащиеся пришли к выводу, что человек, ведущий здоровый образ жизни, выглядит моложе, живет дольше и меньше болеет различными заболеваниями, чем человек, не соблюдающий здоровый образ жизни.

Результаты проведенного нами педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что **использование методического приема – создание воспитательной ситуации имеет особое значение для реализации валеологического воспитания в школьном биологическом образовании.** Благодаря данному методическому приему ученик ставится перед необходимостью выбора определенного отношения из нескольких возможных ситуаций, в ходе выхода из которых он переосмысливает, пересматривает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствии критериям здорового образа жизни.

Библиографический список

1. **Билич, Г. Л.** Основы валеологии / Г. Л. Билич, Л. В. Назарова. – СПб.: Национальная академия ювенологии, 1998. – 658 с.

2. **Битинас, Б. П.** Структура процесса воспитания: Методологический аспект / Б. П. Битинас. – Каунас: Швиеса, 1984. – 190 с.

3. **Борытко, Н. М.** Моделирование воспитательного процесса / Н. М. Борытко // Воспитательная деятельность: методология, содержание, технология. – Астрахань: АГПУ, 2001. – С. 217–245.

4. **Джуринский, А. Н.** История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

5. **Концепция** охраны здоровья здоровых в Российской Федерации // Проблемы управления здравоохранением, 2003. № 3. С. 70–77.
6. **Кучменко, В. С.** Программно-методические материалы. Биология. 6–11 кл. / В. С. Кучменко. – М.: Дрофа, 2000. – 224с.
7. **Пискунов, А. И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
8. **Семчук, Н. М.** Методические основы воспитания в процессе обучения биологии / Н. М. Семчук. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2002. – 82 с.
9. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Изд. ВГПИ, 1994. – 330 с.

РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159

С. И. Кудинов

ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Термин «самореализация» (self – realisation) впервые был приведен в «Словаре по философии и психологии», изданном в 1902 г. В настоящее время этот термин отсутствует в отечественной справочной литературе, в то время как в зарубежной он трактуется неоднозначно. Чаще всего понятие «самореализация» интерпретируется как «реализация собственного потенциала».

В последние годы исследовательский интерес к проблеме самореализации личности резко возрос как в отечественной, так и зарубежной психологии. Усиление внимания к этой проблеме связано с пониманием ее определяющей роли в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что продиктовано в России социально-экономическими условиями, обострившими

конкурентноспособность на профессиональном рынке труда. Растущий интерес отечественной науки к самореализации личности как к проблеме можно проследить в увеличивающемся числе диссертационных исследований и публикаций (Л. А. Анцыферова, Д. А. Леонтьев, Л. А. Коростылева, Э. В. Галажинский, Питерская О. В. и др.)

Изучением самореализации личности занимались представители различных психологических школ. Однако до сих пор не существует единой концепции самореализации. Методологическая сторона проблемы изучения самореализации личности состоит в недостаточной определенности этого понятия. На современном этапе развития представлений о самореализации, представляется невозможным даже классифицировать это понятие по форме – является ли это явлением, процессом, потребностью, свойством или чем-то иным.

Одни исследователи продолжают считать самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека предопределенностью быть самоактуализирующимся существом, а другие, отрицая эту предопределенность, предпочитают говорить о процессуальной детерминации (Э. В. Галажинский, 2002). Сложность изучения самореализации состоит еще и в том, что самореализация не может наблюдаться

непосредственно и объективно, мы можем наблюдать лишь ее эффекты и результаты, отраженные в психике субъекта. Самореализацию трудно измерить в силу ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования.

В целом, теоретические проблемы исследования самореализации заключаются в том, что при огромном многообразии теоретических подходов к ее пониманию на сегодняшний день в науке не существует не только теории самореализации, но и сколько-нибудь единого подхода к определению этого понятия. Большинство психологических теорий стремятся к объяснению самореализации или сходного понятия такого же уровня, например, самоактуализации в теории А. Маслоу (1997), идентичности в теории Э. Эриксона, стратегий жизни в отечественной психологической теории (К. А. Абульханова-Славская, 1991) и др.

Теоретические разночтения просматриваются не только в концептуальных вопросах, касаемых природы самореализации и механизмов ее осуществления, но и условий и факторов, оказывающих влияние на ее успешность. Так, например, в диссертационном исследовании посвященном проблеме самореализации личности Л. А. Коростылева (2001) отмечает, что Р. А. Зобов и В. Н. Келасев выявили две группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию:

1. зависящие от человека (ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля и др.);

2. независящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды).

С точки зрения И. П. Смирнова решающим фактором в реализации самого себя, своего потенциала являются не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду.

Е. В. Селезнева подчеркивает, что человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими.

По мнению Катаева основным условием самореализации личности — является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного и профессионального роста [12].

Из приведенных данных можно видеть, что в исследовании самореализации личности превалируют односторонние аналитические стратегии, где доминирует какая-либо одна психологическая позиция, рассматривающая данный феномен либо с точки зрения мотивации, либо с точки зрения установки, либо процесса и т. д. Более того, анализ теоретических и

эмпирических исследований указанной проблемы свидетельствует о том, что при рассмотрении самореализации авторы не фиксируют формы проявления, виды и структурные характеристики, а также не выделяют вполне однозначно условия и факторы ее оптимизации.

Вышеуказанное послужило основанием для построения (конструирования) полисистемной модели исследования самореализации личности. В основе данной модели представлен системный подход.

Ф. Ф. Королев указывающий на важность и необходимость системного подхода к изучению психологических явлений и определившего его признаки: целостность, взаимодействие элементов связи и отношения, обуславливающие структуру системы. Целостность предполагает, что все части сложной системы служат общей цели. Изменение одного параметра в системе влияет на все остальные. Другими словами система – это не простая сумма или даже совокупность элементов, а целостный комплекс элементов, находящихся в определенных связях и отношениях.

На наш взгляд, таким комплексом элементов применительно к феномену самореализации может служить полисистемность, т. е. отдельные микро и макросистемы, обеспечивающие вариативность, масштабность и степень интенсивности самореализации личности.

Основными постулатами в построении полисистемной модели самореализации личности, с нашей точки зрения, могут служить следующие основания:

– Комплекс разноуровневых систем обеспечивающих успешность самореализации личности.

– Исследование самореализации как функциональной системы, раскрывающей связи и соотношения между различными ее уровнями и характеристиками.

– Возможность изучения как горизонтальных, так и вертикальных связей между различными системами и признаками самореализации.

– Обоснование системообразующих, интегративных образований самореализации.

– Направленность на изучение системы и индивидуальных характеристик самореализации личности.

Исходя из выше перечисленных принципов и анализа литературных данных, можно выстроить следующую полисистемную модель самореализации личности (рис. 1).

Базовыми условиями самореализации личности выступают: психозекологические, психофизиологические, психологически-педагогические и социальные.

В пользу психозекологической системы воздействия на успешность, либо неуспешность самореализации субъекта выступают работы Р. А. Зобова и В. И. Панова, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина, где отмечается влияние экологи-

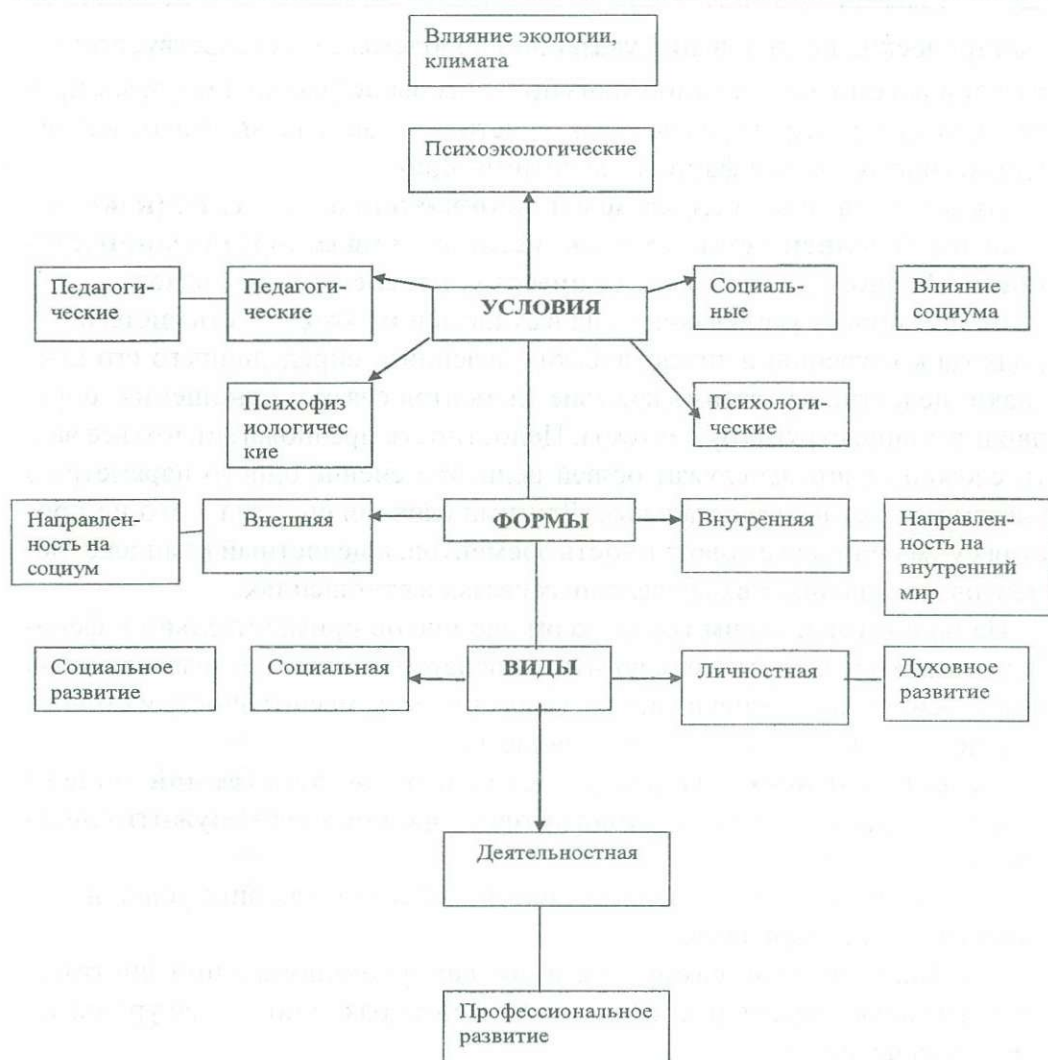


Рис. 1. Полисистемная модель самореализации личности (С. И. Кудинов)

ческих факторов (повышенный фон радиации, загрязнение воздуха, некачественная питьевая вода, неблагоприятный температурный режим и т. д.) на психику человека, вследствие чего может проявляться повышение агрессивного поведения, снижение жизненного тонуса, психологической активности, проявление депрессии и других негативных факторов отрицательно влияющих на самореализацию личности.

Роль **психофизиологических факторов в самореализации личности** широко представлена в научной печати. Наибольшую значимость представляют анатомо-физиологические особенности, являющиеся предпосылкой для успешной самореализации человека в какой-либо сфере, а также особенности свойств нервной системы и свойства темперамента.

К психологическим условиям, способствующим степени успешности

самореализации личности относятся психические познавательные процессы, свойства личности и психоэмоциональные состояния.

Следующую систему составляют **социальные детерминанты**. В нее входят различного рода институты социализации, обеспечивающие социально-ролевые позиции участников, способствующие или препятствующие самореализации личности.

Что касается **педагогических условий**, то они концентрируются в системе обучения и воспитания, которые сами по себе являются системообразующими основами самореализации.

Среди форм самореализации личности можно выделить внешнюю и внутреннюю. *Внешняя* направлена на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности: профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и др. В то время как *внутренняя* обеспечивает самосовершенствование человека в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах.

И, наконец, **среди видов проявления самореализации личности необходимо выделить деятельностную, социальную и личностную.** *Деятельностная самореализация* субъекта характеризуется самовыражением в различных видах деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции. Причем, деятельность не всегда и не обязательно может быть связана с официальной профессией субъекта, это может быть любительский спорт, художественное творчество, учеба и т.д.

Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической либо любой иной общественно-полезной активностью.

Личностная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая на первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, любознательности, эрудиции, креативности, нравственности и т. д.

Таким образом, **представленная модель самореализации личности может служить опорой для обоснования единиц анализа самореализации, которые бы могли отражать ее целостное содержание в конкретных проявлениях.** Многочисленные исследования (А. И. Крупнов 2004, 2005, 2006; С. И. Кудинов 1999, 2005; В. П. Прядеин, 2001 и др.) свидетельствуют о том, что различные личностные образования, взятые в системном рассмотрении, могут раскрываться в мотивационно-смысловых и инструментально-динамических составляющих целостной личности. Далее системная структура позволяет анализировать индивидуальное своеобразие самореализации личности в единстве ее ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных, инструментальных, эмоционально-волевых и рефлексивно-оценочных **характеристик.**

Итак, единство и взаимосвязь выше указанных характеристик дает воз-

возможность не только представить самореализацию как психологическое образование, но и раскрыть различные межуровневые связи. Более того, психологическое своеобразие каждого уровня может рассматриваться как система индивидуально-психологических особенностей самореализации личности, раскрывающих ее специфику и уникальность.

В заключении рассмотрим психологическую природу самореализации личности. Отталкиваясь от многолетних исследований свойств личности и концептуального подхода профессора А. И. Крупнова (1984–2006) аргументированно сформулировавшего системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств, представляется необходимым отметить, что самореализация представляет собой сложную функциональную систему представленную комплексом психологических образований (рис. 2). Иначе говоря, **самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза.**

Исходным в данной системе является **установочно-целевой компонент**, в котором интегрируются конкретные цели, установки, намерения и общая программа инструментально-смыслового обеспечения, и реализация того или иного отношения в конкретных условиях поведения и деятельности.

Мотивационно-смысловой аспект этой системы представлен когнитивными, мотивационными и результативными характеристиками. Он осуществляет селекцию и приоритет тех или иных смыслов предметных отношений и побуждений; глубину и точность когнитивных значений и их роль в поведении субъекта (креативность-консервативность); выбор доминирующих побуждений ориентированных на других людей (социоцентричность) или на себя (эгоцентричность); определение приоритетной зоны приложения и эффективность самореализации личности в соответствии с поставленной целью и предполагаемым результатом в различных сферах жизнедеятельности: предметно-деятельностной, социально-коммуникативной или субъектно-личностной.

Инструментально-стилевая подсистема представляет собой единство динамических, эмоциональных и регуляторных переменных. При этом большинство из них состоит из биполярных, внутренне противоположных признаков. В связи с этим данный аспект самореализации имеет достаточно четко очерченные полюса. Основная роль этой подсистемы связана с обеспечением регуляторно-энергетической функции саморегуляции.

Более того, между отмеченными подсистемами данного психологического образования существуют специфические связи и отношения, указывающие на индивидуальные особенности самореализации индивида.

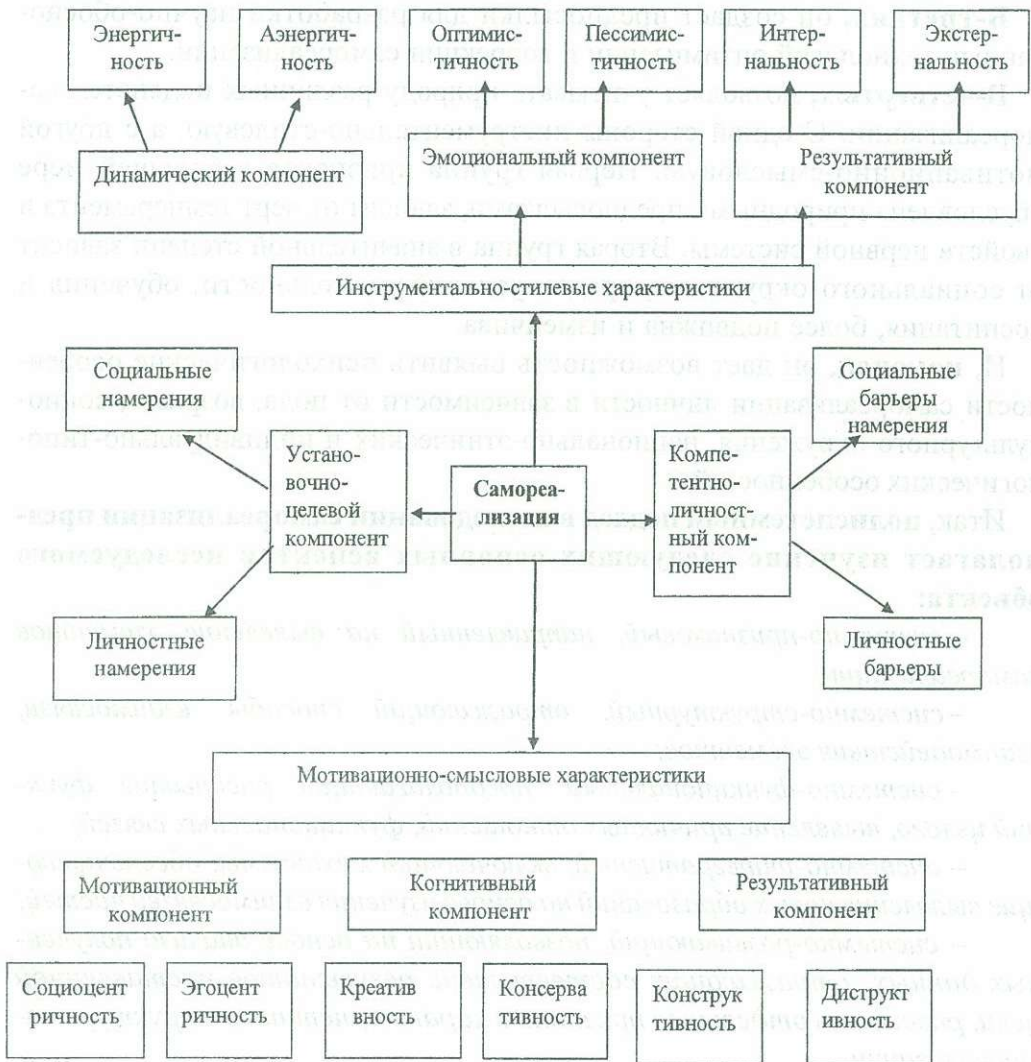


Рис. 2. Структурная модель самореализации личности (С.И. Кудинов)

Перспективность и продуктивность полисистемного подхода следующая:

Во-первых, он способствует решению фундаментальной проблемы преодоления разрыва между динамическими, результативными, эмоциональными, регуляторными, мотивационными, когнитивными и установочно-целевыми характеристиками, при изучении самореализации, которые по своей природе являются целостными, системными.

Во-вторых, он открывает возможность познания психологической структуры самореализации и внутренних механизмов взаимодействия ее различных характеристик.

В-третьих, он создает предпосылки для разработки научно-обоснованных технологий оптимизации и коррекции самореализации.

В-четвертых, позволяет учитывать природу различных подсистем самореализации. С одной стороны инструментально-стилевую, а с другой мотивационно-смысловую. Первая группа признаков в большей мере обусловлена природными предпосылками, зависит от черт темперамента и свойств нервной системы. Вторая группа в значительной степени зависит от социального окружения, среды, условий деятельности, обучения и воспитания, более подвижна и изменчива.

И, наконец, он дает возможность выявить психологические особенности самореализации личности в зависимости от пола, возраста, социокультурного окружения, национально-этнических и индивидуально-типологических особенностей.

Итак, полисистемный подход в исследовании самореализации предполагает изучение следующих основных аспектов исследуемого объекта:

– системно-признаковый, направленный на выявление элементов самореализации;

– системно-структурный, отражающий способы взаимосвязи, взаимодействия элементов;

– системно-функциональный, предполагающий раскрытие функций целого, выявление причинных отношений, функциональных связей;

– системно-интегративный, включающий механизмы, обеспечивающие выявление новых образований на основе изучения взаимосвязей частей;

– системно-развивающий, позволяющий на основе анализа полученных данных, отражающих соответствие результатов поставленной цели, развивать отдельные признаки и характеристики в структуре самореализации.

Полисистемный подход позволяет выявить место и роль исследуемого явления в макроцелостности и микроцелостности, что дает возможность увидеть проблему во взаимосвязи с другими. Он способствует всестороннему, более глубокому рассмотрению объекта исследования, проникновению в сущность процесса, выявлению существенных и несущественных связей; исследованию внутренних и внешних факторов,

противоречий, различий и т. д., что поможет исследователю под иным углом зрения рассматривать самореализацию, вскрывать ее существенные стороны. В многообразии конкретного выделяются общие стороны, закономерности, интегральные свойства, которые представляют собой элементы более общей взаимосвязи. Полисистемный подход **предполагает** изучение объекта с позиций более сложного целого, как органического элемента, а не изолированного от других, связанных с ним объектов. Для этого необходимо знать, что происходит в смежных областях, в других системах.

И, наконец, полисистемная модель **обеспечивает** установление взаимозависимости частей, элементов, их причинно-следственных отношений, внутренних связей. Эти связи выполняют разные функции и отражают разные формы взаимозависимости. Они помогают установлению существующих отношений между элементами системы, между разными условиями, средствами, методами подчиненности и соподчиненности частей, а также преобладающие тенденции, закономерности. При этом учитываются не абсолютно все существующие связи, а только системообразующие, так как каждое явление находится в таком множестве связей важных и второстепенных, существенных и несущественных, прямых и опосредованных, которые практически исчерпать невозможно.

Библиографический список

1. Абульханова – Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – Славская М.: Мысль, 1991.
2. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
3. Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности / Э. В. Галажинский. Автореф. дисс. ... ученой степени д.псих.н. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 43 с.
4. Дерябо, С. Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе // С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин – М., 1995.
5. Дерябо, С. Д. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Психологический журнал. 1996. – Т. 17. – № 6.
6. Крупнов, А. И. Психологическая структура образований и свойств личности / А. И. Крупнов // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности: Материалы Международной научно-практической конференции. Ч. 2 – М.: Уникум-Центр,. 2004. – С. 3–5.
7. Крупнов, А. И. К вопросу о классификации свойств личности и черт характера / А. И. Крупнов // Личность в межкультурном пространстве: Материалы межвузовской научной конференции. – М.: РУДН, 2005. – С. 159–163.
8. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2006. – № 1 (3). – С. 63–74.
9. Кудинов, С. И. Психология лобознательности: Теоретические и прикладные аспекты / С. И. Кудинов // Монография. – Бийск: НИЦ, БиГПИ, 1999. – 273 с.
10. Кудинов, С. И. Целостно-функциональный подход в психолого-педагогических исследованиях: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию БиГПИ. Культура. Образование. Духовность. / С. И. Кудинов – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – С. 193–200.
11. Кудинов, С. И. Экспериментально-теоретические аспекты исследования базовых свойств личности / С. И. Кудинов // Личностное развитие специалиста в

условиях вузовского обучения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тольятти, ТГУ, 2005: С. 95–98.

12. **Коростылева, Л. А.** Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке. / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – С. Петербург, 1997. – С. 3–19.

13. **Леонтьев, Д. А.** Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.

14. **Маслоу, А.** Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108–117.

15. **Прядейн, В. П.** Ответственность как системное качество личности. / В. П. Прядейн – Екатеринбург: УГПУ, 2001.

16. **Питерская, О. В.** Психологические основания успешности самореализации личности в особых видах труда / О. В. Питерская: Автореферат дисс. на соискание ученой степени к.псх.н. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 22 с.

17. **Панов, В. И.** Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. Часть 1. / В. И. Панов – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – 144 с.

18. **Эриксон, Э.** Идентичность: юность и кризис // Общ. Ред. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1997. – 340 с.

УДК 159.9

И. В. Костакова

ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Самореализация личности – одна из важнейших полидисциплинарных сущностных проблем, активно исследуемых в настоящее время в поле философских, культурологических, психологических, педагогических и социальных наук. Именно в самореализации проявляется глубина человеческой личности как мера ее богатства, осуществляются возможности развития «Я» посредством собственных усилий, целостно проявляются сбалансированность и гармоничность развития различных аспектов личности с помощью приложения данных усилий, направленных на раскрытие и реализацию индивидуальных и личностных потенциалов. Можно выделить несколько направлений в концепциях авторов в рассмотрении проблемы самореализации личности: самореализация как саморазвитие; самореализация как самовыражение; самореализация как свойство; самореализация как процесс; самореализация как итог саморазвития личности. Теоретическим основанием нашего исследования считаем работы К. А. Абульхановой-Славской, Д. А. Леонтьева, С. И. Кудинова, Л. А. Коростылевой, Е. А. Никитиной,

И. Д. Егорычевой и вытекающее из этих исследований определение феномена самореализации личности [1; 4; 8; 9].

Самореализация понимается в основном как целостный процесс самосовершенствования, диалектически сочетающий в себе самоизменение и самостановление на протяжении всего жизненного пути человека как практическое осуществление задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для себя самого, коллектива и общества в целом. Феномен самореализации включает в себя содержательный и процессуальный компоненты.

«Самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [8].

Актуальность проблемы самореализации личности обусловлена изменением социально-экономических условий современного общества, ростом и обострением конкурентоспособности в профессиональной сфере деятельности, где от личности специалиста требуется максимальное проявление потенциалов и ресурсов уже в процессе профессионального становления, которое связано с периодом профессионального обучения в высшей школе.

С одной стороны, несмотря на появление интереса исследователей к этому вопросу, проблема самореализации личности требует дальнейшего изучения, так как в отечественных и зарубежных концепциях нет однозначного ответа, определяющего природу, содержание, механизмы, факторы и условия развития этого важного для понимания сущностной природы личности психологического феномена. Следовательно, **необходим системный анализ научного знания по проблеме самореализации личности с целью обобщения основных концепций и создания новых, определения содержания и условий развития самореализации человека.**

С другой стороны, актуальность исследования обусловлена потребностью общей психологии и психологии личности в более глубоком теоретическом осмыслении вопроса, что вызвано терминологической неопределенностью понятий самореализации личности, неразделенностью таких психологических феноменов, как саморазвитие, самоактуализация и самореализация личности, часто используемых синонимично, недостаточной изученностью в теоретической и практической науке условий, влияющих на успешность самореализации личности.

Особенно актуальна эта проблема среди студентов, так как это ищущие себя люди, которым важно решить, каким образом наиболее эффективно можно реализовать себя в обществе, используя и раскрывая большую часть своего внутреннего потенциала. Молодое поколение испытывает обострение противоречий между потребностью утвердить себя в окружающем мире, реализовать себя в обществе и необходимостью социальной адаптации; по-

требностью быть независимым, самостоятельным и неспособностью брать на себя ответственность за значимые для человека ситуации; потребностью быть свободным и наличием внутренней несвободы; неспособностью разрешать свои внутренние конфликты неизбежно приводит к необходимости поиска путей управления самореализацией личности, повышенному вниманию ученых к исследованию динамики аспектов бытия личности, особенностей становления и развития личности.

Развитие самореализации актуализируется не только в личностной, но и в профессиональной сфере человеческой жизни. Важность рассмотрения этого вопроса связана с современным положением дел в психологической практике. Количество практикующих психологов увеличивается, и их влияние возрастает, но далеко не всегда растущее количество психологов соответствует качеству их профессиональной деятельности. Вместе с тем, многие специалисты высшей школы отмечают, что подготовка современного студента-психолога должна быть ориентирована на его профессиональное самоизменение, саморазвитие и самореализацию личности. Изложенные соображения обусловили выбор темы настоящей работы и определили цель исследования.

Цель исследования: установить влияние общительности как системообразующего фактора коммуникативной компетентности на самореализацию личности студентов-психологов.

Методы исследования:

– теоретический анализ психологической и философской научной литературы по проблеме исследования;

– сбор эмпирических данных (Самоактуализационный тест (САТ), адаптированный вариант теста Personal Orientation Inventory (POI) Эверетт Шостром авторами Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз, который предназначен изучению степени самоактуализации [2]; тест смысловых ориентаций (СЖО), адаптированная Д. А. Леонтьевым методика Purpose-in-Life Test (PIL) «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика; методика «Самооценка самореализации», разработанная нами и направленная на оценку студентами уровня собственной самореализации;

– для исследования уровня общительности использовалась методика А. И. Крупнова «Тест суждений для изучения общительности личности» [7];

– методы математической статистики для проверки достоверности результатов и выводов исследования [5].

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие положения:

1. Самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза [8].

2. Развитие самореализации имеет ряд последовательных этапов: самоопределение, самовыражение, самоактуализация и собственно самореализация, начало генезиса самореализации можно отнести к подростковому периоду развития личности, прохождение остальных этапов хронологически индивидуально, они могут пересекаться, но вместе с тем, существуют сензитивные периоды для этапов самовыражение и самоактуализации, которые связаны хронологически с периодом юности [4, с. 14–15] .

3. Необходимыми условиями самореализации личности студентов-психологов, находящихся на этапах самовыражения и самоактуализации генезиса самореализации, является такое их свойство как общительность.

В своем исследовании мы выдвинули предположение о зависимости уровня самореализации личности студентов-психологов от уровня их общительности. Для проверки гипотезы нами было проведено исследование уровня самореализации и уровня общительности у 76 студентов психологических специальностей 4 и 5 курсов дневного отделения Тольяттинского государственного университета.

После проведенного исследования нами был проведен отбор респондентов по трем группам в зависимости от уровня показателя общительности (методика А. И. Крупнова «Тест суждений для изучения общительности личности»). Результаты исследования общительности распределились следующим образом:

1 группа – 20 студентов, где показатель находился в интервале [27; 30] и обозначен как ниже среднего;

2 группа – 25 студентов, где показатель общительности находился в интервале [31; 70] и обозначен нами как средний;

3 группа – 31 студент, где показатель общительности находился в интервале [71; 146] – высокий показатель (рис. 1).

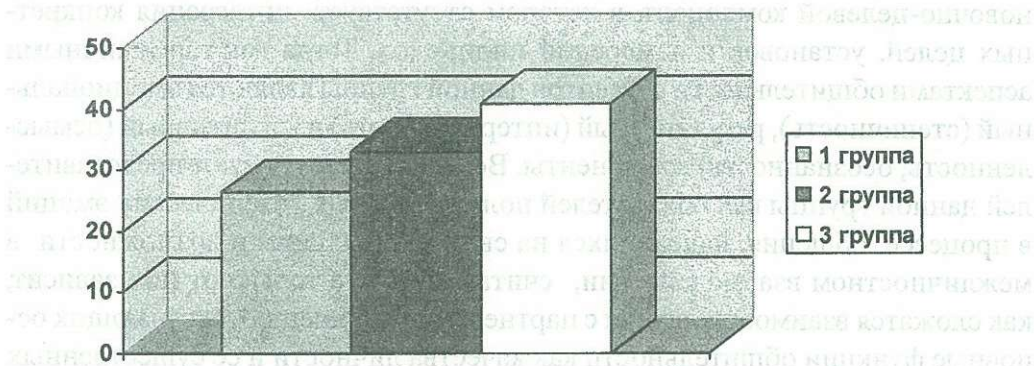


Рис. 1. Гистограмма распределения респондентов по группам с учетом показателя общительности.

Охарактеризуем полученные результаты уровня общительности у студентов-психологов по группам с низким, средним и высоким уровнем, конкретизируя этот показатель через составляющие его компоненты.

Характеризуя низкий уровень показателя общительности, можно сделать ряд обобщений по соотношению различных компонентов общительности у студентов данной группы ($n=20$). На первый план вышли высокие агармонические показатели инструментально-стилевого аспекта общительности. Так, динамический компонент представлен азргичностью, что характеризует респондентов группы узостью круга общения, отсутствию желания контактировать с другими людьми, намерению заняться своими делами, побыть одному. Другим агармоничным аспектом респондентов группы является установочно-целевой компонент, в котором отсутствует интеграция конкретных целей, установок и намерений. Анализируя показатели селективно-смыслового аспекта общительности, можно говорить о конфликтном сочетании мотивационных переменных «социоцентричность-эгоцентричность», когда одновременно проявляются с одной стороны, побуждения оказать внимание и проявить заботу о других людях, стремление содействовать решению проблем группы, а с другой стороны, эгоцентрических устремлений: намерению заниматься своими личными проблемами, прагматической направленностью общения.

Характеризуя респондентов со средним уровнем показателя общительности ($n=25$), можно сделать следующие выводы относительно характеристик компонентов общительности у студентов данной группы. Зоной неблагополучия явился мотивационный компонент, представленный агармонической переменной эгоцентричность, характерными сторонами которой является намерение заниматься своими личными проблемами, удовлетворение собственных потребностей, интересов и прагматической направленностью общения. Также как и в группе с низким показателем общительности, агармоничным аспектом респондентов второй группы явился установочно-целевой компонент, в котором отсутствует интеграция конкретных целей, установок и намерений индивидов. Тогда как гармоничными аспектами общительности студентов данной группы являются эмоциональный (стеничность), регуляторный (интернальность) и когнитивный (осмысленность, осознанность) компоненты. Все они характеризуют представителей данной группы как обладателей положительных стенических эмоций в процессе общения, надеющихся на свои знания, силы и возможности в межличностном взаимодействии, считающих, что только от них зависит, как сложатся взаимоотношения с партнерами по общению, осознающих основные функции общительности как качества личности и ее существенных признаков, понимающих место и роль общительности в жизнедеятельности человека.

Характеризуя респондентов третьей группы с высоким уровнем об-

щительности ($n=31$) на предмет разных аспектов общительности, можно утверждать, что по всем компонентам общительности наблюдается преобладание гармоничных показателей, что характеризует студентов как людей с активным типом саморегуляции, основывающихся на свои знания, силы и возможности в процессе межличностного общения и считающих, что только от них зависит, как сложатся взаимоотношения с партнерами по общению. Респонденты данной группы осознают основные функции общительности как качества личности, ее существенные признаки и понимают место и роль общительности в жизнедеятельности человека. Студенты проявляют инициативность в установлении контактов в общении с другими людьми, обладают положительными стеническими эмоциями в процессе общения.

Далее осуществлялся анализ влияния общительности студентов-психологов на их самореализацию личности, взаимосвязи между этими характеристиками, где используя полученные количественные показатели применялись статистические методы, такие как показатель хи-квадрат χ^2 , t-критерия Стьюдента, коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Проверка гипотезы о влиянии уровня общительности на самореализацию личности студентов-психологов с помощью статистического метода хи-квадрат χ^2 показывает, существует степень связи между двумя и большим количеством признаков – оказывают влияние признаки друг на друга или такое влияние отсутствует.

Первыми сравниваемыми признаками выделены были общие показатели общительности и средние показатели по методике САТ (был выявлен как среднее арифметическое по всем 14 шкалам методики). Показатель $\chi^2 = 32,21$ попадает в «зону значимости» при $P \leq 0,01$, что позволяет подтвердить гипотезу и сделать вывод о влиянии уровня общительности на средний показатель методики САТ.

Далее аналогично были проанализированы признаки основных шкал методики САТ (показатели шкал Ts (компетентности во времени) и I (поддержки) методики САТ) и общего показателя общительности. Показатель $\chi^2 = 17,95$ (при $P \leq 0,01$) попадает в «зону значимости», что позволяет сделать вывод о влиянии уровня общительности на показатель шкалы компетентности во времени Ts методики САТ. Сравнивая общий показатель общительности и показатель I (поддержки) методики САТ, получаем $\chi^2 = 28,6$ (при $P \leq 0,01$), который попадает в «зону значимости», что позволяет сделать вывод о влиянии уровня общительности на показатель шкалы поддержки I методики САТ у студентов выборки.

Проверка влияния уровня общительности на показатель уровня самореализации путем проективного опросника «Самооценка самореализации» свидетельствует, что показатель $\chi^2 = 17,84$ (при $P \leq 0,01$) попадает в «зону значимости», что позволяет сделать вывод о влиянии уровня общительнос-

ти на показатель самореализации опросника «Самооценка самореализации».

Тесноту взаимосвязи между показателем общительности и уровнем самореализации личности студентов выявили с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона r_{xy} (таблица).

Теснота взаимосвязи между уровнями общительности и самореализации личности студентов-психологов.

Таблица

Уровни общительности	1Tc	2I	3 SAV	4Ex	5 Fr	6 S	7 Sr	8 Sa	9Nc	10 Sy	11A	12 C	13 Cog	14 Cr	r_{xy} ср.
Низкий	0,41	0,61**	0,35	0,48*	0,45*	0,39	0,32	0,6**	0,66**	0,28	0,7**	0,47*	0,42	0,22	0,45*
Средний	0,28	0,60**	0,31	0,21	0,35	0,18	0,10	0,31	0,37	0,24	-0,1	-0,1	-0,1	-0,1	0,3
Высокий	0,5**	0,4*	0,11	0,20	0,24	0,33	0,32	0,15	0,11	0,10	0,14	0,04	0,15	0,10	0,37*

Примечание: в верхней строке по порядку шкалы САТ 1-компетентности во времени; 2-поддержки; 3-ценностных ориентаций; 4-гибкости поведения; 5-сензитивности к себе; 6- спонтанности; 7-самоуважения; 8-самопринятия; 9-представлений о природе человека; 10- синергии; 11-принятия агрессии; 12-контактности; 13-познавательных потребностей; 14-креативности.

Условные обозначения * – значимые показатели для $P \leq 0,05$; ** – значимые показатели для $P \leq 0,01$.

Как можно видеть из табл. показатели r_{xy} ср. 1 группы и 3 группы попадают в «зону значимости» для $P \leq 0,05$, то есть наша гипотеза подтвердилась и существует умеренная прямо пропорциональная взаимосвязь между показателями общительности и уровнем самореализации личности студентов-психологов.

Проанализировав взаимосвязи показателей отдельных шкал и сравнив их по группам с разным показателем общительности, можно отметить следующее:

– **во-первых**, в группе с низким показателем общительности статистически значимая сильная взаимосвязь прослеживается между общительностью и шкалами: 2–поддержки ($r=0,61$ при $P \leq 0,01$); 4–гибкости поведения ($r=0,48$ при $P \leq 0,05$); 5–сензитивности к себе ($r=0,45$ при $P \leq 0,01$); 8–самопринятия ($r=0,6$ при $P \leq 0,01$); 9–представлений о природе человека ($r=0,66$ при $P \leq 0,01$); 11–принятия агрессии ($r=0,7$ при $P \leq 0,01$); 12–контактности ($r=0,47$ при $P \leq 0,05$);

– **во-вторых**, в группе со средним показателем общительности статистически значимая сильная взаимосвязь представлена шкалой 2 – поддержки ($r=0,6$ при $P \leq 0,01$), вместе с тем, умеренная прямая связь существует со шкалами 5-сензитивности к себе ($r=0,35$ при $P \leq 0,01$); 9-представлений о природе человека ($r=0,37$ при $P \leq 0,05$);

– в-третьих, для группы с высоким показателем общительности прослеживается статистически значимая связь общительности с основными шкалами: компетентности во времени ($r=0,5$ при $P \leq 0,01$) и шкалой поддержки ($r=0,4$ при $P \leq 0,05$).

Итак, проведенное теоретическое и эмпирическое исследование подчеркивает значимость юношеского периода в генезисе самореализации личности и определяет тесную взаимосвязь между показателями общительности и самореализации личности студентов-психологов, а также имеет практическую ценность, так как позволяет формировать самореализацию личности студентов-психологов уже на этапе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Гозман, Л. Я., Кроз, М. В., Латинская, М. В. Самоактуализационный тест. – М.: РПА, 1995. – 43 с.
3. Горячева, Е. И. Концепция самореализации как основа гуманистической педагогики / Е. И. Горячева // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995.
4. Егорычева, И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) / И. Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 14–15.
5. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О. Ю. Ермолаев. – 2 изд., испр. – М. – Московский психолого-социальный институт: Флинта. – 2003. – 336 с.
6. Круинов, А. И. Целостно-функциональный анализ индивидуальных проявлений общительности студентов. // Психолого-педагогические проблемы учебно-воспитательного процесса в высшей школе на современном этапе. – М.: УДН, 1986. – С. 92–102.
7. Круинов, А. И., Баумштейн, Т. А., Волк, М. И., Солонкина, О. В., Тырнова, О. А., Шляхта, Н. Ф. Психологическая структура общительности, ее половозрастные и национально-этнические особенности. – М. – РГНФ. – 1995. – 69 с.
8. Кудинов, С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С. И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11.
9. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., –1997.
10. Селезнева, Е. В. Общение как среда для саморазвития личности / Е. В. Селезнева // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 2. – С. 49–50.

П. Ю. Семенухин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА

Современный подход к управлению всё более базируется на признании приоритета личности перед производством, прибылью, интересами предприятия, фирмы, учреждения. Именно такая постановка вопроса на сегодняшний день составляет культуру управления [1]. В связи с чем, психологическое знание о личности, тем более о личности руководителя, становится значимым и актуальным.

Многие акцентуации личности являются ключевыми в понимании профессиональной предрасположенности человека. Однако наличие той или иной акцентуации, даже при высоких значениях шкалы методики ММРІ, далеко не всегда служит противопоказанием для какой-то конкретной деятельности. Личность человека в процессе профессиональной деятельности включает механизмы компенсации и гиперкомпенсации, которые позволяют ей и при наличии каких-то неблагоприятных для данного вида деятельности акцентуаций, успешно работать [2].

Вопрос психологических особенностей личности лидера, его характера, психологической науке был всегда интересен. Так, Н. И. Конюхов (2002) пишет, что некоторые акцентуации способствуют достижению высот профессионализма, а некоторые – предопределяют профессиональную деформацию личности, низкий профессиональный уровень, несмотря на наличие профессиональных знаний. Поэтому для каждого типа личности и каждой профессии сочетание акцентуаций всегда индивидуально [4].

Это касается и паранойяльно акцентуированных черт личности: в некоторых условиях они могут помогать личности успешно руководить, и напротив, – стать причиной профессиональной деформации, пишет автор. Каждый четвертый с чертами паранойяльной акцентуации личности явно непригоден для работы с людьми, но наличие черт паранойяльности не всегда бывает противопоказанием для успешной управленческой деятельности. Более того, умеренные паранойяльно акцентуированные черты личности, по мнению Н. И. Конюхова, должны присутствовать в личности успешного руководителя [4].

Поскольку целью нашего исследования является выявление психологических особенностей личности лидера, нами была сформирована выборка из 110 человек (43 мужчины и 67 женщин). Большинство испытуемых занимают руководящие должности в различных организациях, предприятиях г. Новосибирска. При помощи методики СМІІІ нами была сформирована

экспериментальная («лидеры») из 36 человек (20 женщин и 16 мужчин) и контрольная («не лидеры») из 35 человек (16 женщин и 19 мужчин) группы. Значимых гендерных различий в профилях личности нами выявлено не было.

Л. Н. Собчик (2002) был выделен типичный профиль личности лидера по СМИЛ. Он характеризуется следующими особенностями: на профиле лидерство представлено пиками на 4-ой и 9-ой шкалах, что говорит о высоком уровне притязаний, преобладании мотивации достижения, высокой самооценке, оптимизме и жизнелюбии. Также для лидера характерна низкая 0-ая шкала (Si-социальной интроверсии), умеренно повышенные 3-ья (Hu – эмоциональной лабильности), 6-ая (Pa – шкала ригидности), 7-ая (Pt – шкала тревожности) и 8-ая шкалы (Sc – шкала индивидуалистичности) [5].

Для женщин – высокая 5-я шкала (Mf – шкала мужественности-женственности) будет свидетельствовать о лидерских качествах. Лидерский профиль характеризуется показателями силы, стеничности, коммуникативности. Нежелательным сочетанием в профиле личности лидера является следующее: повышенная 1-ая шкала; низкая 2-я (ниже 50 T, а также ниже 1-й и 3-й шкал); низкая 3-ья шкала; высокая (выше 75 T) 4-ая шкала; высокая 6-ая шкала; низкая 7-ая шкала.

Согласно данным нашего исследования усредненный профиль личности лидера характеризуется тенденцией к повышению самоутверждения, своей значимости, доминирования, независимости, упорства в достижении цели, склонности к руководству окружающими, верности принципам, сформированным на основе личного опыта, активной личностной позиции, высокой поисковой активности, мотивации достижения, уверенности и быстроты принятия решения, стремления к самостоятельности и независимости.

Кроме основных шкал нами были введены дополнительные шкалы СМИЛ: (Pd2) проблема авторитарности, (Lp) лидерство, (Mf3) альтруизм, (Wa) отношение к работе, (Or) оригинальность, (Do) доминирование.

В табл. 1 представлен сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп по показателям дополнительных шкал СМИЛ.

Как видно из табл. 1, у лидеров (экспериментальная группа) значимо ($p < 0,05$ и $p < 0,001$) выше, чем у испытуемых контрольной группы, показатели авторитарности (23,7 и 20,8 балла) и доминирования (58,8 и 46,7 баллов), и значимо ($p < 0,001$) ниже отношение к работе (37,6 и 49,7).

Для изучения взаимосвязей между психологическими и другими параметрами личности мы провели факторный анализ (по методу главных компонент по типу вращения varimax) результатов исследований 110 респондентов. Корреляционная матрица включала в себя следующие показатели: удовлетворенность работой (6 переменных), смысло-жизненные ориентации (6 переменных), способы поведения в конфликтных

Сравнительный анализ показателей дополнительных шкал СМИЛ
в экспериментальной и контрольной группе

№	Дополнительная шкала	M_1	σ_1	M_2	σ_2	Коэффициент Стьюдента (t)	Уровень значимости
1	Авторитарность	23,7	2,36	20,8	3,19	2,69	0,012*
2	Лидерство	66,0	5,72	43,6	6,80	9,25	0,000**
3	Альтруизм	44,6	11,80	53,2	10,87	1,92	0,066
4	Отношение к работе	37,6	7,14	49,7	6,97	4,37	0,000**
5	Оригинальность	44,1	7,23	47,5	8,55	1,10	0,282
6	Доминирование	58,8	5,32	46,7	8,21	4,65	0,000**

Примечание: M_1 — «лидеры»; M_2 — «не лидеры».

Примечание: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,001$

ситуациях (5 переменных), саморегуляция (7 переменных), интернальность (7 переменных), характерологические показатели по СМИЛ (15 переменных), реактивная и личностная тревожность, коммуникативные и организаторские способности, коэффициент интеллекта (по Айзенку), а также возраст и стаж работы.

В результате факторного анализа мы получили пяти факторную структуру, где полученные факторы объясняют 55,2 % общей дисперсии **Первый фактор** (15,1% общей дисперсии, факторный вес - 7,1) имеет следующую полярную структуру: положительный полюс фактора образован такими переменными, как осмысленность жизни (0,93), наличие целей в жизни (0,74), способность радоваться самому процессу жизни (0,69), ощущение результативности жизни (0,69), локус контроля – Я (0,78), локус контроля – жизнь (0,81), общая интернальность (0,68), интернальность в области достижений (0,68) и интернальность в области неудач (0,56). Отрицательный полюс фактора включает такие переменные, как личностная (-0,50) и реактивная (-0,51) тревожность, альтруизм (-0,54), избегание как способ поведения в конфликте (-0,44), шкала пессимистичности (-0,51).

Второй фактор (13% общей дисперсии, факторный вес – 6,1) также биполярный: на положительном полюсе фактора имеют высокую нагрузку шкала лидерства (0,77), коммуникативные и организаторские способности (0,82 и 0,66), доминирование как способ поведения в конфликте (0,59), авторитарность (0,50), гибкость (0,63) и оптимистичность (0,49). На отрицательном полюсе фактора: возраст (- 0,82) и стаж работы (-0,56), неудовлет-

воренность размером заработной платы (-0,32), социальная интроверсия (- 0,88).

Взаимосвязи между переменными второго фактора образуют новую переменную, которую можно назвать «лидерство», так как этот показатель имеет значимую нагрузку по фактору. С показателем «лидерство» тесно связаны коммуникативные и организаторские способности, оптимистичность, экстраверсия, гибкость, доминирование (способность влиять на других) и авторитарность.

Третий фактор (10% общей дисперсии, факторный вес – 5,8) также имеет биполярную структуру и содержит шесть переменных со значимыми нагрузками по фактору. С положительной нагрузкой в этот фактор входят показатели неудовлетворенности трудом (степенью реализации профессиональных способностей (0,68), степенью реализации творческих способностей (0,82), возможностью повышения квалификации (0,75), разнообразием работы (0,71)), компромисс как стратегия поведения в конфликтных ситуациях (0,52). С отрицательной значимой нагрузкой в этот фактор входит показатель - интернальность в семейных отношениях (-0,41).

Четвертый фактор (11% общей дисперсии, факторный вес – 5,2) по своей структуре униполярный и включает следующие переменные: планирование (0,66), моделирование (0,54), программирование (0,69), самостоятельность (0,75), общий уровень саморегуляции (0,84), соперничество (0,65), индивидуалистичность (0,53).

Пятый фактор (6% общей дисперсии, факторный вес – 4,3) также униполярный и содержит две переменные: отношение к работе (0,63) и интернальность в области здоровья (0,63).

Таким образом, **о структуре личности лидера мы можем судить по переменным, тесно связанным со шкалой лидерства корреляционными связями.**

Полученные нами результаты факторного анализа согласуются с данными корреляционного анализа между показателем теста СМЛ «Лидерство» и другими индивидуально-психологическими свойствами личности. В табл. 2 представлены значимые коэффициенты корреляции между индивидуально-психологическими свойствами личности и показателями шкалы СМЛ «Лидерство».

Как видно из табл. 2, исследование корреляционных связей показало, что лидерство отрицательно связано с такими показателями, как возраст и стаж работы ($R = -0,495$ и $-0,363$ при $p = 0,001$ и $0,018$). Значит, лидерские качества присущи более молодым людям, причем у женщин и мужчин лидерские черты обнаруживаются в равной степени.

Положительно связаны с лидерством коммуникативные и организаторские способности ($R = 0,660$ и $-0,407$ при $p = 0,000$ и $0,007$), мотивация достижения успеха ($R = 0,453$ при $p = 0,035$), такие регуляторные процессы, как

Корреляционные связи между лидерством и другими личностными качествами лидеров

Переменные		Лидерство	
		Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Возраст		-0,50	p=,001**
Стаж работы		-0,36	p=,018*
Коммуникативные способности		0,66	p=,000**
Организаторские способности		0,41	p=,007*
Мотивация достижения успеха		0,45	p=,035*
Показатели саморегуляции	Оценка результатов	0,37	p=,015*
	Гибкость	0,37	p=,016*
Дополнительные шкалы СМИЛ	Авторитарность	0,52	p=,000**
	Альтруизм	-0,28	p=,048*
	Отношение к работе	-0,54	p=,000**
	Доминирование	0,60	p=,000**
	Социальная интроверсия	-0,71	p=,000**
Интернальность	общая	0,28	p=,046*
	в области неудач	0,29	p=,040*

Примечание: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,001$

«Оценка результатов» ($R=0,372$ при $p=0,015$) и «Гибкость» ($R=0,369$ при $p=0,016$), личностные особенности (по СМЛЛ): авторитарность ($R=0,522$ при $p=0,0001$), доминирование ($R=0,595$ при $p=0,000$), общая интернальность и интернальность в области неудач ($R=0,278$ и $0,286$ при $p=0,046$ и $p=0,040$).

Лидерство отрицательно связано с такими личностными качествами, как альтруизм ($R= -0,275$ при $p=0,048$), отношение к работе ($R= -0,541$ при $p=0,000$) и социальная интроверсия ($R= -0,705$ при $p=0,000$).

Корреляционный анализ также показал, что лидерство не зависит от образования, удовлетворенности или неудовлетворенности трудом, реактивной и личностной тревожности, мотивации избегания неудач, показателей смысловых ориентаций, общей саморегуляции и таких регуляторных процессов в системе саморегуляции личности, как программирование, моделирование, планирование, самостоятельность,

личностных качеств (оптимистичности, оригинальности), способов поведения в конфликтных ситуациях, интернальности в области достижений, семейных, производственных и межличностных отношений и интернальности по отношению к своему здоровью.

Таким образом, по результатам корреляционного и факторного анализов мы можем представить следующую модель личности лидера. Лидер – это личность, характеризующаяся авторитарностью, доминированием в межличностных отношениях, жизнелюбием, осмысленностью жизни, интернальным локусом контроля, обладающая достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни, способная брать на себя ответственность за свои достижения и неудачи, с высоким уровнем саморегуляции, гибкостью, способностью к рефлексии, высоким уровнем интеллекта, мотивацией достижения успеха.

На следующем этапе исследования мы поставили перед собой задачу выявить личностные качества и характерологические особенности лидеров, самореализующихся в профессиональной деятельности. Для оценки самоактуализации личности лидера нами было проведено тестирование по тесту САТ (Самоактуализационный тест) Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинской. По результатам тестирования мы разделили группу испытуемых на самоактуализирующихся и несамоактуализирующихся людей. Так, из числа испытуемых, имеющих лидерские качества по СМИЛ, нами были отобраны люди, имеющие профиль самоактуализирующейся личности.

Затем нами был проведен сравнительный анализ личностных особенностей самоактуализирующихся и несамоактуализирующихся испытуемых, имеющих лидерские качества. По данным методики САТ, из 36 испытуемых-лидеров были отобраны как самоактуализирующиеся 12 человек. Их отличают высокие баллы по всем шкалам теста САТ. Сравнительные данные по тесту САТ самоактуализирующихся и несамоактуализирующихся лидеров представлены в табл. 3.

Как видно из табл. 3, показатели всех шкал теста САТ у самоактуализирующихся лидеров выше, чем у несамоактуализирующихся лидеров, разница значима по шкалам компетентности, гибкости поведения, синергии, познавательных потребностей и креативности.

Таким образом, самоактуализирующиеся лидеры имеют качества, отличные от просто лидеров. Желание быть успешным в своей профессиональной деятельности вносит некоторые изменения в структуру личности лидера. Так, у них выявляется меньшая личностная тревожность по сравнению с контрольной группой, выше показатели коммуникативных и организаторских способностей, причем показатели коммуникативных способностей выше на значимом уровне. Измерение уровня субъективного контроля показало, что у лидеров-профессионалов выше, чем

Показатели теста САТ самоактуализирующихся и несамоактуализирующихся лидеров

№	Наименования шкал	Самоактуализирующиеся лидеры	Несамоактуализирующиеся лидеры	Уровень значимости
1	Компетентности (Тс)	65,1	50,2	0,045*
2	Поддержки (I)	55,0	51,1	0,640
3	Ценностных ориентаций (SAV)	63,2	57,0	0,348
4	Гибкости поведения (Ex)	60,1	45,3	0,030*
5	Сензитивности к себе (Fr)	45,3	42,4	0,578
6	Спонтанности (S)	59,8	53,8	0,096
7	Самоуважения (Sr)	70,0	67,0	0,453
8	Самопринятия (Sa)	72,1	68,2	0,455
9	Представлений о природе человека (Nc)	60,2	54,5	0,068
10	Синергии (Sy)	53,9	45,3	0,042*
11	Принятия агрессии (A)	50,1	47,1	0,564
12	Контактности (C)	65,2	62,9	0,321
13	Познавательных потребностей (Cog)	49,8	40,3	0,026*
14	Креативности (Cr)	56,4	45,2	0,027*

в контрольной группе, показатели интернальности в области достижений и интернальности в области межличностных отношений.

Библиографический список

1. **Борисова, Е. М.** Диагностика управленческих способностей / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова, М. О. Мдивани // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 112.
2. **Виноградов, А. В.** Теоретические основы психологии управления. Учебное пособие / А. В. Виноградов, Е. Н. Кубарев. – Томск: ИЗИДО, 2001.
3. **Занковский, А. Н.** Организационная психология / А. Н. Занковский. / М.: Флинта: МПСИ, 2000.
4. **Конюхов, Н. И.** Современные концепции психологических, тестологических подходов к изучению личности. Источник: Psycho.ru, 2002.
5. **Собчик, Л. Н.** Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. / Л. Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2002. – 72 с.

Р. А. Влодарчик, П. Г. Лубочников, В. С. Нургалеев

ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПОЛИНАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Рассматривая интеллект как полинаучную категорию, необходимо с нашей точки зрения, во-первых, остановиться на различных подходах к определению данного понятия, во-вторых, сформулировать авторскую дефиницию, раскрыв сущность, структуру и функции исследуемого феномена.

Интеллект (от лат. *intellectus* – познание, понимание, рассудок) является одним из центральных гносеологических понятий в большинстве философских учений от Платона до середины XIX в. Его объяснение происходило в связи с различением души человека и души животного, рациональных и внерациональных источников познания, индивидуальной способности живого человека и характерных для «человека разумного» родовых признаков. У **Канта и Гегеля** интеллект исследуется в связи с разработкой категорий разума и рассудка.

М. И. Еникеев определяет интеллект как устойчивую структуру умственных способностей индивида, уровень его познавательных возможностей; механизм психической адаптации индивида к жизненным ситуациям, понимание существенных возможностей действительности, включенность индивида социокультурный опыт социума [6, с.131]. Он же выделяет существенные качества человеческого интеллекта, такие как пытливость и глупина ума, его гибкость и подвижность, логичность и доказательность.

В. Г. Кузнецов раскрывает понятие интеллекта через психическую способность к осознаваемому нестереотипному поиску и узрению адекватных содержанию форм мышления и целесообразных способов поведения, основанных на опыте и знаниях и в то же время имеющих тенденцию к опережению событий и опыта [10, с. 202].

В научной среде распространено толкование интеллекта как синонима мышления. При этом полагается, что в отличие от собственно мышления, которое есть процесс, интеллект означает качество этого процесса. **Ф. Кликс** критериями качества называет эффективность, простату в познавательной деятельности и способность к нахождению нестандартных решений. Конструктивным и плодотворным является представление об интеллекте, основывающиеся на нейрофизиологическом механизме предсказания, исследовавшимся **П. К. Анохиным** и названном им акцептором результата действия.

Долгие годы в изучении интеллекта человека и его возможностей принадлежала тестологии. Благодаря тестологии появилось огромное количество разнообразных тестов интеллекта. **К представителям тестологичес-**

ких теорий интеллекта относятся Ф. Гальтон, Дж. М. Кеттелл, А. Бине, Т. Симон, В. Штерн, Л. М. Термен, К. Спирмен, Л. Терстоун, Р. Б. Кеттелл, Дж. Равен, Д. Векслер, Р. Майли, Дж. Кэрролл, А. Дженсен.

Впервые вопрос о существовании индивидуальных различий в интеллектуальных способностях поставил **Ф. Гальтон**. Он полагал, что интеллектуальные возможности закономерно обусловлены особенностями биологической природы человека и, соответственно, ничем не отличается от его физических и физиологических характеристик.

А. Бине признавал влияние окружающей среды на особенности познавательного развития. При этом интеллектуальные способности оценивались им с учетом не только сформированности определенных познавательных функций, но и уровня усвоения социального опыта.

Модель Ч. Спирмена относится к факторным моделям интеллекта. Сущность данной модели заключается в следующем, что успех любой интеллектуальной работы определяется неким общим фактором (общей способностью) и фактором специфическим для данной деятельности. Таким образом, при выполнении какой либо умственной работы успех ее решения зависит от уровня развития у субъекта общей способности (генерального G-фактора) и соответствующей специальной способности (S-фактора).

G-фактор определяется как общая «умственная энергия», которой в равной мере наделены люди, но которая в той или иной степени влияет на успех выполнения каждой конкретной деятельности. [5].

В структуру интеллекта Спирмена входит множество способностей, которые никак не связаны и не скоординированы друг с другом. Среди них могут господствовать несколько основных способностей – S-факторы или главная способность G-фактор, которой подчинены S-факторы.

Исследования соотношений общих и специфических факторов при решении различных задач позволили Спирмену установить, что роль G-фактора максимальна при решении сложных математических задач и задач на понятийное мышление и минимальна при выполнении сенсорно-моторных действий.

Дальнейшее развитие двухфакторной теории в работах Ч. Спирмена привело к созданию иерархической модели: помимо факторов «G» и «S» он выделил критериальный уровень механических, арифметических и вербальных способностей, которые назвал «групповыми факторами интеллекта». Эти способности заняли промежуточное положение в иерархии факторов интеллекта.

Противоположная точка зрения отрицает наличие общей основы интеллектуальных способностей, определенное интеллектуальное действие является результатом взаимодействия множества отдельных факторов. Главным идеологом этой точки зрения был **Л. Терстоун**, который предложил метод многофакторного анализа матриц корреляций. Сущность данного

метода состоит в выделении нескольких независимых скрытых факторов, определяющих взаимосвязи результатов выполнения различных тестов той или иной группой испытуемых [12].

Терстоун выделил 12 факторов, из которых наиболее часто в исследованиях воспроизводились 7:

V – словесное понимание, W – речевая беглость, N – числовой фактор, S – пространственный фактор делится на два подфактора. Первый определяет успешность и скорость восприятия пространственных отношений (узнавание плоских геометрических фигур). Второй связан с мысленным манипулированием зрительными представлениями в трехмерном пространстве. M – Ассоциативная память, P – скорость восприятия, I – индуктивный фактор. На основе исследований проводимых Л. Терстоуном были разработаны многочисленные тесты на определение структуры способностей человека. Однако, последующие работы в области интеллектуальных способностей, сводятся к идеи существования единого ведущего фактора влияющего на формирования и развития способностей.

Дж. Гилфорд предложил модель «структуры интеллекта (SI)». Эта модель относится к априорным, основанной на схеме: стимул – латентная операция – реакция. Место стимула в модели Гилфорда занимает «содержание», под «операцией» подразумевается умственный процесс, под «реакцией» – результат применения операции к материалу. Факторы в модели независимы.

В трактовке Гилфорда операция представляет собой психические процессы, такие как познание, память, мышление, оценивание.

Содержание задачи определяется особенностями материала или информации, с которой производится операция, это могут быть изображение, символы, слова, поведение и его причины.

Результаты заключаются в выводах, в которых субъект дает ответ.

Концепция Дж. Гилфорда широко используется в США, на ее основе созданы программы обучения, которые позволяют рационально планировать образовательный процесс и направлять его на развитие способностей.

Особое внимание заслуживает разделение Гилфордом дивергентного и конвергентного мышления. Дивергентное мышление связано с порождением множества решений на основе однозначных данных и, по мнению Дж. Гилфорда является основанием творчества. Конвергентное мышление направлено на поиск единственно верного результата.

В отличие от тестологических теорий экспериментально-психологические теории интеллекта, разрабатываемые в рамках различных зарубежных и отечественных подходов, ориентированы на выявление механизмов интеллектуальной активности.

Феноменологический подход рассматривает интеллект как особую форму содержания сознания. Родоначальником данного подхода является **В. Ке-**

лер. В качестве интеллектуального поведения он рассматривал эффекты структурности: возникновение решения связано с приобретением полем восприятия новой структуры, в которой схватываются соотношения между элементами проблемной ситуации, важные для ее разрешения. Само решение при этом возникает внезапно, на основе практически мгновенной переструктурировки образа исходной ситуации [7].

Генетический подход определяет интеллект как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром. Сущность данного подхода заключается в том, что интеллект определяется как способ адаптации живого существа к требованиям действительности, сформировавшейся в процессе эволюции. Основной функцией интеллекта выступает адаптация к окружающей среде. В данном подходе разграничивается понятие интеллект, включающее наличные знания и когнитивные операции.

Согласно **Ж. Пиаже**, интеллект – это наиболее совершенная форма адаптации организма к среде, представляющая собой единство процесса ассимиляции (воспроизведение элементов среды в психике субъекта в виде когнитивных психических схем) и процесса аккомодации (изменение этих когнитивных схем в зависимости от требований объективного мира) [9, с.28]. Суть интеллекта заключается в возможности осуществлять приспособление к физической и социальной действительности, а его основной функцией является структурирование или организация взаимодействия человека со средой.

В онтогенезе интеллект возникает следующим образом: посредником между ребенком и окружающим миром является предметное действие. Пиаже подчеркивает, что ни слова, ни наглядные образы сами по себе ничего не значат для развития интеллекта. По мере накопления и усложнения опыта ребенка по практическому взаимодействию с объектами происходит интериоризация предметных действий, т. е. их постепенное превращение в умственные операции.

Задача межкультурных исследований проводимых представителями **социокультурного подхода** заключается в сравнительном анализе особенностей интеллектуальной деятельности носителей разных культур. В ходе этих исследований был явно определен факт культурного влияния, это обстоятельство позволило увидеть природу человеческого интеллекта в новом ракурсе.

Основной тенденцией культурных изменений в восприятии, памяти, умозаключениях, воображении, мышлении заключается в появлении отвлеченного, категориального отношения к действительности: познавательное действие приобретает способность выходить за пределы непосредственного практического опыта в область логических рассуждений.

Необходимо учитывать при оценке интеллектуальных возможностей че-

ловека, его культурную принадлежность, критерии оценки не могут быть механически перенесены с одной культуры на другую.

Влияние культурной среды имеет как позитивную, так и негативную составляющие. Человек, чей интеллект формируется в условиях современного общества и индустриальной развитости, имеет высокие способности в логике, категориальном формулировании, классификации большого объема информации, но в тоже время он теряет остроту восприятия предметно-практических аспектов жизни. Следовательно интеллектуальные возможности субъекта не только порождаются культурным контекстом, но и ограничиваются им.

В рамках **социокультурного подхода** сформировалась культурно-историческая теория высших психических функций. Проблема интеллекта в данной теории рассматривается как проблема умственного (психического) развития ребенка. Л. С. Выготский писал, что «высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка. Их состав, структура, способ действия – вся их природа социальна» [4, с. 146].

Следовательно, развитие интеллекта ребенка осуществляется под влиянием таких социальных факторов, как использование материальных орудий для взаимодействия с окружающим миром, усвоением значений слов, символики, включение в социальное взаимодействие с другими людьми.

Характерно, что термин интеллект в работах Выготского употребляется редко, на его место встает понятийное мышление (сознательная, категориально-логическая форма интеллектуальной деятельности), а в качестве критерия развития интеллекта выступает мера общности понятия, т. е. характеристика его содержания и связь с другими понятиями.

Значимые изменения в развитии представлений о природе интеллекта внесли отечественные исследователи в области экспериментальной психологии. Ими была выдвинута идея, что механизмы любой психической деятельности, в том числе интеллектуальной складываются не до начала деятельности, а в процессе самой деятельности.

Основателем процессуально-деятельностного подхода был С. Л. Рубинштейн, который отмечал, что умственные способности – это, с одной стороны, результат обучения, а с другой, предпосылка обучения. Состав и структура умственных способностей по Рубинштейну выглядит следующим образом: главным компонентом любой умственной способности является свойственное человеку качество процессов анализа, синтеза и обобщения. Таким образом, интеллект складывается по мере того, как формируются, совершенствуются и закрепляются основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение.

Представление об интеллекте как предпосылке обучения разрабатывается в **контексте психолого-педагогической проблемы обучаемости**, такими авторами как **Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова**. В этих исследо-

ваниях природа интеллекта отождествляется с «продуктивным мышлением», сущность которого заключается в способности к приобретению новых знаний (способности к обучению). Показателями обучаемости выступают уровень обобщенности знаний, широта их применения, быстрота усвоения, темп продвижения в учебе. Основу индивидуального интеллекта составляют возможности человека к самостоятельному открытию новых знаний и применению их в нестандартных проблемных ситуациях. Таким образом, характеристики обучаемости определяют успешность обучения, выступая тем самым в качестве критерия интеллектуального развития.

В работах **К. М. Гуревича, Е. И. Горбачевой, Н. С. Лейтеса, М. К. Акимовой** подчеркивается необходимость разведения понятия «интеллект», «обучаемость» и «уровень умственного развития». Умственное развитие – это характеристика способностей, форм и содержания мышления. По существу, уровень умственного развития отражает наиболее типичные, общие, характерные особенности мыслительной деятельности, касающиеся как объема и качества знаний и умений, так и запаса определенных умственных действий. Уровень умственного развития характеризует подготовленность функционирования мышления в пределах возрастного социально-психологического норматива и является основой для усвоения новых знаний и умений, возникновения и функционирования новых умственных действий [3, с. 197].

Таким образом, уровень умственного развития человека зависит, с одной стороны, от интеллекта как общей умственной способности, а с другой стороны обусловлен такими факторами, как методы и средства обучения в том числе личность учителя.

Г. Ю. Айзенк – представитель информационного подхода видит необходимость в дифференцировании интеллекта как фундаментального свойства и его поведенческое проявление – следствие его природы. В связи с этим в структуре интеллекта Айзенк различает биологический, психометрический и социальный уровень.

Одним из основополагающих для психологии является биологический интеллект, который включает в себя особенности функционирования структур головного мозга, отвечающие за познавательную активность. Данные особенности определяют индивидуальные отличия интеллекта и связывают их с наследственностью.

Не менее важным психологическим явлением выступает психометрический интеллект, который измеряется тестами коэффициента интеллекта. По мнению Айзенка, психометрический интеллект определяется на 70% влиянием генотипа, а на 30% – внешними факторами (культура, воспитание в семье, образование, социально-экономический статус).

Согласно Айзенку, социальный интеллект определяется как способность индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества [1].

Сущность интеллекта в рамках данного подхода сводится к скоростным характеристикам процесса переработки информации, обусловленным нейрофизиологическими факторами. Основным параметром, отражающим уровень интеллектуального развития, Айзенк рассматривает индивидуальную скорость переработки информации

Опираясь на результаты своих исследований, Айзенк высказывает мнение о существовании трех основных параметров, характеризующих коэффициент интеллекта, среди которых: скорость, число попыток решить задачу и число ошибок.

Р. Стренберг критически относится к традиционным тестовым теориям интеллекта. Он считает, что интеллектуальные возможности человека не могут быть описаны единственным показателем в виде коэффициента интеллекта, который не является показателем уровня интеллекта. По мнению Стренберга основным направлением в изучении интеллекта должно стать изучение элементарных информационных процессов.

В своей модели интеллекта Р. Стренберг выделяет три категории компонентов интеллекта, отвечающих за переработку информации. Первые, метакомпоненты – процессы управления, регулирующие конкретные процессы переработки информации. К этой категории относятся: признание существования проблемы; осознание проблемы и отбор процессов пригодных для ее решения; выбор стратегии; выбор ментальной репрезентации; распределение «умственных ресурсов»; контроль прогресса решения проблем; оценка эффективности решения.

Исполнительные компоненты – процессы более низкого уровня иерархии. Например, в процесс индуктивного мышления входят кодирование, выявление отношений, приведение в соответствие, применение сравнения, обоснование и ответ.

Третьей категорией компонентов интеллекта являются компоненты приобретения знаний, необходимые для того, чтобы субъект научился делать то, что делают метакомпоненты и исполнительные компоненты. По Стренбергу, к их числу относятся: избирательное кодирование; избирательное комбинирование и избирательное сравнение.

В ходе решения задач все три группы компонентов работают согласованно. Метакомпоненты регулируют функционирование исполнительных компонентов и компонентов приобретения знаний, а те в свою очередь обеспечивают обратную связь для метакомпонентов.

Уровень метакомпонентов описан в теории Стренберга наиболее детально и обосновано. По его мнению, основная трудность при решении задач состоит в правильном понимании сути задачи и в выборе соответствующей стратегии ее решения. Важность выбора соответствующей стратегии решения задачи объясняется Стренбергом главным образом меньшей нагрузкой на оперативную память.

Следует заметить, что главным фактором, обеспечивающим успешность интеллектуальной деятельности, для Стренберга является внимание. Им подчеркивается важность распределения ресурсов внимания относительно важных и неважных этапов решения задачи, а также контроля над решением задачи.

Таким образом, данная модель включает в структуру интеллекта дополнительные внешние факторы, такие как механизмы регуляции, контроля, переработки информации, применение различных стратегий при решении интеллектуальных задач.

Когнитивная модель интеллекта Х. Гарднера трактует интеллект в широком понимании. Он считает, что можно говорить о множестве видов человеческого интеллекта. В его модели главным методом изучения интеллекта человека выступает не эксперимент, не измерение и не выявление общих механизмов, а наблюдение за естественным поведением индивидов в ходе длительного многолетнего исследования. Такие методы как тесты, анкетирование и интервью измеряют лишь когнитивные навыки, мотивацию и общую активность человека.

В структуре интеллекта Гарднер выделяет музыкальные способности, мотивацию, инициативу, сенсомоторные способности и т. д.

В соответствии с его классификацией, интеллект представлен в семи вариантах:

1. Лингвистический интеллект. Характеризуется способностью использовать естественный язык для передачи информации, а также для стимулирования.

2. Музыкальный интеллект. Определяет способность исполнять, сочинять музыку.

3. Логико-математический интеллект. Определяет способность исследовать, классифицировать категории и предметы, выявлять отношения между символами и понятиями путем манипулирования ими.

4. Пространственный интеллект – способность видеть, воспринимать и манипулировать объектами в уме, воспринимать и создавать зрительно-пространственные композиции.

5. Телесно-кинестический интеллект – это способность использовать двигательные навыки в спорте, ручном труде.

6. Межличностный интеллект. Обеспечивает способность понимать других людей и налаживать с ними отношения.

7. Внутрличностный интеллект. Представляет способность понимать себя, свои чувства, стремления [8, с. 53].

Модель Х. Гарднера является попыткой синтеза факторного и когнитивного подходов.

На основе изучения организации активных познавательных действий разработаны модели интеллекта Б. Г. Ананьевым, Б. М. Велечковского.

В теории интеллекта, разработанной под руководством Б. Г. Ананьева, интеллект – интегрированная система познавательных процессов. Структура интеллекта сводится к характеру внутрифункциональных и межфункциональных связей, выявленных с помощью процедур корреляционного и факторного анализа. Степень интегрированности когнитивных процессов: психомоторики, внимания, памяти, мышления, является критерием развития интеллекта человека. Интеграция характеризуется возрастанием выраженности свойств отдельных познавательных функций и усилением межфункциональных связей между ними. Рост количества и величины корреляционных связей интерпретируются как проявление меры интегрированности познавательных функций, следовательно, показателем целостной структуры интеллекта.

В своей теории В. Г. Ананьев выделял глубокое единство теории интеллекта и теории личности. С одной стороны, потребности, интересы, установки и другие личностные качества определяют активность человека. С другой стороны, индивидуальные свойства личности и структура мотивов зависят от степени объективности ее отношений к действительности, опыта познания мира и общего развития интеллекта [2].

В рамках теории функциональной организации познавательных процессов Б. М. Величковского интеллект рассматривается как гетерархия уровней познавательного отражения. В отличие от иерархий, гетерархии не имеют фиксированного «центра», из которого производилось бы управление всей системой. Цели распределяются между несколькими относительно автономными уровнями, в которых координация познавательных процессов подчеркивает самостоятельный характер функционирования.

Б. М. Величковским выделено шесть уровней А, В, С, D, E, F. Нижние уровни А и В связаны с реализацией движений и локализацией объектов в пространстве. Уровни С и D координируют развернутые предметные действия в условиях построения предметного образа ситуации. Высшими уровнями являются E и F уровни, они отвечают за предоставление и хранение знаний и стратегии преобразований знаний.

По мнению М. А. Холодной возникает необходимость переформулировке вопроса о природе интеллекта как психического носителя своих свойств. В качестве психического носителя свойств интеллекта М. А. Холодной рассматривается индивидуальный ментальный опыт [11].

Интеллект – это особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, прогнозируемого ими ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего [11].

В концепции М. А. Холодной, по своему назначению интеллект – это общая познавательная способность, которая проявляется в том, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее и в том какие решения

он принимает и насколько эффективно действует в той или иной ситуации.

Принимая во внимание все выше сказанное, считаем необходимым **сформулировать авторскую дефиницию исследуемого феномена.**

Интеллект – это универсальная совокупность психических функций (способностей) субъекта, связанная с особенностями отражения окружающего мира, получением информации в процессе когнитивной деятельности, ее переработкой и эффективным использованием в преобразовании окружающего мира.

Библиографический список

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человека знания. М.: Наука, 1997.
3. Введение в психодиагностику. Под ред. Гуревича К. М., Борисовой Е. М. – М.: Академия, 1997. – 197 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений – Т. 2. – М.: МГУ, 1987. – 324 с.
5. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
6. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, изд. Проспект, 2006. – 560 с.
7. Келер, В. Л. Некоторые задачи гештальтпсихологии // Хрестоматия по истории психологии / Под. ред. Гальперина П. Я., Ждан А. Н. – М.: МГУ, 1980. – 307 с.
8. Монфред, К. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 312 с.
9. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
10. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора Кузнецова В. Г. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 731 с.
11. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002 – 360 с.
12. Thurstone, L. L. The nature of intelligence. – N.Y.: Harcour. Brace and Company. Inc 1968.

УДК 378.9

А. Д. Григорьев

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Анализ дизайнерского творчества сталкивается со своеобразным пересечением процессов мышления, творчества и проектирования. В этой свя-

зи появляется возможность проследить отношения между указанными категориями, представив их как взаимопроникающие и интегрирующие друг друга области с единым типом процессуальности, заданным характером дизайнерского творчества.

В рамках нашего исследования мы стремимся связать дизайн с профессиональной проектной деятельностью, направленной на формирование и преобразование пространственно-вещевой среды.

Нами выделен следующий комплекс составных элементов дизайна:

- функционально-утилитарные;
- визуально-эстетические, образные;
- эргономические;
- технологические, инженерно-технические;
- экономические;
- экологические.

Следует подчеркнуть, что дизайн невозможно отнести к узкой сфере деятельности человека, специализирующейся только на определенном аспекте производства широкого спектра услуг, на современном потребительском рынке. Деятельность дизайнера, а в особенности - дизайнера среды, включает в себя художественную и научную, проектно-конструкторскую и материаловедческую, социально-экономическую и психолого-аналитическую деятельность. Дизайн находится на стыке науки, искусства и производства, превращает процесс производства в аналитически предсказуемый акт создания рынка потребительских услуг современного «общества потребления».

Субъектом дизайна можно считать человека как дизайнера, так и как потребителя, а объектом дизайн проектирования – предметно-вещевую среду [7].

Каждый из субъектов дизайн-процесса находится в жесткой зависимости друг от друга, и можно с уверенностью утверждать, что они взаимно влияют как на результат дизайн-деятельности, так и на собственно дизайн-процесс. В результате такого взаимодействия у дизайнера формируется особый вид мышления. Этот вид мышления мы будем называть проектным мышлением.

Исходя из анализа работ, направленных на исследование дизайна (Ю. Назаров, С. Михайлов, Л. Кулеева, В. Рунге, Ю. Манусевич и др.) и профессионального дизайнерского опыта, мы можем предположить, что **профессиональная дизайнерская деятельность состоит из теоретической и практической деятельности.** К теоретической части дизайнерской деятельности можно отнести научно-технические, эргономические, материаловедческие и другие знания. Практическая часть включает в себя такие аспекты как специальные художественные навыки, владение проектными технологиями и инструментарием, включая информационные технологии и т. д. Каждый из этих видов деятельности требует формирования

особого вида мышления, результатом интеграции которых, на наш взгляд является формирование проектного мышления.

Для конкретизации понятия «проектное мышление», нам необходимо рассмотреть различные подходы к проблеме мышления в современной научной литературе.

Мышление изучается многими науками: философия и психология, педагогика, физиология, кибернетика и др.

Мышление трактуется как синоним духа или как синоним сознания. Философов (Платон, Аристотель, Кант, Шеллинг, Гегель и др.) мышление интересует, прежде всего, как общественно-исторический процесс, как историческое развитие человеческих познавательных возможностей.

Для философии приоритетен конечный продукт познавательной работы человека, и то, насколько можно его воспринимать как отражение реального мира.

Психология, в основном, исследует процесс порождения продуктов мыслительной деятельности. Различные аспекты профессионального мышления были исследованы в рамках психологии, такими исследователями как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, А. К. Маркова и др.

Так, например, в психологической литературе отмечается, что, познавая объективную реальность, человек опирается, прежде всего, на ощущения и восприятия [4; 6; 10; 12]. Однако, на наш взгляд, ощущений и восприятия недостаточно для глубокого и всестороннего познания этой реальности. Сложная система взаимодействия предметов, явлений, событий и т.д. не может быть познана только с помощью чувственного познания, так же как не может быть исследована их сложная причинно-следственная связь. Необходимость более полного, объективного познания внешнего мира, обуславливает переход от ощущений и восприятия к мышлению.

Ощущение и восприятие отражают отдельные стороны явлений, моментов действительности в более или менее случайных сочетаниях. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий: сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже раскрывает ее сущность. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях [10, с. 309–372].

Формула, выдвинутая Р. Декартом: «Я мыслю, значит, я существую», в рамках нашего исследования выдвигает мышление на первый план в психической жизни человека. Более того, мышление является основным элементом осознания человека и его места в существующей действительности.

Обобщив различные точки зрения на проблему мышления в психолого-

педагогической литературе (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Л. Б. Ительсон, С. Л. Рубинштейн и др.), можно сделать вывод, что мышление – опосредованная речью и прошлым опытом высшая форма познавательного психического процесса, направленного на познание объективной реальности. Мышление основывается на раскрытии связей, отношений и опосредований, направленных на обобщение и систематизацию, полученных чувственным образом знаний.

Несомненно, понятия являются основным средством и основной формой существования мышления. В изречении: «Вначале было слово» - слово можно понимать как главный признак разума, мышления, с которого и начинается высшая форма психической деятельности. Развитие вокабулярного аппарата в процессе формирования проектного мышления у студентов дизайнеров, является одной из основных задач дизайнерского образования. Умение осмыслить, а затем адекватно выразить в словесной форме проектную идею, помогает быстрее и точнее найти средства и методы решения проектных задач, умение защищать свой проект посредством дискуссии поднимает проектную деятельность на качественно новый уровень.

Также для нашей работы важным аспектом является то, что, по мнению таких исследователей как Л. С. Выготский [2], Л. Б. Ительсон [4], С. Л. Рубинштейн [10] и др. мышление как высшая мыслительная деятельность тесно связана с действием. Человек познает мир, изменяя его. Как известно, дизайнерская деятельность направлена, прежде всего, на изменение окружающей среды, в широком понимании – мира.

Решение изначально практических задач, а затем и теоретических, подключение для решения этих задач определенных умственных операций, в процессе которых происходит видоизменение и преобразование имеющейся информации, приводит нас к выводу, что мышление всегда начинается с необходимости разрешения проблемной ситуации, в нашем случае оно начинается с необходимости решить проблемную проектную задачу. Решение одной, частной проблемы или задачи с определенной целью и в определенной ситуации на практике, теоретически позволяет найти решение для всех подобных принципиально однородных случаев. Главное свойство мышления – обобщать – позволяет в обобщенной форме сформулировать принципы решения задачи и предвосхищает решение задач, на которые практика может лишь в будущем натолкнуться.

Мы отмечали выше, что мышление начинается с проблемной ситуации, с поиска ответов на возникающие вопросы. Процесс поиска решения этих вопросов осуществляется при помощи основных мыслительных операций. Кроме индукции и дедукции, основными мыслительными операциями теоретического мышления являются: сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение.

Для нас чрезвычайно важным является вывод С. Л. Рубинштейна, что

«одной из функций мышления является функция планирования» [10, с. 311–312]. Теория, опережающая практику и закладывающая схемы решения всех задач подобного рода, имеет тесную связь с практической деятельностью человека и служит, в конечном счете, для организации этой деятельности и руководства ей. Это приобретает особое значение, если учесть, что главной функцией дизайнера как процесса мы называем проектирование, планирование будущего изделия, среды или услуги. Планирующая функция дизайнера как мыслительного процесса, близка по своей сущности с планирующей функцией мыслительной деятельности.

Как уже упоминалось, планирование является одной из основных функций мышления, однако следует различать планирование деятельности на бытовом уровне и на профессиональном. Поэтому проблемы проектного мышления дизайнеров, как основы профессиональной деятельности нельзя рассматривать в отрыве от «профессионального мышления». А. Н. Топузова в своем исследовании характеризует «профессиональное мышление» как – «познание сущности, выявление закономерностей и построение проектов производственных процессов, на основании глубоких профессиональных знаний и профессионального опыта, полученного из собственной деятельности и из деятельности других специалистов» [13, с. 8]. А. Н. Топузова отмечает, что профессиональное мышление состоит «в использовании мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности» [13, с. 11].

Как мы отмечали выше, большинство исследователей разделяют мышление на теоретическое и практическое [6, с. 303]. Мы, в свою очередь, также разделяем дизайн-деятельность на теоретическую и практическую части, которые находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости.

Теоретическое и практическое мышление различают по типу, характеру решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей. При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно-образное и наглядно-действенное.

В процессе своей деятельности дизайнер использует как практическое, так и теоретическое мышление. Безусловно главным смыслообразующим фактором в процессе проектирования является проектная идея, которая определяет концептуальную компоненту проекта. Теоретическое мышление наиболее последовательно изучается в контексте психологии научного творчества. Нас оно интересует постольку, поскольку дизайн в своей сущности, является не только и не столько видом художественного или изобразительного творчества, но и имеет в своем основании мощную научную базу. Безусловно, формируя функциональную среду, дизайнер, прежде всего, использует свои теоретические знания. Используя теоретические знания в области технологии производства, конструирования и эргономики, он создает ви-

зуальный образ, как неотъемлемую часть результата его деятельности. С учетом того, что конечным результатом деятельности дизайнера, и особенно дизайнера среды, является овеществление проектной идеи, можно утверждать, что весь процесс проектирования в конце концов упирается в практическую деятельность. К этому фактору можно добавить практическую деятельность дизайнера, с использованием профессиональных навыков, применяемые в процессе отображения, разработки, фиксирования и визуализации идеи.

Проанализировав фундаментальные труды ведущих теоретиков – исследователей мышления, таких как О. К. Тихомирова, С. Л. Рубинштейн, Л. Б. Ительсон, Л. С. Выготский и др. мы разделяем мышление на три основные формы, отталкиваясь от формы деятельности, практической или теоретической, оказывающей основное воздействие на процесс проектного мышления:

1. Наглядно-действенное;
2. Наглядно-образное;
3. Абстрактно-логическое.

Так, как уже упоминалось выше, наглядно-действенное мышление, является первичной формой мышления и изучалось такими учеными как И. П. Павлов, В. Кёлер, Л. Б. Ительсон, Б. М. Теплов и др. Основная характеристика наглядно-действенного мышления отражена в названии: решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуации, с помощью наблюдаемого двигательного акта. Другими словами, осуществляется схема «увидел-сделал» [6, с. 298–304]. Этот вид мышления в своей деятельности используют люди, занятые производством, а также творческие люди, занимающиеся практическим, ремесленным трудом. К ним можно отнести художников, скульпторов и дизайнеров, чей труд предполагает не только теоретическое знание технологии создания изображения или предмета, но и практическое использование ее.

Следующее, наглядно-образное мышление также относится к практическому аспекту проектного мышления и осуществляется только непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Опираясь в этом виде мышления на наглядный образ, отражающий действительность при помощи органов чувств, мы привязаны к этой действительности. Функции наглядно-образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию, с конкретизацией общих положений. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа [12, с. 8]. Наглядно-образное мышление также важно для профессиональной деятельности дизайнера среды. Кроме утилитарно-функциональных аспектов создания предмета, техники или другого средового элемента,

дизайнер формирует визуальный образ, как неотъемлемую часть проекта. Используя свои навыки в осмыслении и мысленном воплощении образа, как обязательной компоненты проектной идеи, дизайнер, прежде всего, использует наглядно-образную форму мышления.

Образное мышление можно охарактеризовать, как вид мыслительного процесса, в котором в качестве основного элемента используется образ. От наглядно-образного мышления оно отличается тем, что необходимые образы представлены не в кратковременной и оперативной памяти, а находятся в долгосрочной памяти или воссоздаются воображением. Используя соответствующие образы для решения мыслительных задач, человек мысленно преобразует, трансформирует эти образы так, что в результате становится возможным найти решение этой задачи. Как отмечают большинство теоретиков (С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, Л. Б. Ительсон, А. Г. Маклаков и др.), этот вид мышления наиболее характерен для людей творческих профессий.

И третья форма – абстрактно-логическое мышление, которое также называется понятийным. Решая те или иные умственные задачи, мы не обращаемся к поиску специальных методов какой-нибудь новой информации, а пользуемся готовыми знаниями, которые получили наши предшественники и выразили их в форме понятий, суждений, умозаключений. Абстрактно-логическое мышление использует понятия, как основную составляющую. Для этого вида мышления характерно использование логических конструкций, существующих, функционирующих на базе языка, языковых средств.

Интересной в аспекте исследования проектного мышления представляется также точка зрения О. К. Тихомирова, который выделяет такие виды мышления по степени развернутости, как интуитивное и аналитическое (логическое). Для их различия используются три признака:

- временной (время протекания процесса);
- структурный (членение на этапы);
- уровень протекания (осознанность или неосознанность).

Так, аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным. Это мышление исследуется такими теоретиками как Я. А. Пономарев, Л. Л. Гурова и др. [12, с. 10] Как аналитическое, так и интуитивное мышление широко используется в деятельности дизайнера, варьируясь в зависимости от проектной ситуации и проектной задачи.

Психологическая наука [12, с. 7–10] выделяет также мышление реалистическое и мышление артистическое. Реалистическое мышление ориентируется, в основном, на внешний мир, регулируется логическими законами. Артистическое мышление связано с реализацией желаний человека. Иног-

да используется термин «эгоцентрическое мышление». Оно характеризуется, прежде всего, ориентацией на собственное «Я» – «эго»; нежеланием принять точку зрения другого человека. Данный подход интересен с точки зрения организации процесса обучения дизайнеров, т. к. имеет отношение к индивидуальным особенностям студентов, но слабо влияет на формирование и развитие проектного мышления.

Важным же, на наш взгляд, для процесса формирования проектного мышления у студентов дизайнеров, является развитие продуктивного и репродуктивного (креативного) мышления, различие между которыми состоит в степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта. Как уже упоминалось, дизайн предполагает, прежде всего, творческую деятельность, направленную на формирование в промышленных изделиях особых свойств, в связи с чем, креативное мышление, как часть проектного, приобретает особенно важное значение.

Итак, говоря о проектном мышлении нельзя относить его к узкой специализированной форме мышления, точно также как нельзя относить дизайн к узкопрофессиональной сфере человеческой деятельности. Специфика проектного мышления заключается в том, что в процессе проектирования принимает участие как наглядно-действенное, наглядно-образное, так и абстрактно-логическое мышление. В основе проектного мышления лежит творческое (креативное), мышление, как направляющее на создание нового, ранее не создававшегося, однако проектное мышление базируется на научных и инженерно-технологических знаниях, объемно-пространственном воображении, художественных умениях. Дизайн, а с ним и проектное мышление, можно отнести как к практической, так и к теоретической деятельности, а форма принятия решения может иметь и аналитическую и интуитивную форму, в зависимости от проектной ситуации.

Мы можем заключить, что для формирования проектного мышления студент должен развивать умение идентифицировать проблему и формулировать задачу, умение образно мыслить, свободно формулировать мысли и вербально их выражать, профессиональные навыки визуально отображать проектную идею. Следует отметить, что в процессе обучения преподаватель должен «сконструировать» мышление студента таким образом, чтобы, понимая структуру процесса проектирования, тот мог построить такой алгоритм действий, который сможет адекватно реагировать на проектную ситуацию и изменяться в нужном направлении в случае необходимости. Кроме того, студент должен обладать солидным багажом специальных научных знаний, развитых художественных способностей, а также свободно владеть специализированными компьютерными программами.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы мы можем заключить, что проектное мышление дизайнеров – особая форма психи-

ческой деятельности человека, объединяющей в себе мыслительные операции разных форм и направленной на формирование проектного замысла, выработку оптимальных решений проектных творческих задач, выбор материалов и средств отображения и визуализации, планирование творческого процесса профессиональной деятельности с учетом специфики проектной ситуации.

Проектное мышление не относится к узко специализированной и узко-профессиональной форме мышления, представляет собой сложное полиморфное образование и использует разнообразные формы мышления в зависимости от проектной ситуации.

Дизайн и проектная деятельность, как основные сферы применения проектного мышления, являются сложным синтезом науки и искусства, практической и теоретической деятельности человека. Проектная деятельность требует мощной теоретической базы, использующей научные и искусствоведческие знания, универсальности их применения в разных ситуациях, использования опыта накопленного человечеством за всю историю формирования предметного мира. Кроме того, требуются способности к формированию на этой основе творческого замысла, выработку оптимальных решений проектных творческих задач, выбор материалов и средств выражения, планирование творческого процесса с учетом специфики проектной ситуации.

Проблема формирования проектного мышления может быть решена только с помощью специальных методов и образовательных технологий, которые могут осуществляться на основе единой информационной базы данных, созданной по основным направлениям профессиональной деятельности, и которые необходимо объединить в единую, структурно-содержательную модель формирования проектного мышления.

Библиографический список

1. Безмоздин, Л. Н. В мире дизайна / Л. Н. Безмоздин. – Ташкент. 1990
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Ительсон, Л. Б. Лекции по общей психологии / Л. Б. Ительсон: Учебное пособие. – Мн.: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 896 с.
5. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучения / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика. 1981. – 200 с.
6. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2007. – 583 с.
7. Михайлов, С. М. Основы дизайна / С. М. Михайлов, Л. М. Кулеева – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Союз Дизайнеров», 2002. – 240 с.

8. Назаров, Ю. В. Постсоветский дизайн (1987–2000) / Ю. В. Назаров. Проблемы, тенденции, перспективы, региональные особенности. – М.: «Союз Дизайнеров России», 2002. – 416 с.
9. Петровский, А. В. Теоретическая психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский: Учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: 2006. – 713 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
11. Рунге, В. Ф., Манусевич, Ю. П. Эргономика в дизайне среды / В. Ф. Рунге, Ю. П. Манусевич: Учеб. пособие / В. Ф. Рунге, Ю. П. Манусевич. – М.: «Архитектура-С», 2005. – 328 с.
12. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. Учебное пособие М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 272 с.
13. Топузова, А. Н. Формирование профессионального мышления у студентов управленческих специальностей в вузе / О. К. Тихомиров. Дисс...канд.пед.наук:13.00.08. – М.:РГБ, 2005.

УДК 159.9

С. И. Кудинов, Н. Г. Русакова

ВЫДЕЛЕНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ОРГАНИЗОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ

Несмотря на то, что в современной науке большое внимание уделяется вопросам организации личности, до сих пор малоизученной оказывается проблема, связанная с исследованием личностных качеств, способствующих большей успешности и продуктивности в различных видах деятельности. Одним из таких качеств выступает **организованность**. Современные исследования, посвященные данному вопросу проливают свет на полоролевые и возрастные ее аспекты, однако малоизученной остается проблема, связанная с индивидуальными особенностями ее проявления, в тоже время для целенаправленного формирования и развития необходимо учитывать индивидуальные особенности данного качества.

Кроме этого, анализ литературы позволяет отметить, что организованность как свойство личности чаще всего рассматривается упрощенно, где исследуется какая-либо одна из сторон: мотивационная, волевая либо конативная.

В целом, для большинства авторов характерно основной акцент в анализе природы организованности ставить на ее волевой компонент, утверждая приоритетную роль формально-динамических характеристик в структуре изу-

чаемого свойства. Исключение составляют работы, выполненные в рамках целостно-функционального подхода к исследованию свойств личности и индивидуальности. В частности, Р. В. Ершова в своем исследовании, выполненном в рамках данного подхода, показала недостаточность одноаспектной атомарной стратегии в изучении организованности личности. Раскрыла сложное строение организованности у опытных учителей и студентов как системного свойства личности, включающего в себя мотивационные, когнитивные, продуктивные, динамические, эмоциональные и регуляторные характеристики.

В работе А. В. Кудинова (2005) анализируются гендерные особенности проявления организованности у студентов. Рассматривая данное свойство личности как системное образование, автор выявил содержательные характеристики в специфике проявления данного качества у девушек и юношей, которые легли в основу создания программ по гармонизации проявления организованности.

Н. В. Прокопенко [9], опираясь на целостно-функциональный подход, исследовала роль минимальных мозговых дисфункций в проявлении и развитии организованности у младших школьников.

В целом, все работы, выполненные в рамках данной концепции, позволили вскрыть качественные и количественные характеристики изучаемого свойства в различных его модальностях, однако, что **проблема индивидуально-типических особенностей организованности не исследовалась.**

Раскрытие индивидуально-типических особенностей организованности позволяет обнаружить существование различных форм организованности и разнообразные связи между ними.

Л. С. Выготский отмечал, что «все многообразие индивидуальных ситуаций можно свести к определенному количеству типичных ситуаций». Сравнительный анализ типов позволяет проследить разные формы проявления закономерности, пределы (границы) ее действия. Это, в свою очередь, позволяет разработать конкретные практические рекомендации по разным основаниям, а следовательно, становится возможной организация требований деятельности к личности с учетом ее индивидуальных особенностей [1].

Исследование индивидуально-типических особенностей структуры организованности может идти по пути раскрытия взаимосвязей между различными признаками отдельного свойства. Иными словами, проблема структуры организованности может изучаться не только на макроуровне, – т. е. между основными свойствами, но и на микроуровне – между характеристиками одного и того же свойства как полипризнакового, а не монометрического образования [4].

Проблеме **типологического подхода** уделяли внимание К. А. Абульханова-Славская, В. А. Ганзен, В. В. Петухов, А. А. Фомин и др. К. А. Абульха-

нова-Славская считает: «Метод построения типологии является надежным принципом системного исследования. Типология раскрывает не линейные зависимости, а показывает многомерный характер закономерности посредством анализа многих параметров и форм ее проявления» [1, с. 16]. С помощью типологического подхода возможен переход от изучения абстрактно-теоретической структуры личности и ее черт к исследованию реальных типов личности, их различной направленности, противоречивости, сложности их личностного склада. В отличие от индивидуального подхода, который представляет бесконечно дробную картину индивидуальных обличей, **типологический подход** дает более обобщенную и вместе с тем конкретную структуру механизмов, форм и связей отдельных критериев какой-либо личностной особенности, позволяет понять причины и механизмы сформированности, противоречивости-оптимальности и т. д. типов. Сравнительный анализ типов позволяет проследить разные формы проявления закономерности, пределы (границы) ее действия. Это, в свою очередь, позволяет разработать конкретные практические рекомендации по разным основаниям, а, следовательно, становится возможной организация требований деятельности к личности с учетом ее индивидуальных особенностей [2].

Таким образом, **проблема построения типологии организованности остается открытой, а использование целостно-функционального анализа позволит избежать вышеназванных недостатков. Для изучения индивидуально-типических особенностей ответственности мы использовали модель, разработанную А. И. Крупновым, которая позволяет осуществить унифицированный подход и выявить не только индивидуальные, но и типические особенности.**

Для исследования организованности нами был применен комплекс методик, позволяющих получить достаточно полные сведения об изучаемом явлении. Организованность изучалась с помощью «Теста суждений», «Бланкового теста» и «Экспресс-шкальной методики». В качестве базовой методики использовался «Тест суждений организованности».

Данная методика отвечает всем требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам: проверена ретестовая надежность, внутренняя однородность, факторная валидность, конструктивная валидность. Этапы стандартизации более подробно описаны в работе А. В. Кудинова (2005).

В эксперименте приняли участие 189 студентов первых и вторых курсов в возрасте 17–19 лет Тольяттинского государственного университета.

Как отмечает И. В. Тихомирова, [10, с. 336] создание любых типологий основано на законах объединения элементов в систему. **Под индивидуально-типическими особенностями организованности нами понимаются типичные для человека особенности психического саморегулирования, которые устойчиво проявляются в различных видах его деятельности.**

При построении типологии в рамках целостно-функционального подхода исследователи опираются на следующие параметры:

– характер выраженности переменных и их доминирования в целостной структуре изучаемого свойства (И. А. Куренков, 1995; С. И. Кудинов 1999; Н. А. Фомина, 2002);

– соотношение показателей со средним значением [8; 11].

В качестве основания для построения типологии нами использовались положения целостно-функционального подхода о наличии гармонических и агармонических переменных во всех компонентах базовых свойств личности: динамическом, эмоциональном, регуляторном, мотивационном, когнитивном и рефлексивно-оценочном. Доминирование в большинстве компонентов гармонических переменных может определять интенсивный тип организованности.

Экстенсивный тип организованности должен включать превалирование агармонических переменных над гармоническими.

Между крайними типами любой дихотомии располагаются смешанные.

Таким образом, при построении типологии, первоначально были выделены три типа организованности: **интенсивный, экстенсивный, и смешанный.** Данное теоретическое предположение было проверено с помощью кластерного анализа. Использовался частный вид кластерного анализа – метод средних К.

После кластеризации с определением трех групп были получены показатели, подтверждающие правомерность такого деления. Прежде всего, исходная выборка, состоящая из 189 человек, была распределена на примерно равные по численности группы. В первый кластер вошло 66 человек, во второй – 64, в третий – 59, то есть, 35% первоначальной выборки составляет первый кластер, 34% – второй, 32% – третий. Фактором, свидетельствующим о гомогенности и, следовательно, специфичности каждого из кластеров, являются результаты сравнения дисперсий (табл. 1).

Профили каждого из кластеров представлены на рис. 1.

На рис. 1, в крайних кластерах (1 и 3) визуально прослеживается тенденция доминирования либо гармонических, либо агармонических переменных. Для достоверности данного заключения было проведено сравнение средних показателей внутри каждого из компонентов использованием t-критерия Стьюдента.

В первом кластере обнаружено значимое различие в пяти компонентах: динамическая эргичность проявляется интенсивнее чем аэргичность ($p > 0,001$), стенические эмоции интенсивнее чем астенические ($p > 0,001$), интернальность отличается от экстернальности ($p > 0,001$), альтруистические мотивы чаще побуждают к реализации организованности ($p > 0,001$), когнитивная осмысленность доминирует над осведомленностью ($p > 0,001$). В рефлексивно-оценочном компоненте не обнаружено значимых отличий ($p < 0,05$).

Различия кластеров

N=189

Показатели	Критерий F	Уровень значимости
эргичность	44,5	> 0,001
аэргичность	58,8	> 0,001
стенические	11,7	> 0,001
астенические	64,1	> 0,001
интернальность	53,8	> 0,001
экстернальность	43,0	> 0,001
социоцентричность	33,8	> 0,001
эгоцентричность	23,5	> 0,001
осмысленность	75,1	> 0,001
осведомленность	5,5	> 0,001
предметно-коммуникативный	116,4	> 0,001
субъектно-коммуникативный	35,6	> 0,001

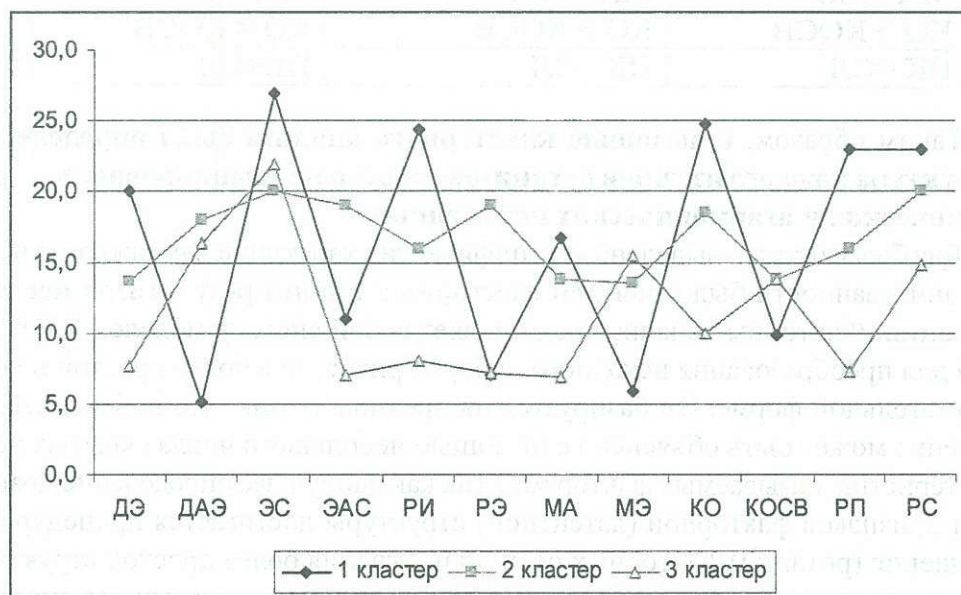


Рис. 1. Профили кластеров

N=189

Во втором кластере выявлены отличия гармонических переменных от агармонических: динамический ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), регуляторный ($p > 0,01$), когнитивный ($p > 0,001$). В мотивационном и эмоциональном компонентах значимых различий не обнаружено ($p < 0,05$).

Третий кластер состоит из компонентов переменные которых отличаются по интенсивности проявления: динамический ($p > 0,001$), эмоциональный ($p > 0,001$), мотивационный ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), в когнитивном компоненте есть тенденция доминирования осведомленности над осмысленностью.

Изучение соотношений гармонических и агармонических переменных (табл. 2) позволило назвать данные кластера как интенсивный, экстенсивный, смешанный.

Таблица 2

Соотношение гармонических и агармонических переменных

Интенсивный	Смешанный	Экстенсивный
ДЭ > ДАЭ	ДЭ > ДАЭ	ДЭ < ДАЭ
ЭС > ЭАС	ЭС = ЭАС	ЭС > ЭАС
РИ > РЭ	РИ < РЭ	РИ = РЭ
МА > МЭ	МА = МЭ	МА < МЭ
КО > КОСВ	КО > КОСВ	КО < КОСВ
ПК = СЛ	ПК < СЛ	ПК < СЛ

Таким образом, с помощью кластерного анализа была определена структура каждого из типов организованности по доминированию гармонических и агармонических переменных.

Для более четкого выделения специфических характеристик каждого типа организованности был проведен факторный анализ результатов исследования. Факторный анализ представляет собой систему моделей и методов для преобразования исходного набора признаков в более простой и содержательной форме. Он базируется на предположении, что наблюдаемое явление может быть объяснено с помощью небольшого числа скрытых характеристик, называемых факторами. Так как наилучшее определение позиции признаков факторной (латентной) структуры достигается процедурой вращения (ротации) факторных осей до получения более простой структуры, мы приводим данные после ротации. Данные корреляционного анализа подтверждаются результатами факторного анализа (табл. 3).

Первый фактор представлен в основном гармоническими составляющими (эргичность, стеничность, интернальность, эгоцентричность). Организованность, побуждаемая эгоцентрическими мотивами, сопровождается

Факторная структура организованности интенсивного типа

N=66

Компоненты	Переменные	1 фактор	2 фактор
Динамический	Эргичность	0,73	-0,16
	Аэргичность	0,15	0,19
Эмоциональный	Стеничность	0,29	-0,06
	Астеничность	0,16	0,14
Регуляторный	Интернальность	0,65	-0,19
	Экстернальность	0,11	0,22
Мотивационный	Социоцентричность	-0,04	0,28
	Эгоцентричность	0,61	0,03
Когнитивный	Осмысленность	-0,04	0,43
	Осведомленность	0,07	-0,31
Рефлексивно-оценочный	Предметно-коммуникативный	-0,03	0,43
	Субъектно-личностный	0,08	0,37

оптимизмом, радостью, выраженной силой стремлений и вариативностью приемов и способов, а также хорошим внутренним контролем всех своих действий, т. е. планомерностью и целеустремленностью. **Второй фактор в основном составляют** переменные мотивационно-смыслового компонента (социоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, субъектность). Реализация организованности на основе социоцентрических мотивов сопряжена с хорошей осмысленностью организованного поведения и высоким уровнем выражения организаторских способностей в субъектно-личностной и предметно-коммуникативной сфере. С содержательной стороны это означает, что у данных студентов имеются хорошие представления об организации своего поведения, они очень хорошо представляют каким образом их организаторские способности могут оптимизировать успешность в деятельности и личностной компетентности. При социоцентрической организованности субъект обладает высокой осознанностью данной категории. **Результатом организованного поведения являются изменения, как в личностной сфере, так и общественной жизни, причем вклад в социальные изменения является более сильным.**

В смешанном типе структура организованности представлена в несколько ином виде (табл. 4).

Первый фактор наибольшими факторными весами представлен как гар-

Факторная структура организованности смешанного типа

N=64

Компоненты	Переменные	1 фактор	2 фактор
Динамический	Эргичность	0,63	-0,39
	Аэргичность	0,31	0,46
Эмоциональный	Стеничность	0,30	-0,62
	Астеничность	0,60	-0,14
Регуляторный	Интернальность	0,36	-0,47
	Экстернальность	0,25	0,17
Мотивационный	Социоцентричность	0,52	0,23
	Эгоцентричность	0,53	0,28
Когнитивный	Осмысленность	0,45	0,49
	Осведомленность	0,43	0,22
Рефлексивно-оценочный	Предметно-коммуникативный	0,39	0,18
	Субъектно-личностный	0,58	0,32

моническими, так и агармоническими переменными (эргичность, астеничность, субъектность, социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, экстернальность). Ответственное поведение побуждается как эгоцентрическими мотивами, так и социоцентрическими. Интересно, что реализация ответственного поведения вызывает скорее астенические эмоции, чем стенические. Студенты проявляют высокую поведенческую активность при достижении как социально, так и лично значимых целей. Когнитивный компонент однозначно входит в данный фактор, что свидетельствует, о том, что для студентов этого типа организованности знание о данном свойстве, его основных характеристиках имеют существенное значение.

Второй фактор составили следующие переменные: аэргичность, стеничность, интернальность и осмысленность. Причем стеничность и интернальность с отрицательными показателями. Данное соотношение представленных признаков указывает на то, что в проявлении организованности они имеют меньшее значение.

В структуре экстенсивного типа организованности, также выявлены некоторые отличительные особенности (табл. 5).

Результаты факторного анализа указывают, что в **первый фактор** со значимыми весами вошли такие переменные как: астеничность, интернальность и экстернальность. Иначе говоря, при проявлении анализируемого свойства личности у респондентов фиксируется низкий эмоциональный тонус и слабая дифференцированность контрольных функций. Второй фактор пред-

Факторная структура организованности экстенсивного типа

N=59

Компоненты	Переменные	1 фактор	2 фактор
Динамический	Эргичность	0,23	-0,52
	Аэргичность	-0,17	-0,48
Эмоциональный	Стеничность	-0,32	-0,64
	Астеничность	-0,52	0,43
Регуляторный	Интернальность	-0,69	0,36
	Экстернальность	-0,69	-0,06
Мотивационный	Социоцентричность	0,27	0,31
	Эгоцентричность	-0,17	-0,65
Когнитивный	Осмысленность	-0,02	0,06
	Осведомленность	0,17	-0,14
Рефлексивно-оценочный	Предметно-коммуникативный	-0,41	0,45
	Субъектно-личностный	0,45	-0,22

ставлен более широким набором характеристик, таких как: динамические переменные, эмоциональные, мотивационные, кроме этого результативность предметная и осведомленность. Причем большинство из них с отрицательными значениями. Все это указывает на слабую сформированность организованности и эпизодическое ее проявление у данных студентов.

Таким образом, *статистический анализ отмеченных типов организованности позволил выявить специфические особенности как в структуре каждого типа, так и в унификации их проявления.*

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. О путях построения типологии личности / К. А. Абульханова-Славская. // Психол. журнал. – 1983. – № 1. – С. 13–29.
2. Дементий, Л. И. Ответственность: типология и личностные основания / Л. И. Дементий. – Омск – 2001. – 192 с.
3. Ершова, Р. В. Сравнительный анализ психологической структуры организованности студентов вуза и опытных учителей / Р. В. Ершова: Дисс. ... канд. психол. наук: М., 1999. – 146 с.
4. Крупнов, А. И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности / А. И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 9–23.
5. Кудинов, С. И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты / С. И. Кудинов: Монография. – Бийск: НИЦ БигПИ. – 1999. – 274 с.

6. Куренков, И. А. Индивидуальные особенности ответственности личности учителя // Формирование и развитие личности / И. А. Куренков. – М.: Ин-т молодежи, 1993. – с. 32–33.

7. Петухов, С. А. К проблеме классификации волевых качеств личности / С. А. Петухов // Личность и деятельность. – М.: АПН, 1978. – 19–20.

8. Пономарева, И. А. Индивидуально-типические особенности настойчивости личности студентов / И. А. Пономарева // Формирование и развитие личности. – М.: Ин-т молодежи, 1993. – с. 36–38.

9. Прокопенко, Н. В. Психологическая характеристика организованности детей с ММД / Н. В. Прокопенко // Инновации в психологии: Материалы третьих международных психологических чтений. Бийск: НИЦ БПГУ, 2004. – С. 6–9.

10. Тихомирова, И. В. Типы индивидуальности с точки зрения особенностей ориентировочно-исследовательской активности / И. В. Тихомирова // Дифференциальная психология: проблемы и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции. Бийск: НИЦ БПГУ, 2002. – 400 с.

11. Шляхта, Н. Ф. Влияние родительского отношения матери на индивидуальные различия в психологической структуре трудолюбия старших школьников / Н. Ф. Шляхта. // Вестник РУДН, 2006. – № 2. – С. 49–59.

УДК 159

Е. В. Козлова

РАСШИРЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО МИРА ПОДРОСТКА В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

В последние десятилетия двадцатого века внимание психологии стало заметно смещаться от исследования изолированного человека к изучению его связи с миром, рассматривая эту связь как важнейшую составляющую личности. В работах К. А. Абульхановой-Славской, Ф. Е. Василюка, Э. В. Галажинского, Л. Я. Дорфмана, Д. А. Леонтьева, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцевой, В. С. Мерлина и др. человек рассматривается не просто в контексте его жизнедеятельности, а сама эта жизнедеятельность ставится на первое место. В результате перехода от «онтологии изолированного индивида» к «онтологии жизненного мира» выявился новый объект исследования – жизненный мир.

Приоритетным направлением исследований сегодня выступают процессы «конструирования мира» человеком (А. Г. Асмолов), развития «субъективной реальности» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), «порождения новой

реальности» (О. К. Тихомиров), становления «жизненного мира человека» (Ф. Е. Василюк), «сложного созвездия коммуникативных миров» (В. И. Кабрин), «многомерного мира человека» (В. Е. Клочко). В связи с этим отпадает необходимость специально доказывать своевременность (актуальность) постановки проблемы, связанной с изучением того, каким образом становление жизненного мира человека оказывается обусловленным межличностными коммуникациями, с рождения опосредующими вхождение человека в культуру, которая, в конечном счете, и определяет ценностно-смысловой каркас образа мира и образа жизни конкретного человека.

На сегодняшний день в науке отдаются приоритеты активности человека в построении жизненного пространства. Развитие человека и его мира предстает как некий управленческий процесс, где предметом управленческих усилий человека является, прежде всего, он сам, а сама эта деятельность может оцениваться только по конечным результатам его взаимодействий как с самим собой, так и с окружающими людьми (семья, друзья, знакомые), природой, искусством, культурой и другими объектами материального и нематериального характера. Поэтому человека и особенности его жизненного мира мы рассматриваем как результат различных его взаимодействий.

От того, как организовано собственное поведение и взаимодействие с миром, лежащим внутри и вне человека, зависят, в конечном счете, те или иные способы его индивидуального поведения. Именно особенности жизненного мира определяют усилия человека по налаживанию взаимодействий с самим собой и окружающим миром. Но не каждый жизненный мир дает человеку возможность перевести в эффекты собственно удовлетворяющего его индивидуального поведения, сделать его успешным как со своей точки зрения, так и с точки зрения окружающих людей. В сознании индивида и в его «жизненном мире» постоянно возникают разного рода отношения, так или иначе способствующие или не способствующие решению этой всеобъемлющей задачи. Эти отношения могут проявляться и проявляются как взаимосвязь поведения самого индивида и поведения окружающих его людей, сообществ, культур, цивилизаций.

Согласно К. Левину, индивид и воспринимаемый им окружающий мир представляют собой единое векторное поле, специфика которого определяется потребностной значимостью всего того, что воспринимается и осознается. Курт Левин в своей работе «Теория поля в социальных науках» утверждает, что «(а) поведение нужно выводить из совокупности фактов, (б) эти существующие факты имеют характер динамического поля постольку, поскольку состояние любой части этого поля зависит от любой другой части этого поля» [17, с. 46].

И. Ю. Кулагина, опираясь на подход Ф. Е. Василюка [3] при рассмотрении проблемы жизненного мира, раскрывает типы жизненного мира в онтогенетическом аспекте. Она отмечает, что при смене форм жизни тот

или иной этап онтогенеза контролируется соответствующим типом жизненного мира лишь преимущественно. Формы жизни, характерные для предыдущих этапов, сохраняются в виде отдельных психологических срезов, сторон жизни. Кроме того, встречаются промежуточные типы жизненного мира.

Как следует из характеристик сменяющих друг друга форм жизни, их общая последовательность подчиняется диалектическому закону отрицания отрицания. Совершая полный виток диалектической спирали развития, первоначальный простой и легкий жизненный мир, обеспечивающий материально-телесное единение с миром, преобразуется в аналогичный по форме, но противоположный по содержанию, основанный на духовном, сущностном единении.

Как утверждает И. Ю. Кулагина закону отрицания отрицания подчиняются в онтогенезе все основные параметры форм жизни. Так, подконтрольность этому закону «нормальных условий существования» следует из самих названий сменяющих друг друга типов жизненного мира: простой и легкий, простой и трудный, сложный и «как бы легкий», «как бы простой» и «как бы легкий».

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев рассматривают жизненный мир человека через становление человеческой субъективности (субъективная реальность – жизненное пространство). Они отмечают, что природное и общественное, социальное и биологическое, есть, прежде всего *предпосылки* («материал»), из которых живущий человек строит принципиально другое – нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) и противостоящих ему (а не внутри находящейся) его собственной природности и его же *собственной* социальности.

Этот – всегда конкретно-исторический – путь преобразования исходных предпосылок в некоторую совокупность способностей, обеспечивающих собственно человеческое, практическое отношение к своей жизнедеятельности, и есть путь становления внутреннего мира человека, его субъективности с имманентной способностью быть «для себя». С точки зрения антропологического принципа, исторически сложившиеся системы представлений о человеческой реальности являют собой, с одной стороны, предпосылки развития (Природа, Социум), с другой – условия развития (Культура, Божественная Реальность) [21].

В книге В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева «Психология развития человека» было показано, что природно-органические особенности человека воздействуют на его психологию не прямо, а опосредованно – они преломляются через социальный контекст жизни человека, через его собственное отношение к своим природным свойствам и качествам. Биологические, физиологические особенности индивида не безразличны для его психического развития: для полноценного становления и развития внутреннего мира человека совершенно необходимо нормальное функционирование и развитие его природно-органических свойств [21].

По мнению В. Е. Ключко существование многомерности мира становится возможным только благодаря многомерности мира человека и особенностей психического поражения, только благодаря многомерности образа мира человека обеспечивается «предметность, превращение объектов, существующих вне и независимо от человека, в предметы, в вещи, имеющие для человека субъективную значимость, личностную отнесенность» [11, с.8].

Т. М. Кошелева рассматривает понятие «жизненного мира» в качестве первопричины социокультурного процесса развития. Феноменологическое понятие жизненного мира переформулируется в коммуникативно-теоретическое понятие и в прагматических целях определяется как «контекст процессов понимания» [15]. Это привело к обоснованию феноменологически-герменевтической категории «жизненного мира» как основы коммуникативного действия, в процессе совершения которого человек понимает себя в горизонте своего жизненного пространства.

Таким образом, само понятие «жизненного мира» возникает как **необходимое для характеристики коммуникативного действия, поскольку именно в жизненном пространстве развертывается коммуникативная активность и взаимодействие.** В свою очередь, *центральным пунктом жизненного мира является повседневная коммуникативная практика, осуществляемое человеком социальное действие.* Значит качество коммуникаций – это показатель своеобразия жизненного мира человека. Можно предположить, что изменение качества коммуникации, повлечет за собой изменение качества жизненного мира человека. Таким образом, необходима определенная коммуникативная среда (пространство) которая даст возможность подростку повысить качество жизненного мира.

С позиций теории психологических систем, коммуникация – это пространство в разрезе которого возникает предметное, смысловое, а затем ценностное сознание и соответственно формируются такие же параметры жизненного мира человека. Ценность это не какая-то ориентация являющаяся ценностью и я на нее ориентируюсь. Ценность это то, что произошло между человеком и миром, где он открыл в мире возможность собственного движения, т. е. среда позволяющая. Мы создаем образовательную среду, которая открывает человеку возможность дальнейшего движения, а значит, устойчивости. Открытые системы живут только за счет того, что они двигаются, то есть они постоянно усложняются.

Основная цель организации работы психолога с подростком: через изменение взаимоотношений в диаде «ребенок-взрослый» (т. е. через присоединение, через создание совмещенной психологической системы) способствовать расширению возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования культурного наследия, а также развитию: способности реалистично оценивать себя и окружающую социальную действительность; способности учиться на своих и чужих ошибках; способности полу-

чать обратную связь, конструктивно воспринимать критику; способности смело выражать свои эмоции.

Исходя из теоретических представлений теории психологических систем (В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева) именно совмещенные системы работают на принципе соответствия, их взаимодействие обусловлено тем, что у каждого есть то, чего нет у другого. По отношению взрослого и ребенка, взрослый выступает как оценщик как избирательное начало. У ребенка функции – деятель, исполнитель. Все дело в том, что в совмещенной психологической системе функции у взрослого и ребенка разные, и только при синтезе данных функций происходит процесс возникновения совмещенной психологической системы [10].

Этапы работы психолога:

Первый этап работы психолога – это создание «переходного пространства» – *безопасных условий*, в которых становится возможным выход подростка из негативного отчуждения (от себя, других людей, мира в целом).

Задачи этапа:

1. Выявить особенности жизненного мира подростка, дающие возможность создать канал межличностного взаимодействия в системе «психолог – подросток».
2. Через организацию продуктивного стиля взаимодействия способствовать установлению и формированию отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности.

Второй этап работы – реконструкция субъективного образа мира подростка.

Задачи этапа:

1. Выработать у подростка осознание наличия как собственного уникального жизненного мира, так и индивидуальных жизненных миров окружающих его людей.
2. Выработать у подростка понимание того, что результат взаимодействия – это не изменение установок или поведения под влиянием внешних стимулов, а достижение определенной степени согласия, то есть установления общей картины мира у тех, кто объединен в совместной деятельности; это непрерывный процесс, который состоит из последовательного ряда взаимодействий направленных на «со-действие».

Третий этап работы заключается в восстановлении связи подростка с собой, с людьми и обществом.

Задачи этапа:

1. Создать условия для становления жизненного мира, дающего возможность подростку выходить за пределы ситуации, проявлять надситуативную активность, испытывать психологический комфорт и возможность дальнейшего эффективного преобразования.

2. Выработать у подростка рефлексивную позицию по отношению к самой осваиваемой ситуации, что повлечет за собой ее осмысленное встраивание в индивидуальный личный опыт, а так же будет способствовать достижению взаимопонимания партнеров, лучшему пониманию ситуации и предмета общения, что в свою очередь будет влиять на расширение системных связей и приведет к расширению картины мира и построению позитивного жизненного мира.

Диагностика и методы работы.

1. Анализ и интерпретация сочинений (или рассуждений) на темы: «Моя семья», «Мои друзья», «Кто я такой», «Я в прошлом», «Мой жизненный план».
2. Анализ и интерпретация дневниковых записей.

Образец дневника

День недели	число	месяц
Я испытал удовольствие от...		
У меня вызвало гнев раздражение...		
Я обрадовался тому, что...		
Меня обидело...		
Я чувствовал себя комфортно...		
Меня насторожило...		
Я почувствовал свою власть и силу когда...		
Мне захотелось заплакать...		
Я громко смеялся...		
Я испытал унижение...		
Я испытал к себе чувство уважения...		

1. Анализ и интерпретация видеоэпизодов связанных с затруднениями во взаимодействии, с асоциальным поведением, с нарушением моральных принципов.

Встречи проходят в форме диалога, в котором каждый из партнеров имеет право на своеобразие в организации коммуникативного пространства.

Так как в качестве механизма формирования жизненного мира подростка в нашем исследовании выступают межличностные коммуникации, выше перечисленные методы дают возможность не только развивать ценностно-смысловые координаты жизненного мира подростка но и: провести качественный анализ наличия своеобразия жизненного мира подростка на начальном этапе; проследить динамику изменения качества жизненного мира подростка в процессе организации коммуникативного пространства.

Использование данных методов позволяет психологу не только проследить поступательные изменения ценностно-смысловых координат жизненного мира подростка, но и дает возможность корректировать поведения самого психолога с целью повышения качества взаимодействия в совмещенной психологической системе «психолог-подросток».

Параметры анализа при использовании данных методов в качестве диагностических процедур:

1. Преобладание позитивного (негативного) в предлагаемом ребенком материале.
2. Наличие осознанности в построении жизненной стратегии.
3. Способность оценить ситуацию со стороны.
4. Качество и интенсивность взаимодействия в совмещенной психологической системе «психолог-подросток».
5. Готовность принимать новую информацию, с целью встраивания ее в свой жизненный мир.
6. Возможность предлагать различные варианты выхода из затруднительных ситуаций.

Особенности организации коммуникативного пространства.

1. Коммуникация может быть монологична, полифонична в зависимости от ситуации взаимодействия.
2. Смысловая насыщенность коммуникации – признаками ее являются эмоциональные точки, удары, упоры.
3. Условия для возможности вписываться в смысловые поля другого человека (умение слушать, высказывать свои мысли и т. д.).
4. Набор эмоциональных средств для поддержания и развития коммуникации: живой интерес к партнеру, а не формальное общение; желание быть для него полезным.
5. Широта репертуара используемых стилей поведения.
6. Отсутствие прямой назидательности, декларативности в суждениях, оценках и решениях.
7. Постоянное возвращение к той информации, которая должна быть осмысленна.
8. Диалогичность коммуникации (вербальная, невербальная).
9. Осознание наличия в диалоге задачи и сверхзадачи (сверхзадача обычно никогда не озвучивается, и самим человеком не всегда осознается, но накладывает отпечаток на характер общения партнеров).
10. Двойственность структуры диалога (момент прямого обучения подростка каким-то вещам, момент осознания психологом ценности информации и самого акта взаимодействия для подростка).
11. Дозированное освобождение от взрослого как способ формирования суверенной личности через передачу подростку все большей ответственности «брать на себя».

Основные характеристики поведения психолога.

Организация порождения жизненного мира связано с организацией коммуникативного пространства, коммуникативной позицией, встроенной в структуру коммуникативной компетентности практического психолога. Особенности организации коммуникативного пространства со стороны прак-

тического психолога связано с выполнением медиативной функции (стиль поведения, осознание своей задачи, осознание особенностей развития ребенка, коммуникативная гибкость как способность сменить стиль общения, эмоциональность диалога).

Медиативная функция тесно связана со способностью психолога к персонализации. Именно персонализация лежит в основе возникновения со-вмещенной психологической системы «психолог-подросток».

Так: персонализация это асимметричный процесс «от более “богатой” личности к менее “богатой”, от личности, готовой внести духовный вклад, к личности готовой принять его» [7, с. 28], готовность внести свой «вклад» в виде смыслов и ценностей, открывая другому пространство для движения вперед, для развития, реализации.

Персонализация становится возможной в том случае, когда личность как системное качество достигла такого этапа своего развития, что «начинает выступать в виде особой социальной ценности, своеобразного образца для освоения и реализации в индивидуальной деятельности людей» [20, с. 351].

Персонализации не произойдет если другая сторона (в нашем случае ребенок) не готова к принятию ценностей, смыслов первой стороны (взрослого), т. о. обосновано появление понятия «персонификация», характеризующее проникновение человека к смыслам и ценностям другого. Персонификация, по мнению В. Е. Ключко, предполагает наличие готовности к постижению смысла другого «как бессознательную установку на “вписывание” явлений в их значимости для второго в собственный образ мира и сличение собственных смыслов и ценностей с теми, которые персонализирует другой» [8, с. 4].

Таким образом, для возникновения медиативной функции в процессе взаимодействия в детско-взрослой общности необходимо наличие как минимум трех условий: способность взрослого выступать в виде особой социальной ценности, своеобразного образца для освоения и реализации жизненного пространства подростком; готовность взрослого внести свой «вклад» в виде смыслов и ценностей, открывая ребенку пространство для движения вперед, для развития, реализации; способность взрослого к созданию канала для передачи информации с учетом индивидуальных психологических характеристик подростка.

Выводы

Подросток прямого выхода в культуру не имеет, и, следовательно вся работа центра, который переходит в новый режим заключается в том, чтобы те люди, которые понимают что они посредники (медиаторы) стоящие посредине между культурой и ребенком, научились таким образом трансформировать культуру или какой-то ее сектор или узелок, чтобы каждый раз это приводило бы к соответствию тот сектор с которым сталкивается ребенок.

В данной ситуации подросток через взрослого становился соответствующим, т. е. востребованным.

Надо четко знать в чем нуждается сейчас подросток, сделать, таким образом, подачу культуры, чтобы он стал более суверенным и менее зависимым от посредника это сознательное как бы освобождение ребенка от взрослого путем придания ему или передачи ему определенных, соответствующих возрастному уровню функций. Это связано с интериоризацией, переходом внешнего во внутреннее. Это такой переход, который делает ребенка более свободным, а не более зависимым от взрослого от его мнения, оценки.

Способность человека опираться на свое понимание смыслов, ценностей бытия это и есть независимость от тех, кто когда-то этим владел. Он не мог сам отбирать информацию, он не мог переводить информацию в видение мира, владение миром. Но соответствие как всегда в наличие на той стороне, с которой подросток взаимодействует, в той информации, которой не хватает ему по отношению к взрослому как посреднику. Это те качества человека, без которых он не будет свободен.

Качество межличностных коммуникаций определяет особенности жизненного мира подростка – его предметную конфигурацию, специфику его ценностно-смысловых измерений, благодаря которым жизненный мир обретает для него признаки предметности, реальности, действительности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности. – М., Наука. – 1980.
2. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – Воронеж, 1996. – 766 с.
3. Василюк, Ф. Е. Психологические аспекты разрешения критических и травмирующих ситуаций // Социальные, гигиенические и организационные аспекты охраны здоровья населения. – Рига, 1981.
4. Горянина, В. А. Психокоррекция стиля взаимодействия. Автореферат дис. ... уч. степени док. псих. наук. – М., 1996. – 36 с.
5. Дорфман, Л. Я. Метаиндивидуальный мир. – М., 1996. – 236 с.
6. Кабрин, В. И. Архетипика базовых коммуникативных отношений и проблема толерантности в коммуникативном мире современного человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе: Сборник статей / Под ред. В. И. Кабрина и О. И. Муравьевой. – Томск: ТГУ, 2004. – 280 – С. 141–152.
7. Каган, М. С., Эткин, А. М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–34.
8. Ключко, В. Е. Взаимодействие школьного психолога с педагогами и администраторами как проблема понимания. // Проблема взаимодействия психолога с работниками образовательных учреждений: Тезисы докладов краевой научно-практической конференции. – Барнаул, 1997. – С. 3–4.
9. Ключко, В. Е., Галажинский, Э. В. Самореализация личности: системный

взгляд / Под ред. Г. В. Залевского. – Томск: Из-во Томского университета, 1999. – 154 с.

10. **Клочко, В. Е., Краснорядцева, О. М. и др.** Концепция развития школы свободного развития «Альтер» и некоторые итоги ее реализации (методические рекомендации для учителей и психологов). – Караганда, 1999. – 20 с.

11. **Клочко, В. Е.** Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – Вып. 8–9. – 1998. – С. 7–15.

12. **Козлова, Е. В.** Процесс суверенизации личности в призме становления межличностной коммуникации // Культура. Образование. Духовность., ч. 3. – Бийск, 1999. – С. 166–176.

13. **Козлова, Е. В.** Работа психолога как основа расширения жизненного мира подростка: Материалы научно-практической конференции «Гуманизация образования в контексте системного подхода». – Бийск, 2005. – С. 33–42.

14. **Козлова, Е. В.** Роль коммуникативного процесса в становлении жизненного мира ребенка: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании». – Барнаул, 2005. – С. 34–42.

15. **Кошелева Т. М.** Социальная теория как объект социокультурного исследования: философский анализ. Автореферат дисс. ... ученой степени канд. филос. наук. – Ставрополь – 2002.

16. **Кулагина, И. Ю.** Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 2-е изд. – М.: Из-во УРАО, 1997. – 176 с.

17. **Левин, К.** Теория поля в социальных науках. – СПб, 2000. – 368 с.

18. **Леонтьев, Д. А.** Человек и мир: логика жизненных отношений // Логика, психология и семантика. – Киев. – 1990.

19. **Мерлин, В. С.** Очерк психологии личности. – Пермь: Кн. Изд-во. – 1959. – 173 с.

20. **Петровский, В. А.** Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1996. – 512с.

21. **Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И.** Психология развития человека. – М. – 2000. – 416 с.

РАЗДЕЛ IX

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 159

Е. А. Иванова, Л. М. Степанова

РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Актуальной проблемой современного образования является обеспечение эффективной адаптации личности обучающегося к условиям образовательного процесса. Решение данной проблемы в значительной степени возможно путем реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности.

Адаптация студентов к условиям профессионального образования обуславливает использование в образовательной практике вузов всего многообразия видов деятельности, обеспечивающих в итоге единство и комплексность позитивного преобразования социальных и биологических качеств человека на пути становления профессионального мастерства. При этом важнейшим фактором адаптации, становления личности профессионала и оптимальной сочетаемости в ней социального и биологического являются физкультурно-спортивная деятельность и ее аксиологическая составляющая.

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между потребностью социума в повышении качества высшего образования, уровня разносторонней подготовки специалистов высокой квалификации и недостаточной разработанностью педагогических основ реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов на современном этапе. Данное противоречие определяет несоответствие между обозначенными в нормативно-правовых документах требованиями к профессиональной подготовке специалистов и их недостаточной практической подготовленностью к обучению в вузе, потребностью вузов в теоретическом обосновании и научно-методическом обеспечении процесса реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов, недостаточной разработанностью педагогических технологий реализации данного процесса.

Проблема адаптации студентов в высшей профессиональной школе рассматривалась многими авторами.

Общие аспекты социальной, социально-психологической, профессиональной адаптации молодежи получили освещение в трудах В. И. Брудного, Л. П. Буевой, В. Н. Грибова, Т. Г. Дичева, В. М. Дугинца, В. И. Земцовой,

И. Д. Калайкова, Н. И. Козаря, И. Н. Лычагиной, И. А. Милославовой, А. Я. Наина, В. С. Олейникова, Л. М. Растовой, В. В. Синяевского, Б. Э. Тамарина, В. Т. Хорошко, Г. М. Федосимова, Л. С. Шубиной и др. В теории уделяется достаточно много внимания вопросам физического воспитания (Р. А. Абзалов, А. Р. Джамалов, Н. Н. Пересветов, В. К. Бальсевич, С. С. Коровин, Л. П. Матвеев, Г. Г. Румянцев, Н. А. Фомин и др.), становления и формирования физической культуры, разработкой основ вузовского физического воспитания (Т. Арнольд, Н. И. Пономарев, Н. Н. Бугров, В. С. Быков, М. Я. Виленский, Д. А. Крадман, Л. И. Лубышева, В. В. Столбов, Б. Хавин, Е. М. Чернова и др.).

Роль физкультурно-спортивной деятельности в адаптации студентов в процессе профессионального образования при этом раскрывается недостаточно. Ощущается недостаток научно-методической литературы и методических рекомендаций по данной проблеме.

В то же время основой исследования данной проблемы являются теория адаптации (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. С. Выготский, Т. Г. Дичев, И. А. Милославова и др.); теория деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.), теория и методика профессионального образования (С. И. Архангельский, С. Я. Батышев, В. Ч. Безрукова, И. Ф. Исаев, Е. А. Климов, С. А. Махновский, А. Т. Ростунов, А. Н. Сергеев, В. А. Слостенин и др.); теоретические положения о роли физкультурно-спортивной деятельности в разностороннем развитии личности (И. А. Аршавский, В. К. Бальсевич, Н. А. Фомин и др.).

Мы констатируем, что адаптационный потенциал физкультурно-спортивной деятельности студентов и условия его реализации в процессе профессионального образования не были пока предметом целенаправленного исследования. В связи с этим цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс педагогических условий эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Нам удалось доказать, что **высокий уровень реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов может быть обеспечен в процессе реализации комплекса педагогических условий:**

– *формирование интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов вуза;*

– *установление в процессе физкультурно-спортивной деятельности субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями и среди студентов;*

– *структурирование учебного материала на основе индивидуального подхода.*

Из множества проблем высшей школы в настоящее время особо выделя-

ется комплекс сложных вопросов, связанных с адаптацией студентов к процессу профессионального образования. Включение студента в новую среду требует установления связей с ней, выполнения тех требований, что предъявляет к нему вузовская система обучения. **Адаптационный процесс является реальной основой целенаправленной активизации резервных возможностей человека, его творческих способностей, а также преодоления трудностей и психологических барьеров, возникающих в процессе учебной деятельности.** Процесс адаптации связан с повышением активности личности, с формированием новых личностных качеств.

Основными критериями адаптации студентов к учебному процессу в вузе служат состояние здоровья – как показателя физического статуса организма, умственной работоспособности во время учебных занятий, экзаменов, а также их успеваемости в зависимости от занятий различными видами двигательного режима.

Категория «адаптация» является межпредметной. В настоящее время в рамках различных наук ведутся исследования этого процесса, его статуса, механизмов, изучается адаптационный потенциал личности (В. Г. Бочарова, Л. П. Буева, В. З. Вульф, М. П. Гурьянова, В. И. Загвязинский, Г. В. Залевский, Н. М. Иовчук, В. Т. Лисовский, Б. Н. Разумов, В. И. Рерякина, Г. Н. Филонов, Т. Ф. Яркина и др.).

В философии понятие адаптации трактуется как процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды. Однако в ряде работ адаптацию рассматривают как результат такого процесса – наличие у системы приспособленности к некоторому фактору среды.

В психологии под адаптацией понимают приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом.

Для нас наибольший интерес представляют исследования, где социальную адаптацию связывают с деятельностью личности.

Проанализировав имеющиеся трактовки данного понятия, мы пришли к выводу, что **социальная адаптация предполагает:**

- 1) *адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;*
- 2) *адекватную систему отношений и общение с окружающими;*
- 3) *способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;*
- 4) *способность к самообслуживанию и самоорганизации в коллективе;*
- 5) *изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.*

Таким образом, в нашей работе **под социальной адаптацией мы понимаем** процесс активного освоения личностью новой социальной среды, связанный с усвоением знаний об окружающей её действительности, при-

обретением умений и навыков в построении собственного образа жизнедеятельности, активным участием в общественной жизни.

Главной специфической особенностью физкультурно-спортивной деятельности является доступность, основанная на естественно-биологических предпосылках потребности личности в физических упражнениях и заключающаяся в формировании тех потребностей и способностей, освоении того общественного опыта и социальных ценностей, которые обладают наибольшей практической значимостью для личности, подготовки к труду и собственно эффективного труда.

Адаптационный потенциал понимается как присущая материально-духовным системам (личности, школе, социальному институту образования, науке и т. д.) совокупность (энергетического рода) параметров, обеспечивающих наличие у этих систем определенных возможностей, способностей, ресурсов для реализации ими тех или иных усилий, направленных на самосохранение и самодвижение, а также преобразование условий и характеристик среды.

Исходя из анализа структуры личности и ее физической культуры, определения адаптационного потенциала, мы предполагаем, что **основными компонентами структуры адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов должны стать аксиологический, образовательный, физический и психический.**

Мы рассматриваем процесс реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов как сложный и многосторонний процесс, как педагогическую систему.

В качестве теоретико-методологической стратегии реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов может выступать комплекс методологических подходов – личностно-деятельностного, системного и оптимизационного подходов.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности с другими людьми, определяет характер этой деятельности.

В соответствии с данным подходом в центр образования ставится личность студента, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природных потенциалов.

Оптимизационный подход в решении проблемы реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки направлен на обеспечение эффективности и результативности деятельности участников адаптационного процесса. При этом оптимизация – конструктивная система мер, которая позволяет получить наивысшие для конкретных условий результаты де-

тельности при минимально необходимых затратах (Ю. К. Бабанский, В. А. Черкасов и др.).

Главное требование оптимизационного подхода – определение комплекса условий, обеспечивающих достижение максимально эффективного результата при минимально возможных затратах.

В нашем исследовании реализация оптимизационного подхода осуществляется через определение комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки:

– формирование интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов вуза;

– установление в процессе физкультурно-спортивной деятельности субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями и среди студентов;

– структурирование учебного материала на основе индивидуального подхода.

Реализация указанных условий обеспечивает эффективность развития адаптационного потенциала студентов осуществляется в рамках целостной модели организации этого процесса. Модель выступает в нашем исследовании системообразующим фактором для отбора содержания, форм и методов реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов.

Модель реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов состоит из следующих основных компонентов: целевого, содержательно-технологического и результативного (рис. 1).

Целевой компонент включает цель, отражающую главную полезную функцию реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов и задачи, решение которых обеспечивает достижение цели.

Основным компонентом модели является **содержательно-технологический компонент**, основу которого составляют следующие взаимосвязанные блоки: мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, операционный и эмоционально-рефлексивный.

Результативный компонент включает уровни и критерии.

Мы выделяем три уровня адаптации студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности: низкий, средний и высокий. Каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующими и последующими. При переходе с уровня на уровень степень адаптации студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности повышается.

Содержательными элементами разработанной нами методики реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности являются:

– социальный заказ общества на обеспечение адаптации студентов к профессиональной подготовке; государственный стандарт образования;

– цель – реализация адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза;

– создание комплекса педагогических условий реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза;

– разработка и реализация в соответствии с этими условиями комплекса методов обеспечивающих эффективную адаптацию студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотетическое предположение нашего исследования.

Действительно, экспериментальная методика, разработанная нами на основе комплекса педагогических условий, обеспечивает эффективную реализацию адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза.

Реализация основных положений методики обеспечивает поэтапный характер (рис. 2) повышения уровня адаптации студентов к условиям образовательного процесса в вузе.

Используя принцип адекватности, мы при выделении критериев эффективности реализуемых условий учитывали структуру процесса профессиональной подготовки студентов и для каждого компонента адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов определили критерии, наиболее четко его характеризующие:

– **мотивационный компонент** – профессиональная направленность при занятии физкультурно-спортивной деятельностью (мотивы, интересы, ценностные ориентации, рефлексия личностного роста);

– **когнитивный компонент** – знания, необходимые для адаптации студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности;

– **операционно-деятельностный компонент** – умения, необходимые для адаптации студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности.

Достоверность результатов проверки эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов на фоне реализации комплекса педагогических условий, обеспечивается использованием в качестве основного критерия диагностики – продвижение студента на более высокий уровень адаптации к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности.

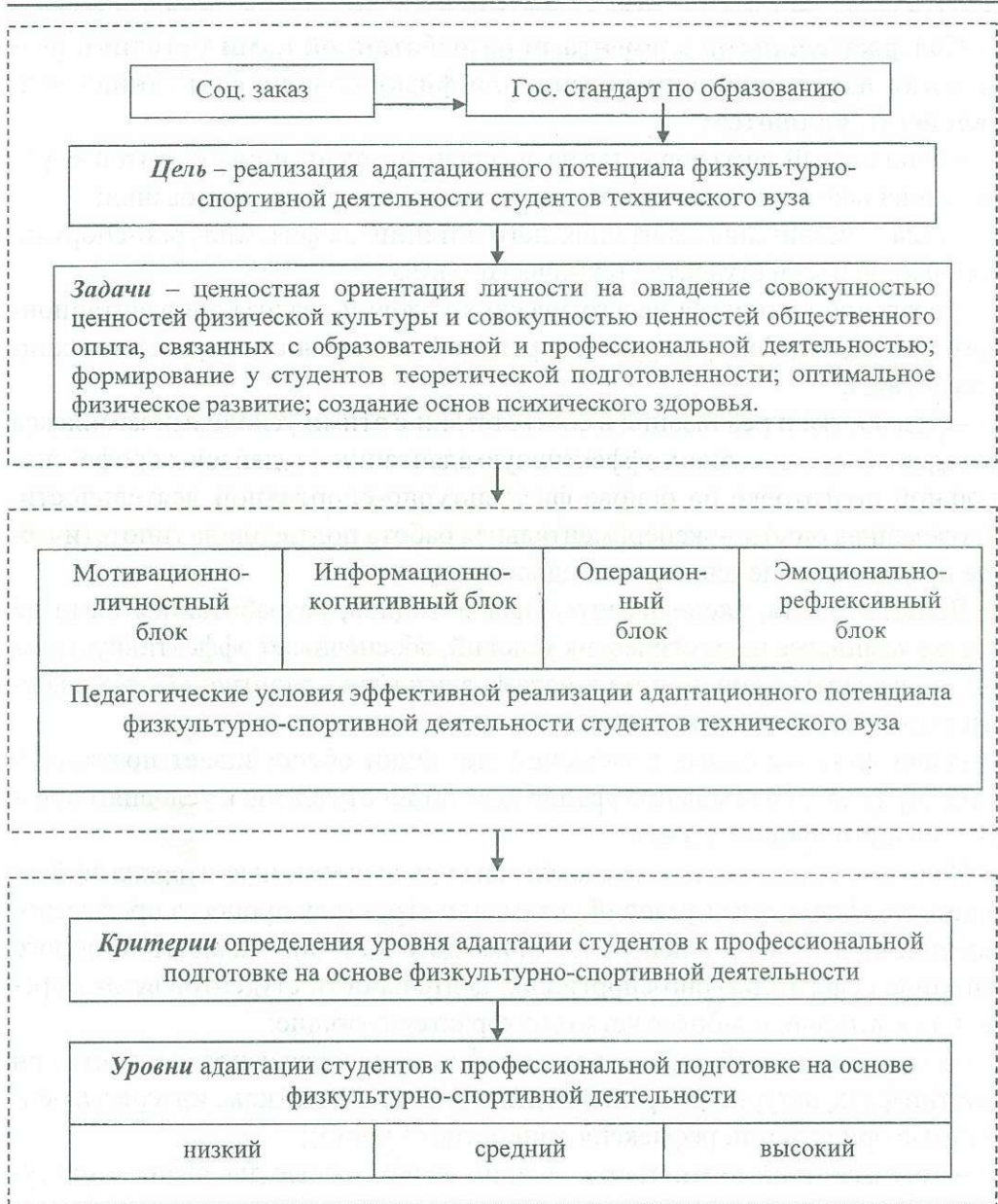


Рис. 1. Модель процесса реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза

Работа, проведенная со студентами, обеспечила их достаточный уровень адаптации к профессиональной подготовке. Об этом свидетельствуют как результаты нашего исследования, так и утверждения самих студентов.

В нашем исследовании: выделен, теоретически обоснован и экспериментально апробирован комплекс педагогических условий эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза; разработана модель реализации адаптации-

онного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза; уточнены особенности процесса реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза; выделены показатели оценки уровня адаптации студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности.

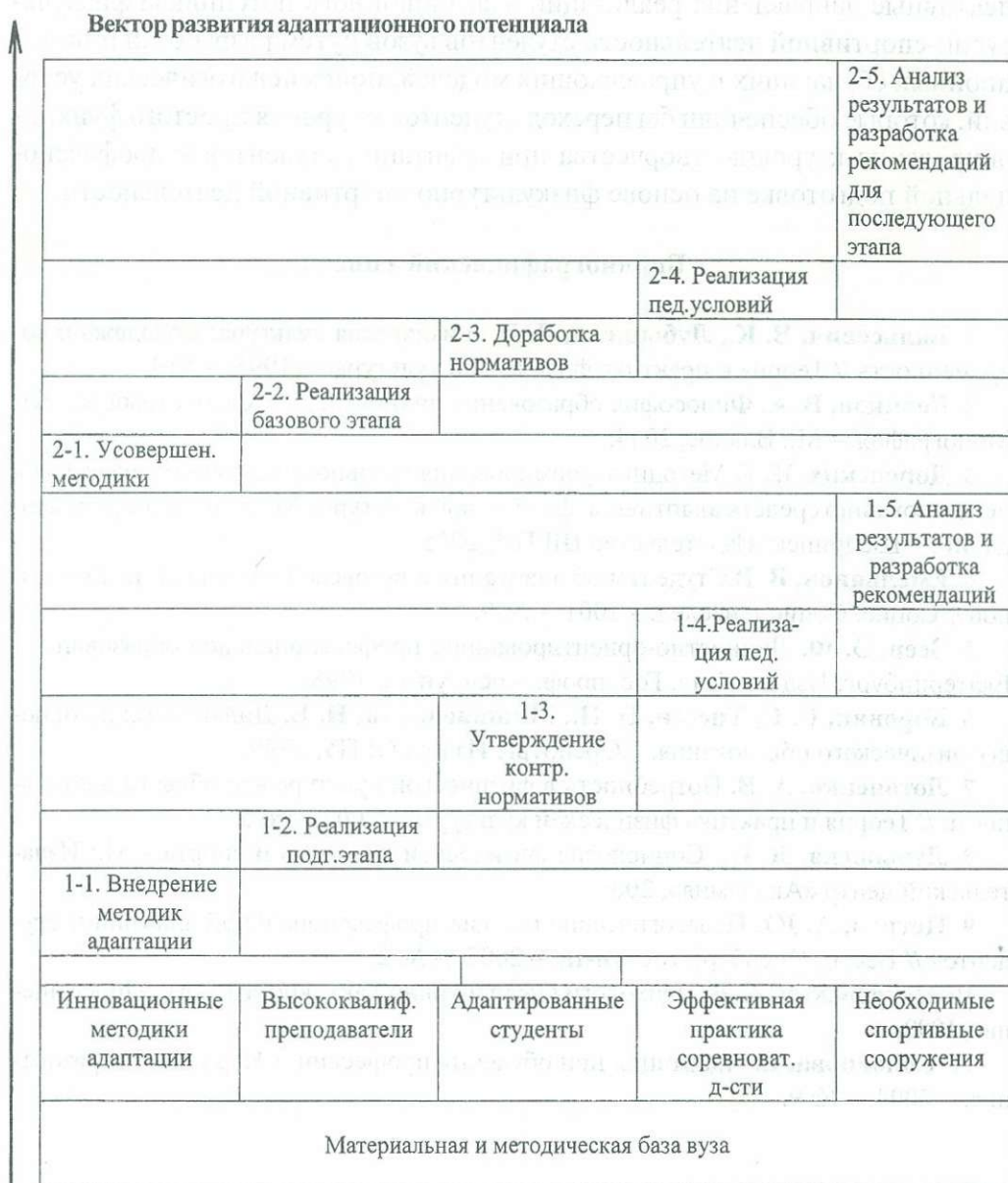


Рис. 2. Этапы повышения уровня адаптации студентов к условиям образовательного процесса в вузе

Результаты, полученные нами в ходе исследования, использованы в массовой практике реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технических и гуманитарных вузов.

Вместе с тем мы считаем, что выполненная нами научно-исследовательская работа не исчерпывает всех аспектов проблемы обеспечения эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза. Остаются пока неясными перспективные направления реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов путем разработки инновационных обучающих и управляющих моделей; поиск педагогических условий, которые обеспечили бы переход студентов от уровня простого функционирования к уровню творчества при адаптации студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности.

Библиографический список

1. Бальсевич, В. К., Лубышева, Л. И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4.
2. Беликов, В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография. – М.: Владос, 2004.
3. Доровских, И. Г. Методика формирования готовности будущих педагогов к использованию средств адаптивной физической культуры: Методические рекомендации. – Шадринск: Издательство ШГПИ, 2005.
4. Емельянов, В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни / В. В. Емельянов // Социс: Социол. исслед. – 2001. – № 9.
5. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. проф. – пед. ун-та, 1998.
6. Коровин, С. С., Тиссен, П. П., Мишнаевский, Н. В. Дидактические основы физического образования. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999.
7. Лотоненко, А. В. Потребность в физической культуре как области деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5.
8. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
9. Петров, А. Ю. Педагогические основы профессиональной адаптации студентов // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2005. – № 2.
10. Петровский, А. В. Психология неадаптивной активности. – М.: Просвещение, 1992.
11. Соловцова, Е. Адаптация при обучении профессии // Народное образование. – 2004. – № 9.

В. В. Беляков, О. Ю. Похорюков

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МИЛИЦИОНЕРОВ

Для решения задач профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) курсантов-спортсменов применяются различные формы организации занятий: специальные учебно-тренировочные занятия по ППФП; спортивные массовые мероприятия с профессионально-прикладной целеустановкой; индивидуальные самостоятельные занятия профессионально-прикладными физическими упражнениями и специально-прикладными видами спорта; физкультурные паузы и т. д. Эти формы организации ППФП имеют некоторые различия в зависимости от того, на учащихся или работающих они рассчитаны.

ППФП традиционно представляла собой одно из основных направлений системы физического воспитания, в задачу которого входило формирование прикладных знаний, физических и специальных качеств, умений и навыков, способствующих достижению готовности человека к успешной профессиональной деятельности [6]. В ходе обучения курсантов-спортсменов знакомили с теоретическими основами ППФП, обучали их некоторым профессионально-прикладным упражнениям, повышали уровень физических качеств, необходимых специалистам данного профиля, готовили учащихся к участию в соревнованиях по специально-прикладным видам спорта. При этом к средствам ППФП относили, как правило, обычные физические упражнения и виды спорта, а сама эта подготовка являлась составной частью программы физического воспитания будущих специалистов. Задачи ППФП были направлены на следующее:

- всестороннее физическое развитие и достижение высокого уровня физической подготовленности курсантов-спортсменов;
- преимущественное и специальное развитие физических качеств, особенно важных для данной профессиональной деятельности;
- формирование и совершенствование двигательных навыков, помогающих успешно овладевать профессиональной деятельностью;
- подготовку к работе в специфических условиях труда, характерных для будущей деятельности курсантов-спортсменов;
- воспитание специфических волевых качеств;
- содействовать повышению производительности труда;
- способствовать ускоренному обучению профессии и подготовке курсантов-спортсменов к высокопроизводительному труду;

– создавать условия для активного отдыха курсантов-спортсменов, обеспечивать профилактику производственного травматизма и бороться с утомлением средствами физической культуры и спорта.

Решение проблемы профессионально-прикладной физической подготовки основано на предварительном выявлении профессионально важных для того или иного вида труда качеств, изучении условий, в которых он протекает, в том числе и профессиональных вредностей, что, как правило, базировалось ранее на планомерных профессиографических исследованиях.

Для ППФП особо важным в оценке профессиональной деятельности является выявление степени напряжения организма и отдельных его систем и функций. В итоге изучения профессии для целей ППФП должна составляться профессиограмма, в которой на основании характеристики условий и характера труда определяется комплекс требований к организму, включающий требования к физическим качествам, двигательным навыкам и психофизиологическим функциям. При этом профессиограмма должна выявлять те психофизиологические и физические свойства организма, которые подвержены значительному развитию в процессе профессионального труда и совершенствуются в наибольшей степени.

Профессионально важные качества не являются застывшим конгломератом свойств организма, они могут варьировать по своей значимости в зависимости от степени овладения профессией. Сам процесс овладения профессией редко зависит от уровня развития только одного физиологического или психофизиологического качества, в большинстве случаев успешность овладения предопределяется развитием всего организма, его функций.

Методологической основой требований профессии к функциональному состоянию организма является положение о профессиональной пригодности как способности успешно овладеть профессией и совершенствоваться в ней. Эта способность определяется соответствием возможностей организма требованиям, предъявляемым к нему профессией.

При этом, по И. Д. Карцеву, профессиональные возможности, определяемые уровнем развития ведущих для вида труда физиологических функций, можно считать критерием профессиональной пригодности, а сами функции критериальными. Автор указывает, что если исходный уровень этого критерия выше определенного минимального и соответствует рабочему динамическому стереотипу данного вида труда, то во время работы происходит тренировка критериальных функций. Учение о критерии профессиональной пригодности позволяет рассмотреть теоретические закономерности физической подготовки к труду с позиций изучения механизмов взаимосвязанной деятельности функциональной системы и ее ведущей части – функции критерия профессиональной пригодности [3].

Таким образом, на основе анализа профессии выявляется структура рабочих действий, что в конечном итоге помогает в определении профессионально-прикладных двигательных навыков, на которых основаны профессиональные рабочие действия. Профессионально-прикладные двигательные навыки могут быть использованы в оценке эффективности разработанных программ ППФП. (И. Д. Карцев, А. А. Нужный) [2; 3].

Практическая невозможность составления научно обоснованных рекомендаций для специалистов по каждой из существующих профессий привела к составлению классификации профессий, которая охватывает и учитывает особенности существующей системы профессиональной подготовки курсантов-спортсменов, сложности реального дифференцирования физической подготовки в многопрофильных учебных заведениях, имеет четкую структуру и позволяет решать задачи ППФП, для которой прежде всего необходимо, чтобы группировка профессий явилась основой для целенаправленного подбора физических упражнений и видов спорта с целью активизации процесса обучения и совершенствования в профессии и охватывала весь диапазон рабочих профессий, по которым ведется подготовка специалистов в учебных заведениях.

Труд сотрудников милиции можно отнести к профессиям смешанных видов, специфически осложненных внешними условиями, с повышенными требованиями к психической устойчивости, вниманию и общей выносливости.

Одним из главных факторов, определяющих степень эффективности профессионально-прикладной физической подготовки, является направленность воздействия видов спортивной тренировки на центральную нервную систему, анализаторы и физические качества занимающихся.

Программа физической подготовки для учебных заведений, как правило, составлена по «видовому» признаку. Направленность видов спорта определяется не только структурой упражнений, но и особенностями их выполнения, игровым содержанием. Если физические упражнения направлены в основном на совершенствование двигательных навыков и развитие двигательных качеств, то они имеют наравне с физической и функциональную направленность.

Согласно теории физического воспитания, для развития профессионально важных качеств нужны воздействия, превосходящие в физиологическом плане характеристики трудовой активности. Виды спорта, по словам профессора В. В. Белиновича, являются наиболее адекватным средством развития и воспитания этих качеств.

Считается, что наибольшее значение для целей ППФП имеет развитие общей выносливости, физиологической основой которой являются аэробные возможности человека. Именно они обеспечивают успешность выпол-

нения продолжительной работы умеренной интенсивности, которая чаще всего наблюдается в целом ряде массовых профессий. При профессиональной подготовке работников милиции учитывается направленность курсантов-спортсменов по разным спортивным направлениям.

Выносливость у курсантов-спортсменов, занимающихся разными видами спорта, различна: наибольшая отмечается у курсантов-спортсменов циклических видов спорта, несколько ниже – у курсантов-спортсменов – игроков, а самая низкая у спортсменов, занимающихся теми видами, которые общую выносливость специально не развивают.

Устойчивость равновесия самая высокая у гимнастов и акробатов, несколько хуже у борцов, слаломистов, прыгунов с трамплина на лыжах. У первых, а также у прыгунов в воду и батутистов самая высокая устойчивость к сильным раздражителям вестибулярного аппарата. Наименьшая вестибулярная устойчивость отмечена у лыжников, легкоатлетов (за исключением метателей) и боксеров. Вегетативная устойчивость зависит от спортивного стажа.

Функциональная направленность видов спорта также различна, поэтому и совершенствование психофизиологических функций на занятиях отдельными видами спорта происходит в различной степени.

Большая пластичность высшей нервной деятельности обуславливает возможности ее совершенствования. Способность организма, и, прежде всего центральной нервной системы, приспособляться к различным условиям, к воздействиям внешней среды дает почти неограниченные возможности направленного образования морфофизиологических сдвигов под воздействием соответствующего подбора средств, методов и тренировочных нагрузок.

Различная прикладная направленность видов спорта обуславливает необходимость их систематизации в целях ППФП. В любом виде спорта особенности деятельности определяются специфическими требованиями к ее выполнению. В одних видах спорта основные требования направлены на развитие точности и техники выполнения движения, в других – на регулирование временных, пространственных или силовых параметров исполнения, в-третьих – на согласованность действий, четвертые предъявляют смешанные требования. Различные требования активизируют психическую деятельность в разных направлениях:

- требования к технической точности исполнения активизируют контрольные функции внимания, требования регулирования параметров движения чувственно-двигательный контроль;

- требования, связанные с предвидением действий противника, совершенствуют интеллектуальные функции, требования максимального напряжения направлены на развитие волевых качеств.

Для курсантов – спортсменов – игроков характерна быстрая и точная ориентировка в сложной и непрерывно меняющейся обстановке, быстрое

и целесообразное реагирование на нее, быстрая перестройка намеченных планов и решений. У курсантов – спортсменов – единоборцев вырабатываются высокая точность и координированность движений, точная и очень тонкая регулировка движений, быстрое переключение с одних двигательных актов на другие, отличающиеся по структуре и характеру, а также с одних форм движений на другие.

Занятия спортом лучше, чем профессиональный труд, совершенствуют двигательный анализатор. Особенно велика в этом роль видов спорта, требующих сложных и точных движений, – гимнастики, легкоатлетических метаний, конькобежного спорта и др.

Согласно классификации А. Б. Гандельсмана и К. М. Смирнова, **все виды спорта делятся на 7 групп:**

1-ю группу составляют виды спорта, предъявляющие высокие требования к координации движения (акробатика, гимнастика, прыжки в воду и др.);

2-ю группу составляют виды спорта, определяющей чертой которых является достижение высокой скорости в циклических движениях (легкоатлетический бег, конькобежный спорт, велоспорт);

для видов спорта 3-й группы характерна работа на силу и быстроту движений. Группа разбита на две подгруппы. Первую составляют виды спорта на перемещение максимальной массы (тяжелая атлетика), а вторую — на создание максимального ускорения при постоянной массе (легкоатлетические метания);

4-я группа включает такие виды спорта, которые в основном направлены на совершенствование функций анализаторов, усвоение информации в условиях борьбы с соперником (различные виды борьбы);

5-я группа включает виды спорта, направленные на совершенствование управления различными средствами передвижения (мотоспорт, водно-моторный спорт, конный спорт). Необходимость обеспечения опережающих и предупреждающих действий в этих видах обуславливает большие нагрузки на центральную нервную систему и ведущие анализаторы;

для 6-й группы видов спорта характерно совершенствование высшей нервной деятельности при малых физических нагрузках (шахматы, шашки);

для 7-й группы основным является воспитание способности к переключению в многоборье (современное пятиборье, биатлон).

При анализе основных массовых видов спорта, входящих в программу физического воспитания курсантов-спортсменов профессиональных учебных заведений, было выявлено, что одни из них оказывают тренировочные действия на психофизиологические функции, без высокого уровня развития которых полноценное освоение профессии невозможно, другие благотворно воздействуют на системы, обеспечивающие адаптацию курсантов-спортсменов к условиям профессиональной деятельности. На примере выделе-

ния основных элементов игры в баскетбол было исследовано влияние бросков по корзине и передач на профессионально важные функции сборщика механизмов часов. В результате была выявлена разная степень воздействия элементов вида спорта на ведущие профессионально важные функции, а, следовательно, и их различная прикладность [1; 3; 4].

Таким образом, **направленность видов спорта и элементов, их составляющих в большей степени определяется особенностями проведения, игровым содержанием занятий физической подготовки, а не структурой этих занятий.** Преподаватель должен учитывать возможность прямых и побочных отрицательных воздействий вида спорта и его элементов на профессионально важные функции. Отрицательное воздействие некоторых видов спорта давно установлено для отдельных специальностей.

Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
2. Нужный, А. А. Физическая подготовка как важное средство становления специалиста гражданской авиации. – М.: Издательство «Высшая школа», 1998.
3. Нужный, А. А. Физическая подготовка как важное средство становления специалиста гражданской авиации. – М.: Издательство «Высшая школа», 1998.
4. Салтрукович, Н. Е. Психологическая подготовка курсантов военно-учебных заведений внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности в особых условиях: Учебное пособие. – Пермь, 2001.
5. Селиверстов, С. А. Учебно-методическое пособие по самбо для спецподразделений милиции МВД России. – М.: ВНИИ МВД России, 1999.
6. Шамрай, С. Д. Воспитание физической культуры у слушателей вузов МВД России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000;
7. Шамрай, С. Д. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В. И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2000.

РАЗДЕЛ X СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

УДК 371.234:178

А. И. Борисенко

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В настоящее время нашему государству необходимы мощные Вооруженные Силы, так как угроза военной безопасности нашей Родине сохраняются. В обеспечении национальной безопасности страны в оборонной сфере особую роль играет человеческий фактор, общественный статус военнослужащего. Поэтому на первый план выдвигаются такие задачи, как осуществление комплекса мер по социальной защите военнослужащих, повышению престижа военной службы, формированию общественного сознания в духе необходимости вооруженной защиты национальных интересов страны и мобилизации усилий и возможностей государства, общества и граждан для проведения военной реформы.

Специфика социального статуса, условий и содержания профессиональной деятельности военнослужащих достигают в большинстве случаев такой глубины, что можно говорить о принципиальных социокультурных отличиях военной и гражданской жизни, особенностях ценностно-нормативного регулирования социального и профессионального поведения.

Кадровый состав вооруженных сил может быть охарактеризован высоким уровнем образования, профессиональной подготовки и военной социализации. Последний момент имеет принципиальное значение для понимания особенностей социально-политической обеспеченности существования ВС РФ, так как уровень военной социализированности связан с удовлетворенностью своим статусом, содержанием деятельности, уровнем адаптированности, усвоенными образцами эффективного поведения в профессиональной сфере и системе социальных отношений, опосредованных военной деятельностью. То есть можно говорить о сформированной системе ценностного регулирования поведения офицеров в достаточно формализованной и нормативной среде военной профессиональной деятельности. Кроме того, специфика самой военной профессиональной деятельности по целям, условиям, предмету труда определяет, в большинстве случаев, необходимость профессиональной переподготовки или доподготовки военнослужащих.

Если решение задачи профессиональной подготовки офицеров обеспечено организационно-методическими условиями, то решение задачи соци-

ально-психологической адаптации военнослужащих к воинской службе, их профорientационной поддержки не имеет четкой технологии. Одна из основных проблем переходного этапа заключается в том, что процесс согласования ценностно-нормативных систем, отражающих условия военной и гражданской жизни, не является однозначным и линейным. Оптимальность процесса интеграции нарушается уровнем социализированности индивида в условиях военной службы, что имеет обратное влияние на процессы освоения новых отношений. Основу дезадаптированных состояний определяет перенос установок и поведенческих стереотипов, сформированных в условиях военной деятельности, в новые социокультурные условия.

Историография исследуемой проблемы на сегодняшний день недостаточна, хотя многие военные и гражданские историки в своих работах в той или иной степени касались вопросов социально-политического обеспечения военнослужащих.

Первые работы, затрагивающие интересующие нас проблемы, были опубликованы еще в дореволюционной России. Наиболее значимы исследования авторов А. Апухтина, А. Мариюшкина, Н. Морозова, П. Режепо, А. Редигера. Немалый интерес представляют и некоторые дореволюционные издания, позволяющие увидеть приоритетные направления развития военной науки того времени.

Военнослужащие как граждане, исполняющие особый вид федеральной государственной службы (военную службу), имеют обусловленные особенности ее исполнения, установленное государством правовое положение — статус.

Федеральным законом «О статусе военнослужащих», определен статус военнослужащих, в соответствии с ним это — совокупность прав, свобод, гарантированных государством, а также обязанностей и ответственности военнослужащих. В зависимости от содержания прав, свобод обязанностей и ответственности правовой статус военнослужащих включает в себя общегражданскую и специальную как составные части.

Общегражданская составляющая определяет правовое положение военнослужащего как гражданина Российской Федерации с некоторыми ограничениями, установленными федеральными конституционными и федеральными законами.

Специальная составляющая определяет правовое положение военнослужащего как гражданина, исполняющего особый вид федеральной государственной службы (военную службу), где определены права, обязанности и ответственности, обусловленные особенностями прохождения военной службы.

Реальное содержание прав, свобод, обязанностей и ответственности военнослужащих зависит от многих факторов (обстоятельств).

При реализации права на свободу слова, выражение своих мнений и убеж-

дений, доступ и распространение информации военнослужащие не должны разглашать государственную и военную тайны, обсуждать и критиковать приказы командиров. Участие военнослужащих в забастовках запрещается (ст.7 Закона). Военнослужащие могут состоять в общественных, в том числе религиозных, объединениях, не преследующих политические цели. Участие в их деятельности осуществляется во внеслужебное время как частных лиц.

Помимо ограничений военным законодательством гарантирован широкий круг прав военнослужащих. Так, детально регламентируются такие важные конституционные права, как право на жилище; защиту свободы, чести и достоинства; образование; культуру и отдых; охрану здоровья и медицинскую помощь; право на личное страхование и возмещение вреда. Их объем по сравнению с правами других граждан установлен в повышенном размере, что можно рассматривать как льготы в связи с прохождением военной службы.

К числу прав, обусловленных военной службой (военно-служебные права), можно отнести: право на государственное материальное обеспечение в период состояния на военной службе; право на медицинское обслуживание; право на продвижение по службе; служебно-должностные полномочия; право на отличие по службе (поощрение); право на льготы и т. д.

Право на государственное материальное обеспечение реализуется путем получения от государства денежного довольствия и натурального обеспечения (продовольственного, вещевого, жилищного). Продовольственное обеспечение осуществляется по нормам суточного довольствия, утверждаемым Правительством РФ и объявляемым приказами министра обороны РФ.

В Вооруженных Силах по данному вопросу действует приказ министра обороны РФ от 22 июля 2000 года № 400, которым введено в действие Положение о продовольственном обеспечении Вооруженных Сил Российской Федерации на мирное время.

Сержанты, старшины, солдаты и матросы, поступившие на военную службу по контракту, обеспечиваются продовольствием по нормам и в порядке, предусмотренным указанным Положением для прапорщиков.

Вещевое обеспечение военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации и федеральных органов исполнительной власти, в войсках которые проходят военную службу, имеет целью удовлетворение их потребностей в военной одежде, обуви, нательном белье, постельных принадлежностях, снаряжении, теплых вещах, специальной одежде и другом вещевом имуществе, что позволяет создать условия для выполнения задач боевой и специальной подготовки.

Обеспечение военнослужащих жилыми помещениями осуществляется в соответствии с Федеральным законом «О статусе военнослужащих», феде-

ральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

В соответствии с требованиями главы IV Устава внутренней службы военнослужащие, проходящие военную службу по призыву, кроме матросов и старшин, находящихся на кораблях, размещаются в казармах, по правилам размещения, определенным данной главой.

Статьей 16 Федерального закона «О статусе военнослужащих» определено право военнослужащих и граждан, призванных на военные сборы, на бесплатную медицинскую помощь. В соответствии с Уставом внутренней службы сохранение здоровья военнослужащих достигается путем соблюдения санитарно-гигиенических правил и проведения профилактических мероприятий, а также постоянным медицинским контролем за состоянием здоровья личного состава. Медицинское обеспечение в целях сохранения боеспособности и укрепления здоровья личного состава включает также своевременное оказание помощи раненым и больным, их эвакуацию, лечение и быстрое возвращение в строй, предупреждение распространения заболеваний в войсках.

Медицинское обеспечение осуществляется через предоставляемые государством лазареты и амбулатории, поликлиники и госпитали, санатории и дома отдыха, научно-исследовательские учреждения и клиники.

В соответствии с Федеральным законом «О воинской обязанности и военной службе» военнослужащий, проходящий военную службу по контракту, вправе предложить соответствующей аттестационной комиссии свою кандидатуру для рассмотрения на освобождающуюся или вакантную воинскую должность.

Особую группу прав составляют служебно-должностные права военнослужащих. Они определяются как мера возможного поведения военнослужащего при исполнении должностных и специальных обязанностей. Реализация данных прав направлена на достижение целей, обусловленных требованиями служебной необходимости, и в некоторых прямо предусмотренных случаях может являться обязанностью для военнослужащего. К ним можно отнести: право на ношение, хранение и применение оружия, право требования с подчиненных, право применять полномочия в пределах своей компетенции, право применять поощрения и налагать дисциплинарные взыскания. Пределы, а также порядок применения указанных прав юридически закрепляются в различных нормативных правовых актах (должностных инструкциях, положениях об органах управления, общевоинских уставах Вооруженных Сил Российской Федерации, положениях о прохождении военной службы различных категорий военнослужащих и т. д.) исходя из должностной либо специальной компетенции каждой категории военнослужащих.

За подвиги, заслуги перед государством, разумную инициативу, усердие

и отличия по службе военнослужащие имеют право на поощрение со стороны командиров (начальников), награждение ведомственными наградами и знаками отличия со стороны министра обороны РФ (руководителя иного федерального органа исполнительной власти), правительственными наградами, государственными наградами со стороны

Президента РФ.

Право военнослужащего на поощрение носит весьма условный характер, так как его реализация зависит от прав командиров (начальников), государственных должностных лиц по применению поощрений. Однако потенциальная возможность получить поощрение создает законный интерес у военнослужащего и в целом стимулирует его к добросовестному выполнению своих обязанностей, совершенствованию профессионального мастерства, проявлению инициативы и героизма.

Наряду с правами, обусловленными военной службой, и в дополнение к ним военное законодательство определяет и комплекс специальных личных прав военнослужащих и членов их семей в виде преимуществ по сравнению с другими гражданами, получивших наименование «льготы в связи с выполнением военной службы».

Под льготами принято понимать определенные преимущества, предоставляемые гражданам в связи с военной службой или выполнением иных воинских обязанностей, либо полное или частичное освобождение их от некоторых государственных обязанностей.

Институту льгот родственны институты гарантий и компенсаций, предоставляемых военнослужащим в связи с прохождением военной службы. Они во многом схожи и взаимосвязаны. В некоторых льготах есть элементы компенсаций или гарантий, и наоборот. Однако льготы как преимущества призваны привлекать граждан к тому или иному виду деятельности (к прохождению военной службы) и стимулировать ее. Гарантии имеют целью прежде всего сохранять основные общегражданские права военнослужащих на период прохождения военной службы, а компенсации возмещать военнослужащим дополнительные материальные затраты, которые они вынуждены производить в связи с выполнением обязанностей военной службы.

Льготы военнослужащим, членам их семей, установленные в связи с выполнением воинских обязанностей, по своему содержанию весьма разнообразны, затрагивают многие области социально-экономической и культурной жизни. В зависимости от того, в какой сфере общественных отношений реализуются льготы, различают их основные виды: льготы по налогам и сборам, жилищные льготы, льготы в области здравоохранения, льготы в области образования и культуры, льготы по перевозкам. В зависимости от основания назначения при изменении служебного положения, места и условий службы льготы устанавливаются в связи с достижением определенной выслуги лет, за службу в отдаленных местностях, в связи с выполнением

ем специальных обязанностей, в связи с участием в боевых действиях в условиях вооруженных конфликтов, в связи с увольнением с военной службы и др.

Конкретное содержание льгот определяется органами государственной власти путем издания соответствующих законодательных актов.

Основным «базовым» юридическим документом, устанавливающим льготы для военнослужащих, является Федеральный закон «О статусе военнослужащих». Кроме этого, льготы военнослужащим устанавливаются в федеральных законах и иных нормативных правовых актах как бывшего СССР, так и Российской Федерации.

В процессе исследования, затрагивая эти и многие другие вопросы, можно прийти к следующему в основном подтвердили правомерность первоначально выдвинутой гипотезы и позволяют сделать общие выводы:

Выявлена высокая эффективность избранных в качестве специальной методики исследования системно-целостный, культурологический и профессионально-личностный подходы. Установлено, что деятельность Вооруженных сил Российской Федерации все более прогнозируема и управляема государством и поддается оптимальному моделированию при рассмотрении его в аспекте социально-политического обеспечения. По нашему мнению социально-политическое обеспечение деятельности Вооруженных сил Российской Федерации выступает как высокоорганизованный политический ресурс, должным образом структурированный и формализованный, обеспечивающий его прогностическое моделирование и устойчивое функционирование. Можно предположить, что в основу социально-политического обеспечения государственного управления Вооруженных сил Российской Федерации должна быть положена модель, предусматривающая системно-последовательные, морально-психологические, идейно-политические, подходы, основанные на общепринятых принципах развития общества и социальных институтов, закономерностях функционирования армейских подразделений. В этом случае критерием эффективности государственного управления деятельностью Вооруженных сил Российской Федерации при реализации социально-политического обеспечения является мера корректного соотношения целей и задач Вооруженных сил, государственная политика России и социокультурных ценностных ориентаций понимаемых и принимаемых всеми сторонами.

Библиографический список

1. **Военная доктрина РФ.** Утверждена Указом Президента РФ от 21 апреля 2000 г. № 706. СЗ РФ – 2000 № 17 – ст. 1852
2. **Конституция РФ.** М.: Юридическая литература, 1993 г.
3. **Корякин В. М.** Военно-социальная работа в Вооруженных Силах РФ / теория и методика, правовое регулирование / М.: Военный университет 1998 г.

4. **Чертополох А. А.** Информационно-психологический фактор в современной войне. / М.: Военный университет 1998 г.

5. **Федеральный закон РФ** от 28 маота 1998 г. № 53 – ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» СЗ РФ – 1998 № 13 – ст. 1475

6. **Федеральный закон РФ** от 27 мая 1998 г. № 76 – ФЗ «О статусе воннослужащих» СЗ РФ – 1998 № 22 – ст. 2331

РАЗДЕЛ XI В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет Д 212.172.01
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,
профессор **Лепин Петр Вольдемарович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Беловолов Валерий Александрович**

Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Беловолова Светлана Павловна**

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71
Тел.: (3912) 68-00-24

Научные специальности:

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета доктор психологических наук,
профессор **Нургалеев Владимир Султанович**

Заместители председателя доктор педагогических наук,
профессор **Игнатова Валентина Владимировна**

доктор психологических наук,
профессор **Орлова Светлана Николаевна**

Ученый секретарь кандидат педагогических наук,
доцент **Андрienко Алена Васильевна**

**Диссертационный совет Д 212.088.02
при Кемеровском государственном университете**

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-29-55

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,
профессор **Касаткина Наталья Эмильевна**
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Невзоров Борис Павлович**
Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Губанова Маргарита Ивановна**

**Диссертационный совет К 212.226.01
при Кузбасской государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,
профессор **Редлих Сергей Михайлович**
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Кундозерова Людмила Ивановна**
Ученый секретарь кандидат технических наук,
профессор **Ростовцев Альберт Николаевич**

**Диссертационный совет Д 212.011.01
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук, профессор
Лопаткин Владимир Михайлович

Заместитель председателя доктор педагогических наук, профессор
Орлов Александр Николаевич

Ученый секретарь кандидат педагогических наук,
профессор **Шептенко Полина Андреевна**

**Диссертационный совет Д 212.112.01
при Магнитогорском государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114

Тел.: 8 (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор философских наук,
профессор **Романов Валентин Федорович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Беликов Владимир Александрович**

Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Сайгушев Николай Яковлевич**

**Диссертационный совет Д 212.266.01
при Томском государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75

Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор физико-математических наук,
профессор **Обухов Валерий Владимирович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Копытов Анатолий Дмитриевич**
Ученый секретарь кандидат педагогических наук,
доцент **Вторина Елена Вениаминовна**

**Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук, профессор
Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Куликов Леонид Михайлович**
Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Кузьмин Андрей Михайлович**

**Диссертационный совет К 212.069.02
при Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом
университете им. Н. Г. Чернышевского**

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: (3022) 35-94-85, факс: 35-22-68

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук, профессор
Клименко Татьяна Константиновна
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Дугарова Дулма Цырендэшиевна**
Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Эрдынеева К. Г.**

**Диссертационный совет Д 212.306.02
при Якутском государственном университете
им. М. К. Аммосова**

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.: (4112) 49-49-16; 42-02-84; факс: 32-05-12

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Данилов Дмитрий Алексеевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Петрова Светлана Максимовна

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Амирова Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа

Артеменко Ольга Николаевна – преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии, аспирант Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Бакунова Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Беловолов Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Беляков Виктор Владимирович – старший преподаватель кафедры физического воспитания Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

Беляшов Виктор Григорьевич – учитель физкультуры, средняя общеобразовательная школа № 32, Магнитогорск

Борисенко Анатолий Иванович – заместитель командующего войсками Сибирского военного округа по воспитательной работе – начальник управления воспитательной работы, генерал-майор, Чита

Ваганова Елена Геннадьевна – преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технологического университета, Новосибирск

Вишнякова Елена Сергеевна – аспирант Владимирского государственного университета, Владимирск

Влодарчик Роман Андреевич – аспирант кафедры профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Вырыпаева Людмила Сергеевна – аспирант кафедры методики русского языка и литературы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань, ГОУ СОШ № 2008 г. Москва

Гаврилова Мария Александровна – ассистент кафедры зоологии Астраханского государственного университета, Астрахань

Голованова Ирина Федоровна – преподаватель кафедры иностранных языков Ульяновского высшего военно-технического училища (УВВТУ) (военный институт), Ульяновск

Григоревская Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор, декан общетехнического факультета, заведующая кафедрой инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, Братск

Григоревский Лев Борисович – кандидат педагогических наук, доцент Братского государственного университета, Братск

Григорьев А. Д. – доцент кафедры дизайна ФИИД ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», Магнитогорск

Гришин Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, директор Челябинского автотранспортного колледжа, Челябинск

Давыдов Максим Владимирович – заместитель заведующего кафедры «Подъемные сооружения и ГТС» Башкирского межотраслевого института повышения квалификации в области охраны труда, промышленной безопасности, безопасности дорожного движения, пожарной безопасности, электробезопасности, энергосбережения (НОУ «Межотраслевой институт»), Уфа

Даничев Николай Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, начальник учебного отдела Новосибирского военного института ВВ МВД России, Новосибирск

Демьянов Дмитрий Геннадьевич – старший преподаватель Южно-Уральского государственного университета, Челябинск

Добрянская Зинаида Ивановна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

Дубаков Артем Викторович – аспирант кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института, преподаватель кафедры английского языка и МП, Шадринск

Залуцкая Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, Якутск

Зорина Валентина Лазаревна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией дидактики СибГТУ, заведующая центром «Теория и технология способа диалектического обучения» ККИПКРО, Красноярск

Иванов Владимир Викторович – руководитель Департамента образования Новосибирской области, доцент кафедры управления образованием ФПКиППРО НГПУ, Заслуженный учитель РФ, Новосибирск

Иванова Елена Александровна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Магнитогорского государственного технического университета, соискатель кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Ильенко Евгений Викторович – аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Ищенко Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии СибГТУ, заведующая кафедрой философии, педагогики и психологии ККИПКРО, Красноярск

Кибанов Михаил Валентитнович – директор областного

государственного образовательного учреждения начального профессионального образования, аспирант Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск

Козлова Елена Виторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и коррекционной педагогики докторант, директор филиала БПГУ имени В. М. Шукшина в г. Белокурихе, Бийск

Колесникова Наталья Викторовна – руководитель спортивного отдела МОУ ДОД «ЦДТОр», Магнитогорск

Костакова Ирина Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии личности Тольяттинского государственного университета, Тольятти

Костомарова Валерия Ивановна – старший преподаватель кафедры психологии НОУ «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии», Красноярск

Кудинов Сергей Иванович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Тольяттинского государственного университета, Тольятти

Куценко Сергей Андреевич – начальник Новосибирского военного института ВВ МВД России, генерал-майор, Новосибирск

Лубочников Павел Геннадьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск

Макадей Людмила Ильинична – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Максимова Елена Валерьевна – преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Якутского филиала Дальневосточного юридического института МВД России, соискатель кафедры общей педагогики педагогического института Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, Якутск

Малявкина Людмила Николаевна – заместитель директора Магнитогорского педагогического колледжа, Магнитогорск

Маркова Ольга Леонидовна – методист Иркутского института повышения квалификации работников образования, Иркутск

Морозова Анна Леонидовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

Мощанская Татьяна Валерьевна – аспирант Пермского государственного технического университета, Пермь

Муртузалиева Асият Салимхановна – старший преподаватель кафедры информатики факультета информатики Дагестанского государственного педагогического университета, Махачкала

Нургалеев Владимир Султанович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики и психологии СибГТУ, Красноярск

Панина Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института, докторант Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, Якутск

Петренко Ирина Александровна – соискатель кафедры педагогики, доцент кафедры естественно-научных и технических дисциплин Пятигорского государственного лингвистического университета, Пятигорск

Похоруков Олег Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

Рубцов Николай Михайлович – аспирант кафедры педагогики Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск

Русакова Наталья Григорьевна – соискатель кафедры психологии личности Тольяттинского государственного университета, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права (филиал), Тольятти

Савельев Денис Анатольевич – кандидат педагогических наук, научный руководитель – Магнитогорского педагогического колледжа, Магнитогорск

Семенукин Павел Юрьевич – аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Сидорова Татьяна Борисовна – старший преподаватель кафедры английского языка Восточного института Дальневосточного государственного университета, Владивосток

Сливина Татьяна Анатольевна – доцент кафедры прикладной математика Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф.Решетнева, Красноярск

Степанова Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры спорта и медико-биологических основ физического воспитания Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург

Фатеев Виктор Антонович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гимнастики факультета физической культуры Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Чудинский Руслан Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технической механики и технологического образования Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж

Шакурова Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой, старший научный сотрудник кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж

Шефель Валентина Гавриловна – доцент, заместитель директора

института заочного образования и повышения квалификации Новосибирского государственного аграрного университета, Новосибирск

Щербакова Ирина Владимировна – помощник проректора по научной работе Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

Юрина Татьяна Александровна – аспирант кафедры методики русского языка и литературы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Рязань

Яковлева Ирина Ивановна – ассистент кафедры декоративно-прикладного творчества Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

О НОВЫХ КНИГАХ

Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. Педагогика понимания: Учебное пособие, – М.: Дрофа, 2007. – 189 с. (рекомендовано УМО университетов России и использовано в качестве учебного пособия для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования)

Счастье – это когда тебя понимают. Такое короткое, в одно предложение, сочинение на тему «Что такое счастье?», написал герой фильма «Доживем до понедельника». Думается, что в этом предложении содержится основная смысловая нагрузка одного из немногих фильмов о школе. Быть понятым Другим, понять Другого, себя – не об этом ли мечтает каждый педагог? И это не случайно: ведь педагогическое понимание является одним из важнейших условий эффективности педагогического процесса. Более того, онтологическим основанием его существования.

Когда заинтересованный читатель берет в руки педагогическую книгу, тем более, учебное пособие по педагогике, он надеется обнаружить в ней анализ проблем содержания образования, пытается понять: что такое образование?

Что такое педагогика как наука об образовании? Поиск ответов на эти вопросы важен для профессиональной подготовки каждого, независимо от того, готовится ли он только стать учителем или уже умудрен педагогическим опытом. В этом поиске помогают труды известных педагогов, учебники по педагогике, современные исследования.

Однако поиск не заканчивается никогда! Попытка понять «что есть образование?» – по существу попытка понять Другого, себя, свое место в образовании. Но в таком случае модифицируется и второй «конечный» вопрос о педагогике: что она являет собой как Наука образования?

На первый взгляд, словосочетания «педагогика — наука об образовании» и «педагогика – наука образования» мало, чем отличаются друг от друга. Но это лишь на первый взгляд. История знает много примеров, когда «незначительные» редакции текста имели «значительные» последствия для представлений человека о мироздании.

Обратимся к естествознанию как составляющей культуры. «Сила – причина движения», – обобщил повседневные наблюдения Аристотель. Почти через две тысячи лет, другой гений, Исаак Ньютон, поправил Аристотеля: «Сила – причина изменения движения». И поправка эта легла в основание классической физики: время, пространство, не зависят от скорости движения, полагал И. Ньютон. Время, пространство зависят от скорости движения, доказал А. Эйнштейн, спустя три столетия. И поправка эта легла в основание постклассической, релятивистской физики.

К наукам, исследующим отношение «человек-человек» относятся герме-

невтика – наука о *понимании*, интерпретации текстов. На ее базе развивается сегодня постгерменевтика – наука *понимания* (А. А. Брудный). К гуманитарной области культуры относится и педагогика – наука об образовании, его закономерностях и развивающаяся на ее основе постпедагогика – наука образования. В современных отечественных исследованиях заметно выделяется – как одно из направлений этого развития – педагогическая герменевтика.

«Святая наука – расслышать друг друга». Это глубокое замечание Булата Окуджавы имеет прямое и непосредственное отношение к педагогической герменевтике, к повседневной педагогической практике, к вопросам, которые предполагается вместе с читателями обсудить в этой книге – «Педагогика понимания». **Авторы книги попытались найти ответы на два ключевых вопроса, скрывающихся за этим названием:**

1. *Что есть педагогическое понимание?*
2. *Как педагогическому пониманию можно научиться?*

Композиционно учебное пособие состоит из двух разделов. В первый раздел включен теоретический поиск ответов на эти ключевые вопросы. Сложность такого поиска заметна уже в нетрадиционном названии глав: «Герменевтика педагогического опыта», «Поля, барьеры и стратегии педагогического понимания», «Педагогическое понимание в структуре профессиональной компетентности», «Педагогическая технология в герменевтическом круге» и др. По существу, в этом разделе педагогический процесс рассматривается через призму понимания.

Поиск ответов на ключевые вопросы получил практическое решение во **втором разделе** пособия «Понимание в педагогической практике». Этот раздел отражает опыт работы авторов.

Он включает и опыт работы федеральных экспериментальных площадок, экспериментальной площадки Российской академии образования под руководством авторов книги.

В конце каждой главы предлагаются вопросы и задания. Это объясняется не только жанром книги и дидактическими соображениями. Возвращение читателя с помощью вопросов к рассматриваемым в той или иной главе темам диктуется природой самого понимания, его циклическим характером. Этим же объясняются и повторы фрагментов текстов, с которыми встретится внимательный читатель. Включенные в иной контекст, такие фрагменты, помогут читателю обнаружить в содержании глав новый смысл.

Педагогическое понимание остается, разумеется, одной из загадок, тайной. Приглашая читателя к размышлению над ней, авторы надеются, что на этом пути он откроет для себя новые возможности личностного и профессионального самоопределения: иначе вижу – иначе действую.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718
Основное название: *Sibirskij pedagogiceskij zurnal*
Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. z.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358

