

«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. Сластенин****Председатель редакцион-
ной коллегии:****П. В. Лепин****Редакционная
коллегия:****А. Ж. Жафяров****С. П. Беловолова****Р. О. Агавелян****В. С. Нургалеев****В. А. Ситаров****Т. Н. Петрова****Т. К. Клименко****Редакционный совет:****А. Н. Алексеев** (Якутск)**Р. М. Асадулин** (Уфа)**С. А. Гильманов** (Ханты-Мансийск)**Д. А. Данилов** (Якутск)**В. А. Дмитриенко** (Томск)**И. Ф. Исаев** (Белгород)**Л. И. Лурье** (Пермь)**В. П. Казначеев** (Новосибирск)**Н. Э. Касаткина** (Кемерово)**Л. Н. Куликова** (Хабаровск)**В. М. Лопаткин** (Барнаул)**В. И. Матис** (Барнаул)**А. Я. Найн** (Челябинск)**В. П. Никишаева** (Бийск)**А. Н. Орлов** (Барнаул)**С. М. Редлих** (Новокузнецк)**В. Ф. Романов** (Магнитогорск)**Г. И. Саранцев** (Саранск, Мордовия)**Ю. В. Сенько** (Барнаул)**А. И. Субетто** (Санкт-Петербург)

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. 19,25. Уч.-изд. л. 13,46.

Подписано в печать: 4.12.07. Тираж 1000 экз. Заказ № 915.

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

<i>Н. А. Бирюкова.</i> Реализация андрогогических принципов обучения взрослых в системе непрерывного образования.....	4
<i>Г. А. Гущина.</i> Актуальные проблемы профессионального воспитания студентов вузов.....	9
<i>С. А. Куценко.</i> Основные направления педагогического руководства самостоятельной работой курсантов в вузе.....	15
<i>Е. А. Петухова.</i> Педагогические условия формирования ценностного отношения к обучению студентов первого курса классического университета.....	26
<i>В. П. Соколов.</i> Детерминация проблем безопасности личности, культуры поведения и деонтологической подготовленности профессионалов.....	31

Раздел II. Педагогические и информационные технологии

<i>А. В. Псарев.</i> Формирование готовности курсантов к использованию информационно-компьютерных технологий как педагогический феномен.....	38
<i>М. Х. Гатиятуллин.</i> Проектная деятельность студентов – будущих менеджеров дорожного хозяйства.....	43

Раздел III. Языковая культура

<i>Н. А. Лосева.</i> Экспериментальная работа по развитию речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования.....	49
---	----

Раздел IV. История педагогической теории и практики

<i>И. Б. Лернер.</i> Развитие еврейского образования в России середины XIX – начала XXI вв.	55
--	----

Раздел V. Формирование культуры личности

<i>Т. К. Мухина.</i> К вопросу о профилактике вовлечения молодежи в религиозные секты.....	61
<i>И. С. Ильясова.</i> К вопросу о формировании экологической культуры студентов ССУЗа.....	65
<i>С. В. Бунин.</i> Гуманистическая направленность образовательного процесса в современных условиях.....	70
<i>Г. Б. Чудаева.</i> Теоретические подходы к развитию ценностных ориентаций курсантов военного вуза.....	76
<i>Л. Н. Коньшева.</i> Лидерские качества личности и условия их формирования: историко-педагогический аспект.....	82
<i>С. М. Николаев.</i> Классификация методов педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных.....	91
<i>С. В. Салмин.</i> Совершенствование маркетинга в сфере физической культуры и спорта.....	97

Раздел VI. Сравнительная педагогика

Чжан Цинлунь. История развития среднего профессионального образования в Китае.....	101
О. А. Косинова. Подготовка педагогов в Харбинском педагогическом институте.....	109

Раздел VII. Повышение качества школьного образования

О. М. Газина, О. В. Позожева. Программно – методическое обеспечение содержания экологического воспитания детей дошкольного возраста	117
Т. Ю. Киселева. Художественная среда как условие обогащения социокультурного опыта младших школьников.....	125
Ф. Р. Фахретдинова. Метод исследовательского обучения – основа развития одаренной личности.....	132
А. С. Ульянова. Теоретические подходы к организации взаимодействия учителя и семьи подростка.....	136
К. С. Голушанян, О. М. Газина, А. И. Бабич. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования.....	142
М. Т. Рахимова. Условия формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников.....	149
К. Т. Арабов. Теоретические аспекты проблемы формирования самоорганизации старшеклассников.....	156
О. Г. Федорова. Детское эстетическое отношение как педагогическая проблема.....	163
Ж. В. Мацкевич. Развитие изобразительного творчества в рисовании у детей старшего дошкольного возраста под влиянием мультипликационных кинофильмов.....	172

Раздел VIII. Психологические исследования

М. П. Насырова. Влияние оздоровительной методики аэробной направленности с элементами твист – движений на совершенствование психомоторных способностей студентов гуманитарного вуза.....	180
О. Ю. Пискун. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников.....	188
Д. Е. Никитина. Психологические особенности механизмов адаптации воспитанников детского дома.....	200

Раздел IX. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах.....	209
Правила оформления статей.....	213
Авторы номера.....	214

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371/02

Н. А. Бирюкова

РЕАЛИЗАЦИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

За последние годы в отечественной системе профессионального образования произошли значительные перемены, которые были вызваны изменениями в социальной и экономической сферах нашего общества. Возникновение малых и средних предприятий различных форм собственности, а также развитие индивидуальной частной деятельности привели к изменению видов трудовой занятости населения, обусловили необходимость формирования высокой профессиональной мобильности специалиста. При этом профессиональное образование стало фактором повышения конкурентоспособности работника на рынке труда.

Особую роль в этом процессе играет система дополнительного профессионального образования. Именно эта образовательная система как составная часть непрерывного образования выступает существенным фактором социализации и развития личности взрослого человека. В рамках данной образовательной системы становится возможным обеспечение непрерывного развития личности человека, удовлетворение его профессиональных и познавательных запросов.

Анализ теории и практики дополнительного профессионального образования доказывает, что развитие этой системы зависит от создания и отработки новых моделей ее функционирования. В первую очередь, как зарубежными, так и отечественными исследователями обсуждается вопрос о методологических основах обучения взрослых, выдвигаются базовые принципы построения образовательного процесса.

Так, большинство американских авторов считают главным принципом в обучении взрослых установление атмосферы уважения. Например, М. Ноулз пишет, что «атмосфера во время обучения должна характеризоваться взаимным доверием и уважением» [7, с. 172]. С. Брукфилд отмечает, что основным в обучении взрослых должно быть «уважение участников учебного процесса к значительности каждого из них» [5, с. 96].

Взрослые приносят в аудиторию годы своего жизненного опыта. Этот опыт является важным фактором учебного процесса. Он может быть использован конструктивно как способствующий установлению атмосферы уважения среди участников учебного процесса. При таком его

построении «каждый обогащается за счет опыта другого» (М. Ноулз). Многие другие авторы, включая С. Брукфилда, Д. Мезирова, П. Кросс также подчеркивают важность использования жизненного опыта учащихся как ключевого принципа обучения взрослых.

Другим принципом обучения взрослых, выделяемым американскими исследователями, является незамедлительное применение изученного. Практика обучения показывает, что мотивация взрослых поразительно прагматична. Они стремятся немедленно использовать на практике полученные навыки или знания. В поддержку этого П. Кросс обнаружила, что «большинство взрослых не заинтересованы в получении знаний для того, чтобы использовать их в неопределенном будущем или в получении ответов на вопросы, которых у них нет» [6, с. 64].

С этим связан ещё один принцип обучения взрослых, состоящий в том, что обучение должно опираться на решение проблемных ситуаций, способствовать развитию критического мышления специалиста. М. Ноулз пишет: «Для взрослых обучение – это процесс улучшения их способности справляться с жизненными ситуациями, с которыми они сталкиваются сейчас» [7; с. 124]. Важно помочь взрослым использовать приобретенный при обучении опыт для решения проблем как личных, так и профессиональных.

Поскольку эффективное обучение основано на критическом отражении опыта, и его немедленном применении, то взрослый должен быть к этому готов. Таким образом, оценка степени готовности взрослого к обучению – необходимый принцип обучения взрослых. Американские исследователи рассматривают понятие готовности не только и не столько как некое душевное состояние, сколько как комбинацию опыта и собственного стремления человека принять на себя новую роль или перспективу.

Еще одним принципом обучения взрослых, констатируемым зарубежными специалистами, является сотрудничество между преподавателем и слушателем. Согласно Э. Линдеману, обучение взрослых – это совместная работа преподавателя и слушателя для определения «проблем и затруднений, которые нужно разрешить, чтобы дать возможность слушателям стать значимыми членами общества» [8, с. 101].

Сотрудничество – это следствие тех принципов, которые были описаны выше. Для того чтобы реализовалось истинное сотрудничество, необходимо взаимное уважение между слушателем и преподавателем. Планирующий программу должен включить в нее опыт учащихся, помогающий им применять то, чему они учатся в ходе решения проблемных ситуаций, что, в свою очередь, вызывает критическое отражение и может повлечь за собой последующее действие и дальнейшее отражение. Сотрудничество, отмечает С. Брукфилд, предполагает равенство между взрослыми при различных исследованиях и действиях.

Таким образом, как указывает Дж. Спиро, американские специалисты в

области образования взрослых выделяют «девять распространенных принципов, согласно которым эффективное обучение взрослых: характеризуется созданием атмосферы уважения среди участников; полным использованием опыта слушателей; обеспечивает применение того, что было выучено; опирается на решение проблем; способствует критическому отражению; обеспечивает исследование, действие и отражение (практика); принимает во внимание готовность к обучению; происходит при сотрудничестве преподавателя и слушателя» [3, с. 168]. Эти принципы и легли в основу андрагогической модели обучения взрослых, разработанной в США в 60-е гг. XX в.

В российской педагогической традиции осмысление проблемы принципиальных оснований обучения взрослых связано, в первую очередь с работами петербургских ученых: С. Г. Вершловского, И. А. Колесниковой, Ю. Н. Кулотикина, Г. С. Сухобской, В. Г. Онушкина [1; 3; 4; 6]. Сформированная этими исследователями традиция стала фундаментом для современного этапа научной рефлексии указанной проблемы. Более того, в принципах обучения взрослых как участников образовательного процесса, разработанных представителями данной научной школы явственна перекличка с андрагогическими принципами американских исследователей. Отечественные ученые формулируют и обосновывают следующие принципы обучения взрослых.

1. *Ценностное проживание.* Для того чтобы в процессе обучения создать условия для позитивной самореализации взрослых, необходимо создать ситуацию «проживания», т. е. моделировать в процессе обучения ситуации, позволяющие осознать специфику ценностей, лежащих в основе деятельности субъектов образования, принять их на личностном уровне и эмоционально «пережить» в процессе понимания и принятия. То, что не «прожито», — не принимается на деятельностном уровне. Отсюда особое значение, придаваемое связи процесса обучения взрослых с их жизненным и производственным опытом.

2. *Применение активных форм обучения.* Взрослый человек «держится» за свои ценности и профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознает необходимости и продуктивности отказа от некоторых из них. Для решения этой задачи необходимы активные формы обучения, в первую очередь — групповая работа. Ценность работы в малых группах состоит в возможности создать условия для продуктивной совместной деятельности взрослых людей с разным жизненным и профессиональным опытом, психологическими особенностями и образовательными запросами.

3. *Относительная «завершенность» процесса обучения, оформленность его результатов.* Это один из путей сохранения и развития высокой мотивации к процессу обучения. К продуктам образовательной деятельно-

сти можно отнести алгоритмы, технологии и программы профессиональной деятельности, методики и авторские программы, программы и проекты, самопрезентации. Высокую эффективность показала практика представления рефератов, где проводится сравнительный анализ взглядов и методологии известных ученых, педагогов, менеджеров, других профессионалов в сочетании с анализом собственного профессионального опыта.

4. *«Погружение»*. Оно осуществляется тогда, когда учебная деятельность является основной в течение определенного времени. Погружение предполагает расширенные временные рамки деятельности, внутреннее единство идей на всем протяжении учебного процесса, «фокусирование» внимания исключительно на целях деятельности, «отключение» от привычной внешней среды.

5. *Рефлексивное сопровождение в процессе обучения хода и результатов образовательной деятельности*. В этом случае человек выступает и как объект управления («Я-исполнитель») и как субъект управления («Я-контролер»), который планирует, организует и анализирует собственные действия. Как показывает опыт, взрослые сталкиваются с трудностями, осуществляя самоанализ профессиональной и образовательной деятельности. Вместо рефлексии собственной деятельности анализируется ситуация; этот процесс сопровождается высоким эмоциональным напряжением. Истоки проблем и неудач в своей деятельности взрослые учащиеся чаще определяют ссылкой на «внешние причины» – обстановку в стране, отсутствие достаточного финансирования, «плохих руководителей» и т. д. В процессе обучения методом рефлексивного сопровождения субъекты образовательного процесса начинают искать «внутренние» причины своих неудач.

6. *Согласованность коммуникативных культур*. Взрослые люди садятся за парты, имея различные коммуникативные субкультуры, обусловленные их прошлым профессиональным и жизненным опытом. Но только наличие сформированной коммуникативной культуры создает возможность совместной коллективной деятельности в режиме диалога. Важным средством обучения правилам эффективного общения является проведение тренингов на основе конкретных, значимых для взрослых ситуациях взаимодействия, при создании и защите проектов профессиональной деятельности и т. д.

7. *Использование модульного принципа организации процесса обучения*. Опора на этот принцип дает возможность оперативного создания моделей обучения, которые могут быть максимально приближены к запросам конкретных категорий учащихся, либо быстро перестроены в связи с изменением потребностей взрослых учащихся [2; 4].

Сформулированные принципы не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их раз-

вивают, частично коррелируют с ними. В реальной практике невозможно встретить ситуацию, в которой андрагогическая модель обучения и ее принципы были бы применимы целиком и в полном объеме. Задача состоит не в том, чтобы отменить педагогическую модель, а в том, чтобы, по мере взросления человека, все больше применять в его обучении андрагогические принципы.

Анализ различных взглядов на процесс непрерывного образования взрослых убедительно доказывает наличие определенных характеристик, отличающих данный вид образования от других, с точки зрения пользователя и носителя образовательных услуг, законодательной базы; организационной структуры; технологий обучения и др. При моделировании каких-либо образовательных систем в рамках дополнительного профессионального образования необходимо учитывать специфику их всех.

Библиографический список

1. **Вершловский, С. Г.** Образование взрослых: опыт и проблемы / С. Г. Вершловский. — М.: Знание, 2002. — 161 с.
2. **Основы андрагогики:** Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2003. — 240 с.
3. **Спиро, Дж.** Принципы обучения в образовании взрослых / Дж. Спиро // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. — М.: ИТПиМИО РАО, 1999. — С.160–171.
4. **Теоретические основы непрерывного образования** / Под ред. В. Г. Онушкина. — М.: Педагогика, 1997. — 204 с.
5. **Brookfield, S. D.** Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate. — L.: Routledge, 1989. — 346 p.
6. **Cross, P. K.** Adults as Learners / P. K. Cross. — San Francisco: Jossey-Bass, 1984. — 271 p.
7. **Knowles, M. S.** The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (Rev. Ed.) / M. S. Knowles. — N. Y.: Association Press. — 1980. — 400 p.
8. **Lindeman, E. C.** The meaning of adult education / E. C. Lindeman. — Norman: University of Oklahoma, 1989. — 258 p.

*Г. А. Гущина***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

Профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Важной проблемой педагогики высшей школы является проблема воспитания студента.

Теория вузовского воспитания все еще ориентируется на ценности (добро, честность, справедливость, помощь в беде, самопожертвование и т. п.), резко противоречащие тем, которые культивируются в обществе.

Это определяет смену способа развития внутреннего потенциала человека, когда он из деперсонализированного агента социальных действий превращается в активного субъекта общественной, производственной, культурной деятельности, т. е. в хозяина и творца собственной жизни.

Как деперсонализированный агент социальных действий человек получал образование, чтобы стать специалистом, отвечающим требованиям производства. Иначе говоря, образовательная парадигма основывается на первичности производства и обусловленности им содержания и характера образования.

Современный специалист представляется нам человеком новой формации, которому присущи духовная свобода, право выбора и постановки своих жизненных целей. Такой человек активен и деятелен, ему свойственно заинтересованное приобщение к мировому знанию и творчество. Им движут внутренне содержательные интересы, побуждаемые его собственной общественно ценной мотивацией.

Он рассматривает свою будущую профессию как средство не только социального развития, но и саморазвития личности. Именно в этом смысле человек может «сделать себя» путем образования и самообразования, саморазвития, самоусовершенствования.

Следовательно профессиональное воспитание создает условия для приобщения будущего специалиста к свободе – свободе выбора в первую очередь, к осознанию личной ответственности за свой выбор, формированию установки на саморазвитие себя как специалиста.

Различные исследования в области высшего профессионального образо-

вания и воспитания проводились всегда, однако многие отечественные ученые-педагоги считают, что педагогика высшей школы как полноправная отрасль знания возникла в конце 70-х – начале 80-х гг. XX в., когда профессор МГПИ С. И. Архангельский представил процесс профессионального воспитания в виде теории, точнее, в виде крупного теоретического фрагмента общей педагогики.

За прошедшие двадцать лет было выполнено достаточно большое количество исследований в области истории и теории профессионального воспитания и обучения в вузе, проанализирован практический отечественный и зарубежный опыт, сформулированы как новые общеконцептуальные подходы, так и частнодидактические решения актуальных проблем.

Однако, несмотря на это, вузовским научно-педагогическим сообществом все эти работы были приняты весьма неоднозначно.

Одной из причин такого состояния дел называется то обстоятельство, что педагогическая наука на сегодня недостаточно использует количественные методы исследования изучаемых объектов и процессов, математические модели, не дает четких и однозначных рекомендаций по поводу того, как достичь желаемого результата.

Далее, несмотря на огромное количество педагогических исследований самых различных жанров – диссертаций, монографий, учебных пособий – результаты функционирования системы профессионального воспитания не удовлетворяют общество. Результаты этих исследований слабо внедряются в практику вузовского обучения и воспитания.

На наш взгляд, сегодня как никогда ранее требуется глубокий, всесторонний анализ происходящих в высшей школе процессов, тщательное их исследование и обоснованный прогноз характера возможных изменений.

Приступая к анализу заявленных проблем, отметим кратко, что изменилось в отечественной системе высшего образования за последние полтора десятка лет.

Во-первых, исчезла идеологическая подоплека профессионального воспитания.

Во-вторых, студенты получили возможность по-разному реализовывать собственные образовательные маршруты: учиться одновременно по двум специальностям, за относительно короткое время после окончания полного курса обучения по одной специальности «переучиваться» на другую, поступать на 2-й или даже на 3-й курсы вуза после окончания колледжа соответствующего профиля и, конечно, нельзя забыть о появлении бакалавриата и магистратуры – в большинстве вузов образование стало иметь двухступенчатую структуру.

В-третьих, широкое развитие получили различные формы интеграции высшего и общего среднего образования, появились многочисленные комплексы «школа-вуз», включающие подготовительные курсы и отделения,

колледжи, средние школы, работающие в тесном сотрудничестве с вузами, лектории и консультационные пункты для абитуриентов и предполагающие как возможность качественной профессиональной ориентации, так и возможность досрочной сдачи вузовских вступительных экзаменов слушателями.

В-четвертых, многие вузы, переименованные в университеты или академии, резко увеличили число специальностей и профилей подготовки для своих выпускников, стали предоставлять многочисленные платные образовательные услуги; широко развивается экстернат и дистанционное обучение.

В-пятых, широко применяется информатизация учебного процесса на самых различных уровнях в качестве источника учебной информации, в качестве средства наглядного представления таких процессов, которые средствами обычного, традиционного эксперимента представить невозможно, в качестве средства решения многочисленных задач и, конечно, средства оперативного контроля знаний студентов.

В-шестых, «исчезло» распределение выпускников вузов на предприятия с обязательным прикреплением к первому месту работы на три года. Само по себе свидетельствующее о проявлении демократических начал в вузовской жизни, это обстоятельство внесло значимые изменения в вузовский воспитательный процесс: теперь и преподаватели и студенты знают, что вполне возможно, а иногда даже наиболее вероятно, что работать по предлагаемой вузом специальности большинство выпускников вуза не будет.

Это обуславливает резкое повышение значимости фундаментальной составляющей высшего образования и функциональной грамотности того пласта «надпрофессиональных» образовательных компонентов, которые являются инвариантными: знание иностранных языков, теории информации и управления, компьютерная грамотность, экономические знания и др.

С другой стороны, это обстоятельство, конечно, снижает уровень мотивации к достижению высоких результатов воспитания у преподавателей старшей ступени: если раньше почти каждый студент хотя бы три года работал по полученной специальности, то теперь его послевузовская судьба неизвестна, — зачем и ради чего тогда выкладываться?!

Очевидно, что становление профессионального образования идет не просто, в его развитии можно выделить тормозящие этот процесс противоречия:

- противоречие между насущной потребностью общества и личности в реализации качественного профессионального образования и отсутствием в системе профессионального образования новых подходов и моделей многоуровневых образовательных систем;

- несопряженность разных уровней и ступеней профессионального образования;

– противоречие между ориентацией деятельности учебных заведений на традиционную функционально-образовательную парадигму образования, с одной стороны, и личностно-ориентированной моделью обучения и профессионального воспитания, направленного на целостное развитие человека, формирование будущего специалиста как носителя не только специальных знаний, но и в равной мере общечеловеческих и профессиональных ценностей – с другой.

Названные проблемы требуют поиска кардинально новых подходов. Очень важным, на наш взгляд, является создание в условиях вуза единого воспитательного и образовательного пространства, в котором объединены различные уровни профессионального образования, начальное, среднее и высшее. Это продиктовано необходимостью создания для каждого человека в равной мере благоприятных условий получения и пополнения знаний, профессионального развития, самосовершенствования на протяжении всей активной жизни.

Следовательно, система профессионального образования в одном учебном заведении должна формировать уникальную воспитательную среду, в которой должны быть представлены всевозможные уровни и ступени образования, в рамках которых личность может выбрать и освоить для себя самые разные траектории профессионального становления.

Мы предположили, что такая подготовка, основанная на синтезе начального, среднего и высшего профессионального образования и реализованная в одном образовательном учреждении, позволяет получить принципиально новые эффекты в деле личностного становления специалиста.

Это достигается за счет раннего профессионального самоопределения учащегося, ориентации образовательных программ на формирование интегральных структур личности, а также взаимопроникновения различных организационных форм обучения.

Возможно, многоуровневое интегрированное профессиональное образование создаст предпосылки для формирования специалиста нового типа – специалиста, разносторонняя подготовка которого позволит назвать его «интегральным» специалистом.

Действительно, это должен быть специалист владеющий интегральным мышлением и разнообразными, выходящими за привычные рамки способами деятельности.

Назначение образовательных программ видится в формировании нового типа практико-ориентированного профессионала с интегральным характером профессионального мышления. В содержании ее акцент переносится с идеи оптимизации межпредметных связей разноуровневых дисциплин (хотя это тоже сохраняется) на интегративные принципы конструирования содержания разноуровневых дисциплин.

Интеграция уровней осуществляется не только для достижения требований стандартов, но и для профессионального развития специалиста, для его непрерывной профессионализации и преимущественно для становления интегративного способа деятельности.

Взаимодействие, взаимопроникновение и синтез содержания разных уровней профессионального воспитания должны привести к становлению профессионала как личностной целостности. Следовательно, провозглашается приоритет профессионального развития личности при интеграции уровней образования.

Таким образом, интегрированная система профессионального воспитания призвана формировать у выпускников целый ряд субъективных компонентов к которым, в частности, относятся следующие:

- уметь целостно воспринимать окружающий мир и ощущать единство с ним, а также целостно воспринимать процесс и результат деятельности;
- овладевать технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предвидеть негативные последствия чрезвычайных событий;
- овладевать культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации;
- сформировать у будущего выпускника вуза толерантность в суждениях и деятельности.

Все это предъявляет серьезные требования к организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

В то же время в процессе организации деятельности студентов необходимо создание целевой установки на непрерывное продолжение образования, так как эпоха научно-технического прогресса требует постоянного обновления и пополнения имеющегося запаса знаний (особенно прикладных). Поэтому целью профессионального воспитания и обучения является не столько «наполнение» студента определенным объемом информации, сколько формирование у него познавательных стратегий самообучения и самовоспитания, как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной и социальной деятельности.

В процессе вузовского обучения и воспитания преподаватель стремится способствовать осознанию студентами того факта, что их учеба есть ряд последовательных этапов профессионального самоопределения (кто я в данный момент с точки зрения будущей профессии; чего бы я смог достичь в своей профессии, если приступить к работе с имеющимся на сегодня личным багажом знаний и умений; каковы конкретные пути и формы моего профессионального совершенствования и т. п.).

Важным средством достижения этой цели является увеличение доли самостоятельной работы студентов по мере движения от младшей (начальной) к старшей ступени обучения.

Следовательно, подготовка специалистов с дипломом о высшем профессиональном образовании предполагает сочетание профессиональной мобильности и узконаправленной подготовки в той или иной конкретной области знания или практической деятельности.

Таким образом, необходимо выделить три общих принципа формирования содержания профессионального воспитания:

– принцип соответствия содержания образования и воспитания потребностям общественного развития – необходимость включать в содержание образования и воспитания не только знания, но и фрагменты, обеспечивающие отражение опыта творческой деятельности человечества и опыта личностного отношения к системе выработанных человечеством ценностей;

– принцип единства содержательной и процессуальной сторон воспитания и обучения;

– принцип структурного единства содержания воспитания и обучения на различных его уровнях.

Исходя из данных принципов, можно более конкретно говорить о следующих тенденциях развития системы профессионального воспитания, свидетельствующих о ее внутренней трансформации в интересующем нас направлении.

1. Динамичное увеличение абсолютного числа и относительной доли учреждений профессионального образования, реализующих многоступенчатые, многоуровневые системы подготовки специалистов.

2. Создание комплексов, объединяющих учебные заведения, научно-исследовательские организации и производственные предприятия, объекты социальной сферы, которые обеспечивают их развитие и использование с целью рационализации и диверсификации подготовки специалистов.

3. Разработка, согласование и реализация образовательных программ по принципу преемственности различных уровней образования.

Таким образом, новые условия социально-экономического развития общества требуют серьезной перестройки учебно-воспитательного процесса в плане создания педагогически управляемой и самосовершенствующейся системы, адекватной как особенностям социальной среды, образовательным потребностям родителей и учащихся, так и уровню их профессиональной подготовки.

С. А. Куценко

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ КУРСАНТОВ В ВВУЗЕ

Важнейшее направление интенсификации учебного процесса в высшей школе — поиск новых форм организации самостоятельной работы студентов.

Личностный смысл самостоятельной работы заключается не столько в усвоении учебной информации как абстрактной знаковой системы, сколько в формировании через нее целостной структуры будущей профессиональной деятельности в ее предметном и социальном аспектах. Знания, умения, навыки должны выступать для студента не самоцелью, а одним из важнейших средств и условий развития его как личности, профессионала. Степень включенности студента в самостоятельную работу определяется тем, насколько широкие возможности предоставляет ему дидактическая система для проявления своей личностной активности в плане целеобразования и целеосуществления, для самоорганизации, самовоспитания, саморазвития.

Опыт, накопленный вузами страны, показывает, что задачи оптимизации учебного процесса требуют систематического формирования творческого мышления студентов, направленного на мобилизацию их умственных способностей, выработку навыков самостоятельного пополнения и обновления знаний.

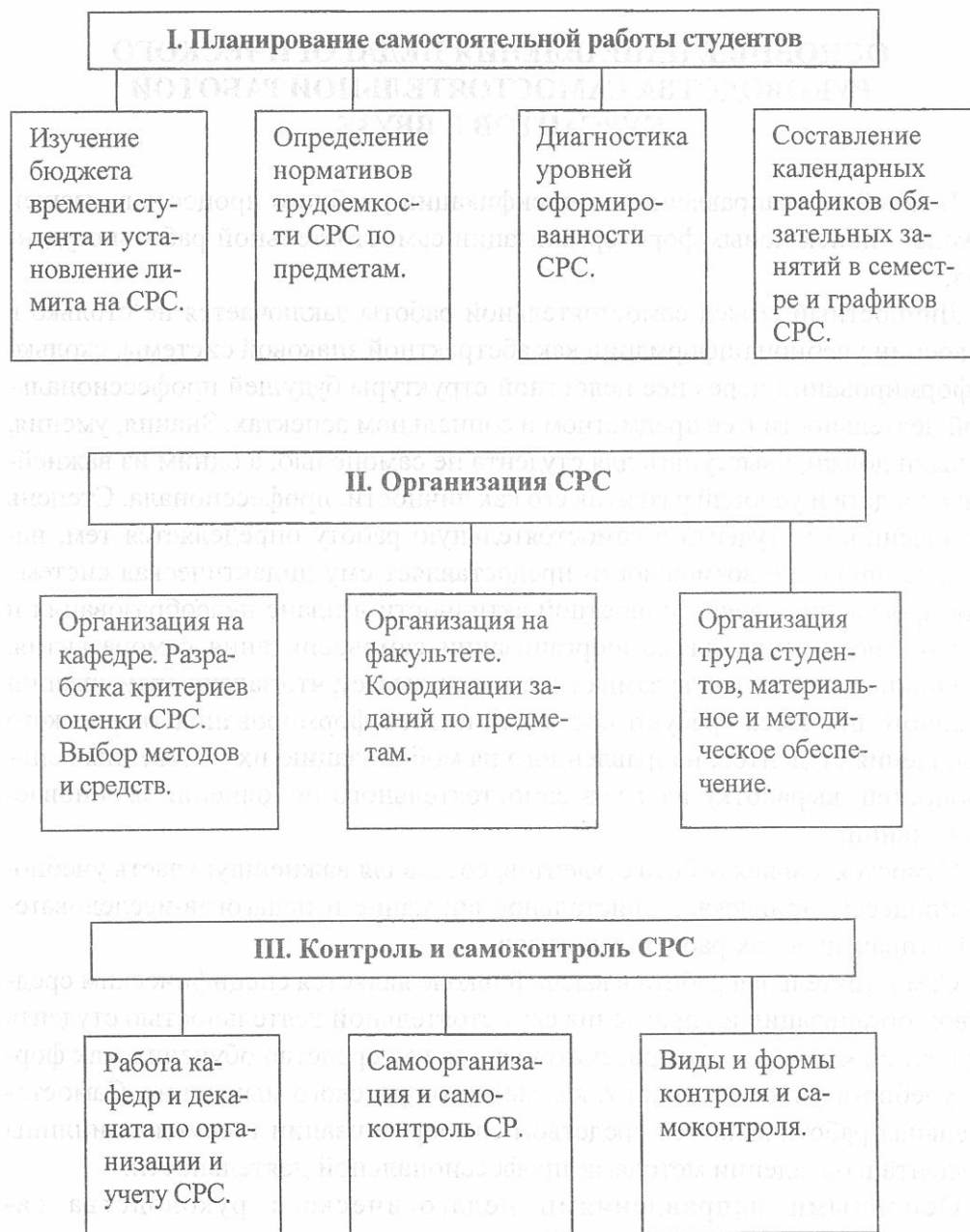
Самостоятельная работа студентов, составляя важнейшую часть учебного процесса, привлекает пристальное внимание и педагогов-исследователей и практических работников вузов.

Самостоятельная работа в высшей школе является специфическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью студента в учебном процессе. Она рассматривается как средство обучения, как форма учебно-научного познания, как метод творческого мышления. Самостоятельная работа является средством самоорганизации и самодисциплины студента в овладении методами профессиональной деятельности.

Основными направлениями педагогического руководства самостоятельной работой студентов являются:

1. Планирование СРС.
2. Организация.
3. Контроль и самоконтроль.
4. Анализ (самоанализ).
5. Интенсификация и стимулирование качества СРС.

Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений:





Диагностика готовности к самостоятельной работе:

- 1) наличие общеучебных умений;
- 2) установки и мотивы СР;
- 3) умения и навыки СР.

Уровни готовности студентов к самостоятельной работе:

Высший: навыки и умения СР высоко развиты. Задания выполняются правильно, рационально и творчески.

Высокий: учебные навыки и умения развиты хорошо, но задание выполняется не всегда рационально и творчески.

Средний: навыки и умения развиты недостаточно хорошо, наблюдаются трудности в выполнении заданий, большие затраты времени на СР.

Низкий: навыки и умения СР не развиты. Студент не в состоянии выполнить задание.

Переориентация учебного процесса на увеличение объема СРС поставила ряд задач, требующих немедленного решения.

Оптимальная организация СРС возможна лишь в том случае, если имеется научно обоснованное нормирование объема обязательных заданий, разработаны рациональные графики самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов, техническое и методическое обеспечение заданий, инструкций и методических указаний по выполнению каждого из этих заданий.

Первая из этих задач – решение организационных проблем. Правильное, педагогически грамотное планирование СРС невозможно без точного ее нормирования в целом по семестрам, по каждой дисциплине в отдельности, по каждому виду и каждому занятию. Объем, содержание, организационные формы и сроки выполнения индивидуальных заданий, виды и сроки контроля этой работы по учебной дисциплине планируются кафедрами с учетом состава и уровня квалификации преподавателей и материально-технической базы (см. Приложение 1).

Планируя СРС, необходимо помнить, что определенная ее часть должна выполняться на аудиторных занятиях. Аудиторная СРС должна планироваться за счет замены части лекционных и практических занятий. Внеаудиторная СР по дисциплине должна выполняться студентами в соответствии с планом-графиком на основе определения трудоемкости всех требуемых видов работ, которому должно предшествовать уточнение номенклатуры, объема и содержания самостоятельных работ, их соответствие бюджету времени студентов. В настоящее время наиболее рациональным является экспериментально-нормативный метод определения трудоемкости самостоятельных работ, автором которого является М. И. Ерецкий. В рамках этого метода используется методика сбора информации путем анкетирования и обработки данных по загруженности студентов по дням недели и по отдельным предметам.

При планировании времени на аудиторную СР определяют; Удельный вес каждой дисциплины в % от общего числа часов обязательных аудиторных занятий и лимит времени на самостоятельную работу по каждой из них:

$A = (B - V) \cdot \gamma$, где A – лимит времени на самостоятельную работу по данной дисциплине; B – общее число часов учебной работы студента в неделю; V – число аудиторных часов в неделю; γ – удельный вес дисциплины в % от общего числа аудиторных часов на все предметы.

Трудозатраты на внеаудиторное самостоятельное изучение учебного предмета характеризуются коэффициентом, численно равным отношению времени внеаудиторной самостоятельной работы к времени аудиторных занятий по расписанию по данной дисциплине. Этот коэффициент можно использовать для характеристики фактических трудозатрат и планируемых. Планируемый коэффициент вычисляется по формуле:

$$\alpha = \frac{t_{нл}}{t_{з.р.}},$$

где $t_{нл}$ – планируемое время внеаудиторной самостоятельной работы по данной дисциплине; $t_{з.р.}$ – время занятий по расписанию.

Фактически коэффициент трудозатрат на внеаудиторную СР:

$$\alpha_{факт.} = \frac{t_{с.р.}}{t_{с.р.}}, \text{ где } t_{с.р.} - \text{среднее время, вычисляемое по формуле:}$$

$$t_{с.р.} = \frac{i \cdot k \cdot n \cdot x}{n},$$

где n – число студентов, проходивших учет; x_i – время затраченное i -м студентом; n_i – частота повторения времени, затраченного i -м студентом; k – число выборов.

Сопоставление $\alpha_{\text{факт.}}$ и $\alpha_{\text{планир.}}$ позволяет сделать вывод как о сложности и трудоемкости изучаемой дисциплины, так и об эффективности занятий по расписанию и требовательности к текущей работе студентов. Если $\alpha_{\text{факт.}} > \alpha_{\text{планир.}}$, то имеет место либо чрезмерный объем или усложнение учебного материала, либо недостаточная эффективность аудиторных занятий. Если $\alpha_{\text{факт.}} < \alpha_{\text{планир.}}$, то, значит, не используется резерв времени, отводимый на внеаудиторную СРС, или не предъявляется достаточных требований к текущей работе студентов.

По результатам обработки заполненных анкет строят графики распределения времени загруженности заданиями по СР. На основе определения трудоемкости всех видов СРС по каждому учебному предмету деканат определяет суммарную трудоемкость по всем предметам на каждую неделю и за семестр и оставляет ее с допустимой нагрузкой студентов. Если суммарная трудоемкость самостоятельной работы по предметам на семестр превышает ее норму, деканат устанавливает плановые показатели, в соответствии с которыми кафедры пересматривают номенклатуру, содержание и объем СР по предметам. Деканат разрабатывает план-график работы студентов на семестр, в котором указываются виды самостоятельной работы, их трудоемкость, сроки их поэтапного выполнения, консультирование и контроль со стороны преподавателей. Наличие у студента плана-графика облегчает их работу, делает ее более организованной и продуктивной.

Преподаватели должны не только помогать студенту учиться, но и создавать необходимые условия для его активной самостоятельной работы. Для этого каждого студента по каждой учебной дисциплине нужно снабдить комплексом учебно-методической литературы, в который входят: рабочая программа учебной дисциплины с обоснованным пояснением того, что и почему должен усвоить студент; тематический план, отражающий объем затрат времени на изучение разделов дисциплин с указанием количества часов, отводимых на СР по разделам и темам программы; варианты заданий на СР по курсу с методическими указаниями по изучению разделов учебной дисциплины с пояснением того, как следует самостоятельно работать над усвоением и какие требования будут предъявлены к качеству приобретаемых знаний; контроль и самоконтроль за ходом и результатами самостоятельной работы. Программа должна быть ориентирована на достижение конечной цели обучения, т. е. профессионально направлена, и содержать: обоснование изучения дисциплины, написанное в убедительной и понятной для

студентов форме; четкую формулировку цели изучения и задач, которые должны быть решены для достижения общей цели; последовательность тем и разделов курса, перечень видов деятельности, которые должен освоить студент, выполняя задания по дисциплине; перечень знаний и умений, которыми необходимо овладеть в результате изучения данной дисциплины; сроки и способы промежуточного, рубежного и итогового контроля уровня усвоения знаний и сформированности умений.

Учебная литература по содержанию и последовательности представления материала должна соответствовать программе. Объем, научный уровень и стиль изложения должны позволять каждому студенту самостоятельно усвоить приведенный в ней материал за время, отведенное на изучение, и овладеть знаниями, видами деятельности и умениями, перечисленными в программе.

Методические указания по самостоятельному изучению различных разделов (тем) курса должны концентрировать внимание студентов на узловых учебных элементах содержания изучаемого раздела, показывать их значение не только для изучения данного раздела, но и всего курса в целом. В них должны быть раскрыты рациональные способы работы с изучаемым материалом, разъяснены требования к необходимому качеству усвоения учебного материала каждого раздела.

Тематический план занятий разрабатывается на основе рабочей программы курса и расписаний занятий.

При разработке вариантов заданий на СР по курсу следует иметь в виду, что они должны быть составлены как задания к выполнению самостоятельных работ различных типов. Материал должен содержать пояснения по рациональному выполнению заданий.

Методические указания по выполнению СР должны отвечать единым требованиям. Наряду с лаконичностью, четкостью, последовательностью и ясностью они должны предусматривать ликвидацию затрат времени студентов на проведение непродуктивных операций, при выполнении которых у студентов теряется осознание сущности дела. В указаниях должны быть:

- рекомендации по определению конкретного (необходимого и достаточного) объема всей работы;
- описание учебного материала, отсутствующего в основной литературе, рекомендации по их использованию;
- перечень учебных пособий с указанием страниц и др., использование которых необходимо для выполнения каждого этапа самостоятельной работы;
- рекомендации по оформлению самостоятельной работы.

Основное назначение методических указаний – дать возможность каждому студенту перейти от деятельности, выполняемой под руководством

преподавателя, к деятельности, организуемой самостоятельно, к полной замене контроля со стороны преподавателя самоконтролем.

Организация контроля знаний студентов является важным этапом в деятельности преподавателя, направленной на совершенствование самостоятельной работы студентов. Проблема оценки знаний студентов является предметом дискуссий. Однако большинство предлагаемых критериев оценки знаний имеют общий недостаток: преподаватель выступает в роли контролера, отыскивающего слабые места в знаниях студента. При этом преподаватель и студент выступают как противники, а не как единомышленники.

Вся система контроля должна быть связана с организацией и управлением СРС. Контролировать и оценивать желательно не столько объем воспроизводимого материала, сколько связи (ассоциации) данного элемента знания со всеми другими, осознание места и назначения этого элемента в изучаемой системе. Проверяться знания должны в процессе разрешения противоречий в ситуациях, ранее студенту не встречавшихся. Но процесс развития мышления требует времени, специальных упражнений, поэтапности. Поэтому контроль необходим не только на конечном этапе изучения предмета (экзамен), но и текущий, рубежный, регулирующий процесс развития мышления, творческих способностей студентов.

Несмотря на то, что методика организации и проведения контрольных процедур при самостоятельной работе специфична, она должна базироваться на необходимости реализации ряда психолого-педагогических положений, лежащих в основе построения общей системы контроля знаний в учебно-воспитательном процессе. Контроль за результатами СРС — это неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, имеющая целью обеспечение обратной связи «студент — преподаватель» и выявление за счет этого правильности ее организации. Цель контроля — помочь студентам методически правильно, с минимальными затратами времени (с использованием средств интенсификации обучения), самостоятельно осваивать теоретический материал и приобретать навыки решения определенного класса задач по учебным дисциплинам. Организуя и проводя контроль, преподавателю необходимо иметь в виду, что в этом случае его задачами являются:

- актуализация, проверка и оценка усвоенных студентами знаний в ходе или после изучения определенного учебного материала;
- создание психологической установки на усвоение нового материала, закрепление усвоенного содержания;
- выявление возможностей и способностей студентов, причин их затруднений и ошибок;
- определение эффективности видов, организационных форм и средств самостоятельной работы, выделение тех из них, которые требуют коррекции.

Решение этих задач достигается за счет реализации оценочной и обуча-

юще-воспитывающей функций контроля. Оценочная функция контроля заключается в определении результата сравнения качества усвоенных знаний с требуемым; обучающе-воспитывающая в организации процесса повторения определенным образом направленной деятельности студента. Повторение организуется таким образом, чтобы осуществлялось не только механическое воспроизведение усвоенных знаний, но и активная их переработка, систематизация, образование новых, способствующих развитию мышления и памяти, ассоциативных связей, формирование нравственно-этических норм поведения.

С учетом вышеизложенного мы попытались осуществлять контроль за результатами обучения в течение семестра. В связи с этим курс разбили на отдельные блоки (модули), для каждого модуля определили конечный результат, на который необходимо ориентироваться студентам в ходе его усвоения, а также определили форму занятий, на которых этот модуль будет изучаться, а результаты – оцениваться преподавателем. Модули были построены концентрически, т. е. содержание каждого предыдущего являлось базой для рассмотрения вопросов в последующем модуле на более высоком уровне. Так, в первом модуле раскрывалась содержательная сторона понятий, составляющих курс. Конечным результатом изучения первого модуля было знание целей, задач курса, его предмета, содержания основных понятий. Если первый модуль носил преимущественно информационный характер, то в последующих возрастал объем познавательной деятельности студентов, требующий анализа изучаемого материала, выдвижения собственных суждений и их защиты.

Во втором модуле анализировались возможности развития мышления учащихся через использование различных приемов обучения, форм и средств. Изменился характер лекций, семинарских занятий. Например, предлагалась тема семинарского занятия «Система контроля и оценки знаний школьников». Студент должен был из пособий выбрать наиболее, на его взгляд, подходящую совокупность приемов контроля и оценки знаний, проанализировать ее достоинства и на материале конкретной темы спланировать систему контроля знаний с учетом целей изучения темы, возрастных особенностей учащихся, наполняемости классов и др. Конечно, при подготовке к такому семинарскому занятию необходимо было ограничиться одним – двумя источниками информации. Студент ставился в условия выбора своего выступления (какую систему предложить, на какой теме рассмотреть, какие конкретные приемы использовать), поиска необходимой литературы, ее анализа в контексте выбранного предмета рассуждения.

Кроме рекомендаций по подготовке к семинарскому занятию, нужно было определить мотив знания, который бы заставил всех студентов активно работать. И таким стимулом явилась балльная (рейтинговая) система, достаточно хорошо зарекомендовавшая себя во многих отечественных и зарубеж-

ных вузах. В ее основе лежит индивидуально-модульный подход к организации учебной деятельности курсантов.

Информация о содержании самостоятельной работы курсантов, условиях и формах проведения текущего и итогового контроля отражена в «Карте самостоятельной работы курсантов». «Карта» сугубо индивидуальна для каждого студента и ориентирует его на развитие оценочно-результативной составляющей учебной деятельности. «Карта» — одна из единиц фонда комплексных контрольных заданий для оценки качества подготовки будущего учителя. «Карта для СРК» начинается инструкцией для студента. В ней фиксируются: основные цели обучения на данном этапе; система контроля и оценки; рекомендуемая литература; тема для самостоятельного изучения; проверка усвоения студентами необходимого материала и др. В «Карте» работа каждого курсанта по теоретической и практической частям курса оценивается в течение семестра преподавателем по следующим направлениям:

- *работа на лекциях* (задания для самостоятельной работы на лекциях зависят от типа ее: лекция-диалог, лекция-пресс-конференция, лекция на опережающей основе, лекция-провокация, суггестивная лекция и др.);

- *регулярная работа на практическом, лабораторном занятии*. Студентам предлагается анализ конкретных, нестандартных педагогических ситуаций и задач; составление самим педагогически-проблемных ситуаций; деятельность по образцу и др.;

- *выполнение индивидуальных заданий*. Данное направление может включать в себя составление студентом с последующим выступлением на семинаре реферата по любой самостоятельно выбранной теме курса; разработку рекомендованных преподавателем нескольких тем, которые не будут рассматриваться на лекционном и семинарском занятии; собеседование со студентом по самостоятельно найденной, прочитанной, отреферированной специальной литературе.

- *работа студентов на педагогической практике в базовых школах*. Студенты проводят по данному направлению уроки, внеклассные воспитательные мероприятия, поощряя оригинальные и правильно реализованные идеи в решении педагогических ситуаций, встречающихся в классе.

Выполнение заданий по каждому направлению оценивается в баллах. Все баллы, набранные студентом в течение семестра, суммируются и составляется «индивидуальный индекс знаний». Студент, набравший максимальное количество баллов, имеет право на отличную экзаменационную отметку по результатам текущей работы. При этом следует заметить, что студентам заранее в «Карте» фиксируется количество баллов, которое он может набрать по результатам выполнения заданий каждого конкретного направления. Студент, желающий увеличить сумму баллов, берет дополнительное самостоятельное задание по какому-либо направлению.

Студент по данной методике работает в течение семестра достаточно ритмично и систематически, он на каждом этапе знает свой рейтинг и может относительно объективно оценить ситуацию.

Преподавателя данная система оценки знаний переориентирует от работы с группой в целом к управлению учебной работы каждого студента. Преподаватель, имеющий возможность встречаться с каждым студентом, может к концу семестра определить уровень его теоретико-практической подготовки.

Применение рейтинговой системы, «Карты самостоятельной работы курсантов» позволило изменить взаимоотношения курсанта и преподавателя на качественно новом уровне — с акцентом на самостоятельную работу курсантов, индивидуальные консультации и собеседования.

После завершения курса было проведено анкетирование курсантов по оценке ими рейтинговой системы контроля. Опрошены были 90 студентов 2-го курса (или 90% от числа всех студентов этого курса).

Как можно заключить из анализа данных, работать в условиях регулярной, систематической оценки их знаний, умений творчески решать некоторые задачи, связанные с будущей профессией, сложнее, но интереснее. Студенты осознавали большую эффективность предложенной системы контроля по сравнению с традиционной. Поставив студентов в условия творческой работы и оценивая эту работу на всех этапах обучения, удалось в значительной мере активизировать познавательную деятельность студентов и не только передавать им определенный объем информации, но и обучать тем методам умственной работы, которые необходимы на современном этапе профессиональной подготовки учителей.

В настоящее время в некоторых учебных заведениях начинает действовать новая программа индивидуального обучения, направленная на то, чтобы как можно раньше выявлять среди студентов талантливых людей и стимулировать их активную творческую деятельность. Программа индивидуальной подготовки студентов представляет собой новую и действительно комплексную форму научно-исследовательской работы студентов и вместе с тем может трактоваться как новый вид проблемного обучения.

Программа индивидуальной подготовки студентов (ПИПС) имеет две конкретные цели: 1) формирование в университете целостной, в принципе саморегулирующейся системы эффективной подготовки «молодых научных работников»; 2) стимулирование дополнительной самостоятельности в процессе обучения, в результате чего у более широкого круга студентов повысился интерес к учебе.

Первоначальный контингент участников программы формируется по итогам 6-го семестра с учетом всех результатов в учебе, научной работе за три года пребывания в институте. Отбор ведут заинтересованные кафедры

с обсуждением кандидатуры в академических группах. После зачисления в программу индивидуального обучения каждый ее участник остается в своей академической группе и сохраняет перед коллективом все свои обязанности.

Индивидуальная подготовка студентов предусматривает обучение по индивидуальным графикам с предоставлением права на досрочную и экстерном сдачу экзамена и зачета; обязательное выделение каждому студенту научного руководителя из числа опытных преподавателей; эффективное использование при подготовке специалистов всех форм и методов научной работы; обязательное составление для каждого студента индивидуального плана на текущий учебный год. Индивидуальный план студента, утвержденный на кафедре и согласованный в деканате, содержит индивидуальный график учебной работы, план учебно-исследовательской работы (УИР) с указанием ожидаемых конкретных результатов. При этом график индивидуализации учебной работы студента строится таким образом, чтобы выполнялись все требования учебного плана по данной специальности.

Переход на балльную систему оценки знаний способствует:	да	нет	не знаю
более глубокой профессиональной подготовке	91,5	-	8,5
более рациональному распределению времени на усвоение изучаемой дисциплины	3	88,5	8,5
более прочному и долговременному усвоению знаний	85,7	3	11,3
уменьшению трудностей в овладении материалом	-	91,5	8,5
получению большего удовлетворения от учения	86	3	11
улучшению отношения к изучаемой дисциплине	74	6	20

Индивидуальный план органично объединяет решение задач как учебной, так и научно-практической работы студентов. Допускается замена дисциплин или введение в них дополнительных разделов (при этом суммарная трудоемкость обязательной учебной работы не должна превышать установленных нормативов). Возможна замена любых дисциплин, кроме некоторых обязательных, которые оговариваются особо.

Студенты-участники программы имеют индивидуальный режим выполнения и сдачи заданий, могут факультативно посещать занятия по другим дисциплинам, читаемым как в университете, где обучается студент, так и в других вузах. Перечень этих дисциплин определяется научным руководителем студента, и они также вносятся в индивидуальный график.

Научный руководитель несет персональную ответственность перед кафедрой за качество руководства УИРС. Он контролирует выполнение студентом всех позиций индивидуального плана. При этом определяется нагрузка в часах научному руководителю.

Для систематического гласного контроля за ходом индивидуальной подготовки студентов ежегодно, в течение десяти дней после окончания весенней сессии, проводится конкурсная аттестация. Каждый студент

готовит и читает научный доклад и представляет отчет о своей работе, учитывается мнение академической группы. Если студент не справился с заданиями индивидуального плана (а этот факт устанавливается в ходе аттестации), то он переводится на общий режим обучения. Кстати, вопрос об отзыве студента-участника программы имеет право поставить перед кафедрой и коллектив группы.

Программа повышает требования к преподавателям, служит тестом на выявление способных инициативных студентов. У них резко усиливается мотивация обучения, они осознают, что «работают» на свое будущее.

УДК 732.54

Е. А. Петухова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Понятие «условие» позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо (в нашем случае – реализация процесса формирования ценностного отношения к учению студентов первокурсников) и, с другой, как обстановку, в которой что-либо осуществляется (в частности, сам процесс формирования ценностного отношения к учению первокурсников) [9]. С позиций философии данный термин отражает отношение предмета (явления) к окружающим явлениям, процессам. «Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются», которая может быть раскрыта в терминах конкретной сферы жизнедеятельности и которую возможно целенаправленно конструировать [4]. Таким образом, педагогические условия представляют собой качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности [3], совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи [6; 7; 8], комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса. Цель, с которой создаются педагогические

кие условия, сущностные характеристики планируемого результата, и особенности среды, в которой осуществляется процесс достижения цели, в свою очередь, определяют выбор адекватных педагогических условий.

В образовательной практике создание специфических условий связано с психологическим и педагогическим аспектами. Психологический аспект предполагает изучение внутренних характеристик изучаемого феномена, моделируемого явления во внутренних структурах личности с целью направленного воздействия на них. Педагогический аспект связывает психологическое содержание с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств; он предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействий [5].

В образовании понятие «психолого-педагогические условия» тесно связано с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. Сам педагогический процесс – это функциональная характеристика педагогической системы, ведущий фактор ее личностно-развивающего потенциала. Элементами педагогической системы являются: цели и задачи; субъект (преподаватель) и объект-субъект (учащийся), их взаимодействие; условия и принципы построения работы; содержание и организационные формы; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка.

Исходя из этого нами сконструирована модель формирования ценностного отношения к учению студентов первого курса классического университета. Основными структурными элементами процесса становления ценностного отношения, взаимодействие которых обеспечивает его функционирование и целостность, выступают целевой, содержательный, технологический и результативный блоки. Состояние каждого блока и их взаимосвязь определяется действием как общих принципов развивающего образования, так и специфичных, лежащих в основе разработанной технологии становления ценностного отношения. Принцип, как известно, это основополагающая идея, на основе которой строится какая-либо теория, концепция, система и т. д. Среди специфичных принципов технологии становления ценностного отношения мы выделяем принцип оптимальности, диалогичности и субъектности.

Принцип оптимальности является ключевым для построения и эффективной реализации представленной модели в силу следующих причин. Во-первых, создаваемая модель должна содержать информацию об оптимальных путях и способах развития ценностного отношения к учебной деятельности. Во-вторых, следует избрать оптимальный вариант самого процесса моделирования исследуемого отношения. Для этого надо ясно понимать логику развития данного процесса, иметь отчетливые представления о его

целях, этапах, формах и методах, правильно распределить силы, роли и функции участников педагогического процесса.

Принцип диалогичности предполагает диалог действий, мнений, мотивов, ценностных установок субъектов целостного педагогического процесса и позволяет создать необходимые условия для достоверного и оптимального моделирования исследуемой научной категории. Диалог педагога и студентов, несомненно, повышает шансы на успех совместной деятельности, на достижение поставленных целей.

Принцип субъектности позволяет определить одно из главных условий эффективной реализации представленной модели, а именно, тот факт, что только при наличии субъектной позиции студента возможно успешное формирование не только компонентов учебной деятельности, но и становление ценностного отношения к ней. Недостаточная сформированность субъектной позиции приводит либо к низкой результативности, либо к незавершенности процесса развития ценностного отношения к учебной деятельности.

Перейдем к характеристике основных блоков модели. Целевой блок становления ценностного отношения представлен единством генеральной цели и системы задач, комплексное решение которых обеспечивает ее достижение. Цель – идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности [1, с. 146]. Целью реализации представленной модели является развитие ценностного отношения к учебной деятельности студентов первого курса университета. Генеральная цель выдвигается в единстве с целями осознания необходимости учения, с целями формирования соответствующих личностных мотивационных состояний.

Процесс достижения поставленной цели осуществлялся в ходе когнитивного развития студентов. Содержательный блок представляет собой относительно самостоятельную и специфичную область становления ценностного отношения к учебной деятельности. Это связано с тем, что именно с началом учения у студентов первого курса зарождается, а затем и развивается отношение к деятельности. Вопрос в том, каким будет это отношение. Наша задача заключается в количественном осмыслении ценностного отношения и устранении негативного, отрицательного отношения к учебной деятельности. Содержательный блок представляет собой когнитивное развитие личности в результате взаимодействия субъектов учебной деятельности. Процесс ценностного отношения здесь раскрывается через взаимосвязь и взаимодействие основных его составляющих: оценивающих субъектов и объекта – носителя ценности, в качестве которого выступает учебная деятельность.

В структуре целостного акта развитой учебной деятельности обнаруживаются следующие взаимообусловленные функциональные элементы (по А. Н. Леонтьеву): потребность, мотив, цель, условия, учебные действия,

результат. В нашем исследовании основной акцент при развитии ценностного отношения мы будем делать на постановке и реализации студентами целей деятельности. Это связано с тем, что степень заинтересованности в деятельности напрямую зависит от мотивов, которыми руководствуется личность. Доказано, что особой мотивационной силой обладают цели, «приводящие в действие волю, и волевая энергия, которая при этом возникает тем больше, чем больше значение цели» [2, с. 120].

Рассмотрим механизм развития ценностного отношения. Его сущность состоит в том, что между двумя контрагентами (объектом и субъектом) существует связь, которая прослеживается по нескольким траекториям. Во-первых, предмет – носитель ценности (в данном случае учебная деятельность), воздействуя на субъектов педагогического процесса, вызывает определенный эмоциональный отклик (положительные или отрицательные эмоции). Эта траектория взаимосвязи представляет собой эмоциональный компонент ценностного отношения. Во-вторых, субъекты, оценивая предмет, устанавливают его ценность (здесь оценка имеет аксиологический характер), т. е. определяют социальное значение этого объекта. Реализацию этой связи отражает когнитивный компонент ценностного отношения. В-третьих, происходит ценностное осмысление предмета – носителя ценности субъектами, в процессе которого осуществляется установление личностного значения этого объекта для субъекта. Ценностное осмысление объекта является побудителем к действию, поступкам, общению, деятельности в целом. Такая связь объекта с субъектом отражает содержание поведенческого компонента ценностного отношения.

Таким образом, содержательный блок становления ценностного отношения в нашем исследовании представлен в сложной взаимосвязи и взаимозависимости его компонентов. Следует отметить, что за каждой вышеуказанной связью четко прослеживается триада: 1) сформированность у студента определенной системы взглядов на учебную деятельность, на других людей, на самого себя и т. д., 2) развитие ставших для него типичными форм эмоционального реагирования на каждую из этих социальных ценностей, 3) развитость (до определенной степени) способов выражения ценностного отношения, ставших характерными для него. В таком отношении все названные компоненты триады всегда оказываются тесным образом связанными друг с другом и самым непосредственным образом, влияющим друг на друга.

Становление ценностного отношения к учебной деятельности осуществлялось нами посредством разработанной технологии, которая отражена в технологическом блоке представленной модели.

Технологический блок становления ценностного отношения составляет синтез используемых преподавателем педагогических технологий, регламентирующих этапы, формы организации и методы работы при обучении

студентов – первокурсников. Проектирование технологического блока становления ценностного отношения требует четкого определения всех этапов этого процесса, а также предполагает выбор соответствующих форм деятельности первокурсников. В представленной модели прослеживается оптимальное сочетание основных элементов технологии становления ценностного отношения к учебной деятельности: потребностно-мотивационного, эмоционального, когнитивного, оценочно-рефлексивного.

Выше представленная модель процесса становления ценностного отношения требует конкретизации предполагаемых результатов исследования. Результативный блок становления ценностного отношения представляет собой взаимосвязанные уровни развития изучаемого личностного образования у первокурсников. Степень развитости у студентов первого курса показателей ценностного отношения позволяет распределять их на четыре группы соответствующие уровням развития ценностного отношения: оптимальному, допустимому, критическому и недопустимому. Выделение этих уровней основывалось на знании структурных компонентов ценностного отношения. Выявление уровней производилось на основе оценки наличия форм выражения ценностного отношения. Как известно, ценностное отношение, как и любое другое, выражается посредством эмоций, речи и деятельности.

Нами описана сконструированная модель становления ценностного отношения к учебной деятельности. Особое значение в предложенной модели и ее реализации имеет направленность исследуемого процесса.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: ПИТЕР. – 2001. – 282 с.
2. **Андреев, В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа. – 1981. – 240 с.
3. **Бехтенова, Е. Ф.** Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Ф. Бехтенова. – Новосибирск. – 2006.
4. **Борытко, Н. М.** В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н. М. Борытко // Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена. – 2001. – 181 с.
5. **Ганин, Е. А.** Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Ганин. – 2003. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>.
6. **Кокорев, В. Н.** Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе – автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Кокорев. – Омск. – 2007.

7. **Мошкин, В. Н.** Педагогические условия воспитания культуры безопасности [Электронный ресурс] / В. Н. Мошкин. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader.asp>.

8. **Наумова, А. Е.** Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов [Электронный ресурс] / А. Е. Наумова. – Режим доступа: http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/12_5/

9. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз. – 1981. – 816 с.

УДК 373

В. П. Соколов

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОБЛЕМ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ, КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛОВ

Человек, носитель комплекса прав, свобод, обязанностей и социально значимых качеств, является личностью. Деонтологически подготовленному профессионалу присущи гражданская зрелость и высокая общественная активность, гуманность и твёрдость моральных убеждений. Это, в свою очередь, позитивно влияет на безопасность самого профессионала и людей, вовлечённых в его поле деятельности.

Согласно концепции А. Маслоу в иерархической «пирамиде» мотивации жизнедеятельности индивида потребность в безопасности стоит на второй ступени – после удовлетворения физиологических потребностей. И только обеспечив себе безопасные условия жизни, человеку необходима любовь и привязанность, его признание и оценка, самоактуализация своего Я, самосовершенствование и реализация своих способностей и талантов. Отсюда следует, что безопасность личности является одним из важных и необходимых условий ее существования.

Исследования в области безопасности человека при его взаимодействии с техническими системами показывают, что более семидесяти процентов всех чрезвычайных ситуаций техногенного характера (пожары, дорожно-транспортные происшествия, взрывы технологического оборудования, обрушения зданий и сооружений, авиакатастрофы, железнодорожные аварии) возникают по причине не должных действий людей. К «человеческому фактору» возникновения опасностей в технической системе относятся: недостатки в профессиональной подготовке и слабые навыки действий в сложных ситуациях; отклонения от нормативных требований в организации и технологии производства; организационная и технологическая недисципли-

линированность исполнителей; слабый контроль или неисполнительность в проведении регламентных испытаний оборудования и поверки контрольно-измерительной аппаратуры; игнорирование выполнения предписаний надзорных органов по устранению выявленных нарушений в области безопасности жизнедеятельности; отсутствие психологической устойчивости в работе при чрезвычайных ситуациях [1, с. 214].

Все перечисленные составляющие «человеческого фактора», представляется возможным отнести к отсутствию деонтологической подготовленности любого специалиста как элемента профессионализма, выполнения своего долга и служебных обязанностей на уровне внутренней константы.

Концепция национальной безопасности Российской Федерации определяет, что интересы личности заключаются в безопасности, в качестве и уровне жизни, в возможности физического, духовного и интеллектуального развития. Из этого следует вывод, что без удовлетворения интересов личностей как членов общества невозможно реализовать в целом интересы общества, заключающиеся в упорядочении демократии, в создании правового, социального государства, в достижении и поддержании общественного согласия. И только при удовлетворении названных потребностей, становится возможным создание незыблемости суверенитета и территориальной целостности государства, его политической, экономической, социальной стабильности и безопасности.

Однако негативные явления в обществе, такие как, преступность, алкоголизм, наркомания, безнадзорность детей, проституция, бездомность и бродяжничество, безработица свидетельствуют о крайне низком уровне социальной стабильности и безопасности граждан. В названной Концепции отмечено, что неудовлетворительное социальное положение человека в обществе «сложилось в результате глубокого расслоения общества на узкий круг богатых и преобладающую массу малообеспеченных граждан, увеличение удельного веса населения, живущего за чертой бедности, рост безработицы» [2, с. 4].

И. М. Ильинский констатирует, что в ходе трансформации общества резко усилился процесс социальной деградации нации, имеющей обвальный характер. «Общество поразили феномен бездуховности, которая обрела черты настоящего бедствия». Б. Л. Вульфсон отмечает: «Учащаются симптомы снижения «этической планки» в сознании и поведении немалого числа людей. Снимаются элементарно необходимые «табу» в области морали. Развиваются антикультурные тенденции среди разных групп населения». О. В. Гукаленко и А. Я. Данилюк, сделали вывод, что «состояние воспитания детей и молодёжи в России угрожает национальной безопасности страны» [3, с. 45].

Анализ проблем борьбы с преступностью обозначил несоответствие уровня профессиональной, в частности, нравственной подготовки сотрудни-

ков органов внутренних дел. Так, резкое свертывание воспитательной работы среди сотрудников органов внутренних дел, и, как одного из важнейших ее элементов – деонтологической подготовки, начинает ощутимо отражаться на качестве выполнения служебно-профессиональных задач.

Деонтология рассматривает проблемы профессионального долга и этического поведения людей в служебной деятельности и в повседневной жизни. В соответствии с требованиями социально-исторической практики и культурной традиции деонтологическая подготовленность профессионала предполагает выполнение представителями социально значимых профессий (врачами, педагогами, юристами самых разнообразных специализаций, психологами, военными и специалистами любых других сфер обслуживания населения) определённых нравственных правил и обязанностей, обеспечивающих безопасную жизнедеятельность личности. От того, насколько деонтологизированной станет профессиональная деятельность специалистов, настолько безопасней будет жизнь человека, его психологическая устойчивость, стабильней состояние национальной безопасности, общества и государства. Правовое государство в своей деятельности предусматривает наличие такого, одного из основополагающих принципов, как взаимную обязанность и ответственность государства и человека.

Вместе с этим следует констатировать, что Российская Федерация является социальным государством, его политика направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и развитие человека [5, ст. 7].

В настоящее время имеется основание полагать, что деонтологии стало уделяться больше внимания. Об этом свидетельствует освещение вопросов деонтологии в различных видах профессиональной деятельности в трудах учёных, таких как: В. Н. Бакштановский, И. В. Бендик, М. И. Бобнева, Е. К. Веселова, В. М. Горшенёв, А. П. Зильбер, В. М. Кукушин, К. М. Левитан, Л. А. Лещинский, В. Ф. Матвеев, В. Л. Мочалов, Н. Н. Петров, Е. П. Потапова, Б. В. Петровский, Н. В. Радутная, Ю. В. Согомонов, З. Франке, А. Щеглов и др.

В их монографических работах обозначены задачи деонтологии и регулятивные деонтологические нормы поведения профессионалов. К. М. Левитан на примере педагогической деонтологии основными задачами деонтологической деятельности профессионала обозначил:

- изучение принципов, норм и правил профессионального поведения;
- формирование, регулирование и оценка профессионального поведения и деятельности; исследование внешних и внутренних факторов, определяющих профессиональное поведение;
- изучение профессионально-значимых качеств личности с требованиями профессиональной деятельности, особенностей восприятия и оценки участниками профессионального взаимодействия друг друга;

- изучение соотношения структуры личности профессионала;
- устранение неблагоприятных факторов и вредных последствий ошибочных действий в профессиональной деятельности [6, с. 23–24].

К. М. Левитан деонтологическое поведение представителей различных профессий обозначает как профессионально-этическое поведение, регламентированное нормами-рамками, нормами-идеалами, нормами-обязанностями [6, с. 21]. А. П. Зильбер под деонтологическим поведением профессионала подразумевает его поступки как «этого требуют правила, инструкции, закон» [7, с. 34]. Одновременно с этим следует добавить, что никакая официально предписывающая деонтологическая норма не будет полностью и качественно выполнена специалистом без наличия у него внутреннего нравственного содержания, интериоризированного из социума.

Деонтологические нормы и соответствующие этические кодексы ориентируют профессионала в социальной практике, подобно опытному наставнику подсказывают, как начинающему (да и зрелому) профессионалу соответствовать своей функциональной функции, роли, статусу, при любых профессиональных действиях, особенно в экстремальных ситуациях. Благодаря различным социальным институтам «поведение члена профессиональной группы приводится в соответствие с принятыми в данной группе и обществе образцами, нормами и стандартами» [8, с. 24].

Однако наличие деонтологических циркуляров само по себе еще не решает задачу формирования деонтологических личностных качеств профессионала. Необходима организация педагогической системы деонтологической подготовки в профессиональном образовании. Целевая установка образовательного процесса должна состоять в том, чтобы каждому обучающемуся дать возможность деонтологического становления, сделать его профессионалом, обладающим чувством долга, ответственности за судьбы людей и порученное дело; принципиальным и независимым в выполнении своих служебных и гражданских обязанностей; высоконравственным специалистом с твёрдыми моральными убеждениями и, одновременно, с гуманным отношением к людям. Это требует от студента развития определённого образа мышления, отношений, взглядов, чувств, готовности к участию в экономической, социальной, культурной жизни, личностно-общественного становления.

Предрасположенность к профессии у молодого человека возникает до поступления в вуз. Однако профессионализм, профессиональное мастерство могут появиться лишь в результате приобретения будущим специалистом достаточных знаний, умений и навыков, а проявиться в практической деятельности. Поэтому важной задачей профессионального образования должна стать трансформация предрасположенности к профессии в деонто-

логическую готовность выполнять свои служебные и гражданские обязанности, соответствующие социальному заказу. Центральное место в деонтологической подготовке должна занять способность быть активным субъектом общественных отношений, готовность участвовать в социально необходимой деятельности, решая профессиональные задачи на деонтологической основе. Последнее станет возможным, если изучение деонтологических норм не будет сведено лишь к их изучению. Важно, чтобы результатом деонтологической подготовки студента стал алгоритм деонтологического поведения профессионала в любой обстановке - служебной и неслужебной.

На сегодняшний день существуют противоречия между потребностью в деонтологическом воздействии на процесс профессионального обучения и недостаточной готовностью преподавателей к их решению. Отсутствует деонтологическая насыщенность содержания многих учебных дисциплин, а при наличии её компонентов не акцентируется на них внимание. Следует отметить, что некоторые преподаватели сами в недостаточной мере обладают деонтологической готовностью и умением позитивно воздействовать на интеллект студентов, вызывая у них конструктивное мировоззрение. К сожалению бывает так, что, раскрывая проблемные вопросы профессионально-этического, социального характера, преподаватель не вызывает у обучаемых положительных эмоций и стремления в преодолении трудностей, возникающих в обществе и государстве, не побуждает их к самостоятельному нахождению ответа. И, наоборот, умелое применение преподавателем деонтологической функции способствует реализации одного из ведущих дидактических принципов – принципа воспитывающего обучения.

Для разрешения этой проблемы в деонтологической подготовке необходим механизм формирования должествующих качеств профессионала.

Значительную роль в деонтологизации профессиональной подготовки должна сыграть педагогическая система высшего профессионального образования.

Деонтологизация профессиональной подготовки рассматривается нами как должное, соответствующее социальному заказу, становление личности. Деонтологическая цель обучения будущего специалиста заключается в интеграции его мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности с необходимостью стать личностью, обладающей комплексом нормативно-ориентированных, профессионально-нравственных качеств. Это требует, в свою очередь, соответствующей педагогической системы, технологии профессионального обучения, которые бы обеспечили переход от безличной и абстрактно-формальной педагогики к педагогике деонтологического развития личности.

Автору статьи, имеющему практический опыт работы в правоохранительных органах и в учебных заведениях МВД, предоставляется возможность уделить внимание деонтологической подготовке юристов. Ибо юри-

сты являются представителями законодательной, исполнительной и судебной властей, выступают адвокатами, консультантами, экспертами по самым разнообразным вопросам, относящимся к международным, государственным, политическим, социальным, экономическим сферам жизни общества. Их деятельность многогранна. Объектами профессиональной деятельности юристов являются события и действия, имеющие правовые отношения между государственными органами, физическими и юридическими лицами. Все эти отношения неразрывно связаны с безопасностью жизнедеятельности не только человека, но и государства. Следовательно, деонтологическая подготовка юристов представляет весьма весомую актуальность для жизни общества.

Деятельность педагогов и обучающихся по усвоению студентами аксиологических парадигм, трансформируемых в должное профессионально-этическое поведение составляет сущность деонтологической подготовки юристов. Формирование у студентов деонтологических личностных качеств и превращение их в устойчивые взгляды и убеждения реализуется через выработку деонтологических отношений к профессиональной деятельности, личностно-профессиональному самосовершенствованию, к действиям, поступкам и поведению. Деонтологическое поведение юриста является императивным [9, с. 38]. Следовательно, деонтологическая подготовка должна представлять регулируемую педагогическую систему. В настоящее таковой системы нет.

Юрист постоянно включен в те или иные формы общественной практики и если отсутствует его социальная организация, то результат его деятельности может оказаться в противоречии с целями деонтологизации. Организация общественной практики деонтологизации личности специалиста может быть ориентирована двояко. Один тип направлен на воспроизведение уже сложившегося социального характера. Такому типу организации соответствует приспособление педагогического процесса под ещё не достигнутый уровень деонтологического развития социума, отличительного от конституционно провозглашённого, идеального общества. Подобная организация деонтологической подготовки ни в коей мере не соответствует целям построения цивилизованного общества, поскольку здесь требуется решение задачи прогрессивного целеполагания в сознании человека.

Решение педагогической наукой задачи по выявлению закономерностей в области деонтологизации профессионального образования, как педагогической системы, представляется возможным рассматривать с точки зрения детерминации формирования личности, должного и сущего состояния безопасности личности, общества и государства. В свою очередь следует отметить, что духовно-нравственная безопасность общества, как составная

часть системы социальной безопасности государства, является производной функцией общей культуры социума.

В связи с этим, возможно, сделать вывод, что *деонтологическая подготовка профессионала должна соответствовать как нормам официально предписанным, императивным требованиям государственных образовательных стандартов, так и нормам морали.* В обозначенном тезисе отражается принцип подхода к личностному и профессиональному развитию специалиста как к управляемому процессу, который способен создавать новые структуры личностных ценностей на деонтологической основе. В конечном итоге повсеместное деонтологическое поведение профессионалов сторицей воздастся людям в их общей культуре поведения и обеспечении безопасности.

Библиографический список

1. **Хван, Т. А., Хван, П. А.** Безопасность жизнедеятельности. / Т. А. Хван, П. А. Хван. – Ростов н / Д: «Феникс». – 2003. – 416 с.
2. **Концепция** национальной безопасности Российской Федерации. В редакции Указа президента РФ от 10.01.2000 № 24.
3. **Соколов, В. П.** Анализ социокультурной ситуации в России как компонент теоретико-педагогического исследования деонтологической подготовки юристов / В. П. Соколов // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 44–52.
4. **Вестник** Высшей квалификационной коллегии судей Российской Федерации № 2 (12), 2007.
5. **Конституция** Российской Федерации. 12 декабря 1993 года.
6. **Левитан, К. М.** Педагогическая деонтология / К. М. Левитан – Екатеринбург, Изд-во «Деловая книга», 1999. – 272 с.
7. **Зильбер, А. П.** Этика и закон в медицине критических состояний. Этюды критической медицины», т. 4 / А. П. Зильбер. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1998. – 560 с.
8. **Кукушин, В. М.** Полицейская деонтология / В. М. Кукушин - М.: Академия МВД России, 1994. – 140 с.
9. **Соколов, В. П.** Предпосылки и структура деонтологической подготовки юристов / В. П. Соколов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 6 – С. 37–46.

РАЗДЕЛ II

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 178.01

А. В. Псарев

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Современное общество вступило в новый этап развития – информационный, который характеризуется активным внедрением информационно-компьютерных технологий в различные области жизнедеятельности социума, в том числе в сферу образования. Средствами информационно-компьютерных технологий являются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации.

Кроме того, современный уровень способов ведения вооруженной борьбы и защиты конституционных прав и свобод, предъявили новые требования к владению военнослужащими сложной техникой, информационными и коммуникационными средствами – знание основных разделов информатики, овладение компьютерными методами в решении профессиональных задач и умение применять полученные знания при пользовании сложной науко- и информационноёмкой техникой и вооружением в любой, часто боевой обстановке.

В сложившейся ситуации информатизация оказывает значительное влияние на военное образование, которое перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний и превращается в способ информационного обмена личности с окружающими людьми, обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, представление, генерирование информации в обмен на полученную, для чего необходимо формирование определенных навыков.

Современный этап общественного развития России характеризуется возрастанием совокупности внешних и внутренних угроз национальным интересам и военной безопасности Российской Федерации. Приоритетным направлением политики, проводимой руководством страны, является обес-

печение надежной защиты жизненно-важных интересов государства на основе качественного совершенствования состава, оперативного построения, боеспособности и боеготовности группировок войск и сил флота, функциональную основу которых составляют военные специалисты. Добиться желаемого результата можно лишь, внедряя высокие технологии в профессиональную деятельность военнослужащих, в том числе и информационные технологии.

Информатизация как процесс перехода к информационному обществу охватила все сферы человеческой деятельности. Объем мирового рынка информационных технологий ежегодно возрастает. Свободный доступ к информации становится важнейшей чертой демократического общества.

Уровень развития государства теперь непосредственно связан с проникновением информационных технологий во все сферы жизни. В то же время информатизация, в основе которой лежит быстро усложняющаяся техника и соответствующие ей технологии, может стать и препятствием развитию общества из-за возникающего информационного неравенства. Поэтому принципиально важна опережающая информатизация образования как основа развития интеллектуального потенциала страны.

Информатизация оказывает значительное влияние на военное образование, которое перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний и превращается в способ информационного обмена личности с окружающими людьми, который предполагает не только усвоение, но и передачу, представление, генерирование информации в обмен на полученную. Это превращение предполагает глубокое изменение подходов к содержанию образования на основе изучения новых технологий обучения, которые становятся средствами предъявления, обработки и усвоения информации. Существует и обратное влияние, когда знание данных технологий, умелое их использование создают реальные возможности для включения в подготовку специалиста принципиально иного содержания, ранее недоступного для применения в процессе обучения.

Осуществление социальных и экономических реформ сделало необходимым и возможным построение в Российской Федерации информационного общества, что ставит перед системой образования задачу формирования информационной культуры у всех граждан страны, в том числе и курсантов военных образовательных учреждений, и делает информатизацию одним из важнейших направлений реформы военного образования.

Система образования в целом и в каждом отдельном образовательном учреждении может быть понята и описана как информационная образовательная среда, которая включает в себе большие потенциальные возможности для передачи и получения информации. Чтобы реализовать их на практике и перевести добытую информацию в личное знание, необходимо приложить значительные усилия и специальные умения. Эти умения фор-

мируются в процессе обучения, что требует соответствующей организации учебной деятельности на основе новых образовательных технологий.

В настоящее время существует потребность в разрешении объективно сложившегося противоречия между необходимостью формирования готовности к использованию информационно-компьютерных технологий у будущих военных специалистов в вузе при изучении специальных дисциплин и ограниченными возможностями ее удовлетворения путем использования традиционных дидактических средств и моделей обучения курсантов и слушателей.

Чтобы реализовать стратегию информатизации образования в целом, необходимо конкретизировать цели, методы, пути ее осуществления в каждом отдельно взятом звене, например в военном вузе. В последние годы интерес к проблеме профессионализма военных специалистов значительно возрос. Однако, несмотря на широкий спектр исследований в области профессиональной и служебной культуры, другим вопросам профессионализации военной деятельности разработка данной проблемы остается весьма актуальной и требует своего дальнейшего развития.

Такая организация учебного процесса в вузе требует разработки специальной технологии обучения, способствующей формированию готовности у будущего офицера к использованию информационно-компьютерных технологий. Сущность такой технологии обучения заключается в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике, специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей, структурной и содержательной целостности, то есть в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов, не затрагивая другие; выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех элементов, наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно корректировать процесс обучения.

В рамках профессионально-ориентированной технологии обучения процесс усвоения теоретических знаний, формирование умений и качеств личности будущего специалиста идет более успешно в условиях создания и реализации курсантами учебного проекта, который становится средством достижения цели готовности к использованию информационно-компьютерных технологий. Обучающийся овладевает способностью превращения ранее приобретенных знаний, навыков и умений в средство решения профессиональных задач.

Оценивая же изначальный уровень готовности курсантов к использованию информационно-компьютерных технологий, на основании полученных российскими исследователями результатов можно отметить, что знания в области информационных технологий большинства курсантов и работы с

электронными носителями представляют собой фрагментарное репродуктивное воспроизведение полученной ранее или новой информации. Многие курсанты неуверенно ориентируются в информационных ресурсах, имеют лишь приблизительные представления о работе, например, с электронными каталогами, совсем не осведомлены о существовании и назначении образовательных порталов, не знают о технологиях информационного свёртывания и т. д.

Самыми тревожными симптомами, характеризующими низкий начальный уровень готовности курсантов к использованию информационных технологий, является то, что они не осознают своей некомпетентности в области информационно-компьютерной деятельности, в их сознании прочно закреплены иллюзорные представления о её простоте, примитивности, особенно при работе с текстовыми и табличными процессорами. Как правило, курсантами не осознаётся взаимосвязь между работой с информационными технологиями и самообразованием, информационной технологичностью осуществления своих профессиональных обязанностей в единстве цели, форм, методов, средств и результата; не представлены в сознании идеальные ценности и образцы информационно-компьютерной деятельности в соотношении со своей профессией.

Развитие глобального процесса информатизации общества ведет к формированию не только новой информационной среды обитания людей, но и нового, информационного уклада их жизни и профессиональной деятельности. В настоящее время высшее образование оказывается перед проблемой подготовки профессионалов, способных эффективно использовать как уже имеющийся, так и вновь формируемый информационный потенциал общества.

Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение информационных и коммуникационных технологий в образовании. Проблема готовности к использованию информационных технологий актуальна уже на уровне обучения в вузе. Сложившаяся ситуация такова, что можно говорить о низком уровне готовности к использованию информационных технологий, о недостаточной реализации личности в сфере информационно-компьютерной деятельности.

Отсутствие навыков к активной и самостоятельной осознанной информационно-компьютерной деятельности снижает возможности восприятия и сохранения информации. Все это требует формирования у каждого обучающегося на сегодняшний день курсанта вуза готовности к непрерывному образованию, навыков самостоятельного приобретения знаний, умения сочетать новые знания с уже усвоенными и применяемыми в практической деятельности. Если же говорить о сущностной характеристике личности и ее профессиональной деятельности, то важным составляющим компонентом будет выступать информационная культура.

Состояние психологической готовности к деятельности как сложная система включает в себя совокупность мотивационных, эмоциональных, операциональных, интеллектуальных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями деятельности и предстоящими задачами по достижению поставленных перед человеком целей. Гармоничное взаимодействие мотивационного, эмоционального, операционального и информационного компонентов является условием успешной адаптации человека к деятельности и является залогом развития личности. Готовность должна рассматриваться как психологический механизм, функционально связывающий два системных образования: личность и деятельность.

Наиболее значимыми признаками готовности к использованию информационно-компьютерных технологий на актуальном уровне самосознания являются: работа с мультимедиа, работа с информацией, самообразование, диалоговая культура, организация и поддержание диалога, информационная технология.

В решении проблемы готовности курсанта к использованию информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе вуза выделяют четыре направления формирования информационного поведения как формы готовности к использованию информационных технологий:

1) Развитие интеллектуального компонента готовности через собственно информационно-компьютерную деятельность как неотъемлемую часть умственного труда (совокупность интеллектуальных процессов, происходящих в аппарате мышления человека при осмыслении информации, «совокупность тезауруса и когнитивных схем, планов, зрительно представляемых образных картин», индивидуальных «эвристик»).

2) Развитие операционально-деятельностного компонента готовности через деятельность по информационному самообслуживанию, направленную на использование информационных ресурсов, представленных с помощью информационных технологий, поэтому требующую применения средств их компьютерной доставки в операциях поиска, переработки, сбора, хранения, создания, оформления, представления, распространения.

3) Развитие мотивационно-ценностного (побуждающего) компонента через повышение уровня активности личности в работе с информационными технологиями.

4) Развитие информационного самосознания, с акцентом на информационное мировоззрение и согласованность образа «Я – субъект информационно-компьютерной деятельности» с различными аспектами Я.

Каждое направление вносит свой специфический вклад в динамику информационного поведения курсанта за счёт совершенствования собственных или заимствования предлагаемых рациональных способов, методик, приёмов, стратегий работы с информационными технологиями.

Таким образом, еще одной стратегической линией актуализации субъективной позиции личности курсанта в отношении информационно-компью-

терной деятельности является включение курсантов в личностно-значимую для них информационно-компьютерную деятельность.

Решение проблемы формирования готовности к использованию информационно-компьютерных технологий военных специалистов следует осуществлять путем реализации в образовательном процессе военного вуза профессионально-ориентированных информационно-компьютерных технологий обучения.

Библиографический список

1. Глоссарий терминов // Проблемы информатизации высшей школы. Бюллетень 9–9, 1988.
2. Гриценко, В. И., Панышин. Б. Н. Информационные технологии: вопросы развития и применения. Киев, 1988.
3. Давыдов, В. В., Рубцов В. В. Тенденции информатизации советского образования // Советская педагогика № 2. 1990. – С. 50–55.
4. Добрыдин, С. Н. Некоторые аспекты использования новых информационных технологий в обучении // Материалы всероссийской конференции «Наука и образование». М., 2002.
5. Коленко, Ю. В. Информационная культура в образовании: повышение качества образования с помощью инфокоммуникационных технологий // Университетская наука – региону: Матер. 49 научно-метод. конф. – Ставрополь, 2004. – С. 51–54.
6. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988.
7. Недогреева, Н. Г., Просвирнина И. А. Анализ различных аспектов понятия «Технология» в педагогике // «Вестник СГАУ», № 5, Выпуск 3, 2006. – С. 102–106.
8. Овчаров, А. В. Информатизация образования как закономерный процесс в развитии педагогических технологий, СПб.: ПГУ, 2004.
9. Печерская, С. А. О психологической готовности студентов вуза к использованию информационных технологий [Текст]. – С. А. Печерская // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов-на-Дону, № 4 (23), 2006.

УДК 37.09

М. Х. Гатиятуллин

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ДОРОЖНОГО ХОЗЯЙСТВА

Многие регионы разрабатывают новую стратегию автодорожной политики, находящую выражение в региональных программах транспортного и автодорожного развития. Программы предусматривают анализ ситуации в

сфере транспорта и дорожного хозяйства, создание условий для саморазвития отрасли, обеспечения новых качеств организации работы транспорта и предприятий дорожного хозяйства.

Региональная автодорожная политика строится как совокупность концепций, принципов, целей, направлений, методов регулирования транспортного и дорожно-хозяйственного развития на региональном уровне и выработки форм организации производственной деятельности для различных групп населения, обеспечения многообразия субъектов автодорожной сферы.

Результатом автодорожной политики является интенсификация и новое качество дорожно-хозяйственной деятельности предприятий, её вклад в решение проблем конкретных социальных групп.

Министерства, департаменты, управления, разрабатывая основные направления автодорожной политики региона, одновременно определяют стандарты управления и контроля.

Решение данной задачи возможно с помощью финансовой, материально-технической поддержки вновь созданных организаций и реализации разнообразных проектов.

Студенты, готовящие себя к работе в автодорожной сфере, должны иметь навыки как разработки транспортной и автодорожной политики региона, так и проектной деятельности.

Анализ существующей проектной деятельности в автодорожной сфере позволяет создать типологические группы проектов, различные по смыслу и требующие разного подхода на стадии их разработки, поиска ресурсов, реализации оценки.

1. Региональные, республиканские, городские и районные программы определяют концептуальные подходы, принципы, стратегические направления в дорожно-хозяйственной жизни территорий.

2. Проекты развития традиционных предприятий дорожно-хозяйственной сферы призваны определить их новые концептуальные позиции и условия обеспечения полной самостоятельности в решении организационных, содержательных, кадровых, финансовых, материально-технических и других проблем.

3. Модернизационные проекты направлены на совершенствование чего-то, что уже существует, но в изменившихся обстоятельствах требуют пересмотра, переустройства, развития платных услуг.

4. Инновационные проекты предполагают создание чего-то нового, сопряженного с большим риском, но и с возможным выигрышем. Примерами таких проектов могут служить строительство платных дорог на основе ГЧП: «Шали-Сорочьи Горы», «Алексеевск-Альметьевск», участки федеральной автомобильной дороги М-7 на участке Казань-Мамадыш-Набережные Челны.

5. Кадровые проекты направлены на подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников дорожно-хозяйственной сферы. Это цикл семинаров «Менеджмент в сфере транспорта и дорожного хозяйства», «Программно-проектный метод организации работы предприятий дорожного хозяйства». К примеру, проблемам подготовки кадров была посвящена коллегия Министерства транспорта и дорожного хозяйства РТ в 2006 г. А так же ежегодно на базе КГАСУ проводятся курсы по повышению квалификации специалистов и рабочих самых разных направлений.

6. Информационно-аналитические проекты имеют целью проведение исследований и создание банка данных о состоянии дорожно-хозяйственной сферы.

7. Сервисные проекты по заказам организаций, групп, отдельных граждан.

8. Комплексные проекты, сочетающие элементы других.

9. Инфраструктурные проекты, направленные на взаимодействие и взаимосвязь деятельности данного предприятия или организации с городскими и муниципальными службами, республиканскими, региональными организациями.

Реальный опыт студентов по текущему и дипломному проектированию служит основой их дальнейшей предпринимательской деятельности.

К тому же практика сегодняшнего дня стимулирует проектирование в дорожной сфере в связи с возможностями финансирования дорожно-хозяйственных проектов из федерального и местного бюджетов. Положительным способом более рационального и эффективного использования бюджетных средств является финансирование дорожно-хозяйственных проектов за счет «встречных дотаций» или долевого участия бюджетов разных уровней.

Адаптация предприятий и организаций дорожного хозяйства к новым социально-экономическим условиям приводит к необходимости принятия концепции социально-этичного маркетинга, поиска и привлечения возможных внебюджетных источников финансирования.

Движущим, основным мотивом осуществления инвестиций в дорожно-хозяйственные проекты является достижение социально-экономической результативности и вместе с тем получения прибыли, увеличение капитала или хотя бы его окупаемости.

Возможность финансовых вложений связана с инвестициями и кредитами в высокорентабельные отрасли транспорта и дорожного хозяйства. Уже в настоящее время около одной трети отечественных **товаров и продукции** производится за счет частных инвестиций и кредитов.

Инвестиционные ассигнования из федерального, областного, городского, районного бюджетов, ресурсные вклады заинтересованных субъектов, функционирование предприятий дорожного хозяйства на конкурентоспособной основе привели к появлению большого количества проектов и про-

грамм в автодорожной сфере: модернизационных, инновационных, ведомственных, производственно-экономических, частно-коммерческих и многих других.

Для предприятий автодорожного хозяйства использование собственных средств в качестве источника инвестирования ограничено их малым объемом, амортизация не играет заметной роли.

Возлагаются надежды заработать средства от непрофильной деятельности: торгово-закупочной, внешнеэкономической и другой, а также дивиденды по ценным бумагам.

Однако при недостатке собственных средств основное внимание предприятия обращено на возможности привлечения внешних инвесторов и инвестиционных ресурсов. Становится актуальной разработка инвестиционных проектов в автодорожной сфере.

Если проект осуществляется по заказу при известном объеме финансирования и его источниках, то обычно достаточно сметы расходов по проекту. Предпринимательские проекты требуют бизнес-планирования. Сопоставления экономических затрат и результатов отражает эффективность использования ресурсов. Бизнес-план необходим самому предпринимателю и участникам, занятым реализацией и финансированием проекта: партнерам, кредиторам, инвесторам, персоналу.

Это объемный документ, содержащий суть проекта, характеристику сферы бизнеса, оргструктуры, описание услуг (товаров), маркетинг исследования внутренних и внешних условий, вопросы управления и кадров, финансовый план и оценку результатов, график, сроки осуществления проекта и другое. В автодорожной сфере часть проектов на некоторые дорожные работы, носят некоммерческий характер, и бизнес-планирование часто применяется не в полном объеме.

Однако не надо отрицать что бизнес-планирование и проектирование в автодорожной сфере — это деятельность творческая, требующая профессиональных знаний интегративного характера.

Выполнение проекта состоит из определенной совокупности работ. К основным работам относятся:

1. Предпроектный анализ, предполагающий исследование, анализ, диагностику дорожно-хозяйственной проблемы, которую необходимо решать.
2. Определение главной цели (целей). Конкретизируется конечный результат в количественных и качественных выражениях, согласованный (при необходимости) с заинтересованными лицами.
3. Планирование дорожно-хозяйственного проекта состоит в определении разработчиков и заданий им и сроков.
4. Разработка дорожно-хозяйственного проекта — это определение перечня мероприятий с учетом необходимых ресурсов, привлекаемых специ-

алистов. Результатом становится конкретная программа или план с календарным графиком.

5. Принятие и утверждение дорожно-хозяйственного проекта.

6. Выполнение дорожно-хозяйственного проекта требует четкой организационной структуры на основе существующей или вновь создаваемой. Может назначаться руководитель проекта, наделенный полномочиями, обязанностями и правами, в том числе правом формирования временного коллектива. В процессе могут вноситься коррективы по ходу выполнения проекта.

7. Подведение итогов выполнения проекта выполняется на учете отчетной и контрольной информации и отражается в соответствующем документе.

Работы, в совокупности обеспечивающие дорожно-хозяйственный проект, группируются по видам: информационные, аналитические, экспертные, организационные, координационные, правовые, финансовые, кадровые, мотивационные, материально-технические, ресурсные, коммерческие, учебно-обучающие, прогнозные, пропагандистские.

Проекты дорожно-хозяйственной деятельности имеют главными целями – содействовать жителям данной территории в получении ими необходимых услуг и удовлетворении их потребностей.

Источниками финансового обеспечения функционирования проектов обычно указываются следующие:

- использование средств бюджета;
- частные инвестиции;
- спонсорская поддержка;
- использование средств благотворительных фондов;
- предоставление предприятиям и организациям платных услуг;
- отчисление от возможной предпринимательской, коммерческой деятельности.

Эффективность проекта оценивается по следующим параметрам:

- увеличение дохода предприятий;
- достижения трудовых коллективов;
- рост партнерских отношений;
- рентабельность собственной предпринимательской деятельности и платных услуг населению.

Проектирование автодорожных процессов, создание проектов и программ, решающих реальные проблемы и отвечающих актуальным потребностям населения, являются областью деятельности студентов, интегративно вбирающей в себя по существу весь потенциал знания и индивидуального профессионального опыта. Этот вид деятельности студентов в наибольшей степени может выявить их профессиональную готовность.

Являясь междисциплинарным по своей природе, проектирование дорожно-хозяйственных процессов ориентировано на практическую реализацию проектов по совершенствованию и обновлению дорожно-хозяйственной деятельности.

Проектирование студентов – будущих менеджеров автодорожного хозяйства – осуществляется в процессе изучения соответствующей дисциплины и дипломного проектирования.

В качестве примера можно назвать следующие проекты студентов:

- проект строительства участка автомобильной дороги в Бавлинском районе с комплексом сервисного обслуживания, с зеленой площадкой отдыха;
- проект реконструкции участка автомобильной дороги М-7 «Волга» с учетом обеспечения комфортности (освещение, объекты сервиса и т. д.) и экологической безопасности;
- проект организации эксплуатации участков федеральных и территориальных автомобильных дорог (М-7 «Волга», Казань-Оренбург, «Вятка», Казань-Буинск-Ульяновск) с обоснованием дорожно-хозяйственной программы по обеспечению выполнения дорожных работ;
- проект-обоснование организации дорожно-эксплуатационного предприятия для содержания участка дороги «Вятка»;
- проект функционирования центра здоровья при Государственном учреждении «Марийскавтодор»;
- проект-модель деятельности предприятия общественного питания (кафе «Уют») при ОАО «Алексеевскдорстрой»;
- проект-обеспечение связи при организации эксплуатации автомобильной дороги «Казань-Оренбург», «Вятка», в том числе с созданием телевизионного вещания – рубрики «Дороги»;
- дипломные проекты, посвященные экспертизе готовых проектов реконструкции участков автомобильной дороги «Вятка».

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.14

Н. А. Посева

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях модернизации системы образования в России значительно возрастает роль педагога как активного субъекта образовательного процесса. Совершенно очевидно, что достижение целей современного образования во многом связано с личностным потенциалом учителя, его общей и профессиональной культурой [3]. Инвариантной составляющей общей и профессиональной культуры педагога, по нашему мнению, является речевая культура.

Высшая школа, осознавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, а также в преодолении кризисных моментов, адекватно отреагировала на сложившуюся ситуацию появлением многочисленных исследований, направленных на решение проблемы качества высшего образования.

В последнее время значительно активизировалось исследование вопросов формирования профессионально-речевой культуры специалистов «сферы повышенной речевой ответственности» (Т. С. Бочкарева, И. А. Гришина, Л. Р. Хасанова и др.) [1; 2; 5].

Однако среди них отсутствуют исследования, посвященные вопросам развития профессиональной культуры и как ее компонента – речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования, а автоматический перенос данных этих исследований на процесс вузовской подготовки педагога дошкольного профиля невозможен в связи со спецификой организации работы в дошкольном образовательном учреждении. Вместе с тем научные данные последних лет о потенциальных возможностях развития дошкольников (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова, А. Р. Лурия, Н. Н. Подьяков, Ф. А. Сохин, Э. И. Труве, О. С. Ушакова и др.) ставят вопрос о роли педагога в этом процессе.

Современному дошкольному образовательному учреждению нужен педагог не только хорошо ориентирующийся в теоретических вопросах воспитания и обучения ребенка-дошкольника, но и способный реально развивать потенциал каждого воспитанника. Кроме того, следует отметить, что педагог дошкольного образования должен обладать таким уровнем речевой

культуры, чтобы уметь организовать полноценное общение с разными возрастными категориями детей дошкольного возраста.

Как показывает изучение научной литературы, а также наблюдения за работой педагогов дошкольных образовательных учреждений, подготовка специалистов не всегда соответствует указанным требованиям (И. В. Гришнинева, В. Н. Макарова, Л. В. Поздняк, О. Фролова и др.).

Одной из причин указанного недостатка можно считать недостаточный уровень речевой культуры будущих педагогов, что в свою очередь затрудняет процесс речевого общения с дошкольниками.

С учетом недостаточной изученности вопросов развития речевой культуры у будущих педагогов дошкольного образования была сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования в процессе обучения в вузе?

В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что процесс развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- интеграция лингвистических и психолого-педагогических знаний, обеспечивающих умение будущих педагогов организовывать общение с детьми дошкольного возраста;
- выбор форм и методов обучения ориентирован на их проблемный, познавательный-поисковый, эмоциональный характер;
- перевод процесса развития речевой культуры будущего педагога в план саморазвития посредством актуализации субъектного опыта студента в общении.

Анализ лингвистической литературы позволил сделать вывод о том, что нет единого взгляда на феномен «речевая культура», преобладает тенденция отождествления понятий: «культура речи», «правильность речи» и «речевая культура». В. А. Цукович отмечает: «Культура речи – это использование средств и возможностей языка, адекватных содержанию, обстановке и цели высказывания» [6]. По мнению Л. И. Скворцова, культура речи – это «владение языковыми нормами» [4].

Мы рассматриваем речевую культуру будущих педагогов дошкольного образования как психолого-педагогический феномен, который представляет собой процесс сознательного отбора и использования тех языковых средств, которые помогают осуществить речевое воздействие на дошкольника, позволяющее с максимальной эффективностью обеспечить решение конкретных педагогических задач в реальной ситуации учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Рассматривая речевую культуру будущего педагога дошкольного образования как психолого-педагогический феномен и как неотъемлемую часть

целенаправленной профессионально-педагогической деятельности, мы включили в ее структуру следующие компоненты: мотивационный, содержательный, эмоциональный и деятельностный. Структурные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы, как в любом виде активности субъекта связаны мотивация, знания, умения и поведение.

Общими критериями развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования являются: уровень мотивационной направленности на ее развитие, владение лингвистическими знаниями, уровень развития качеств речи, уровень самооценки и отношение к личности ребенка, владение речевыми умениями в процессе общения с детьми.

Экспериментальное исследование проводилось на базе факультета педагогики и методики дошкольного образования Череповецкого государственного университета.

На первом этапе мы выявляли уровень речевой культуры студентов. Результаты исследования позволили выделить три группы студентов в зависимости от уровня их речевой культуры.

1 группа (высокий уровень). В эту группу входят студенты, которые имеют высокий уровень следующих умений: слушать; следить за логикой изложения собеседника; соотносить услышанное с приобретением знаний; осмысливать речевые формы; связывать конкретные факты с выводами; правильно, точно, логично и выразительно излагать свои мысли. У них ярко выражена потребность в совершенствовании данных умений (12%).

2 группа (средний уровень). Ее составляют студенты, у которых хорошо развиты умения: слушать, следить за логикой изложения, осмысливать речевые формы. Они владеют материалом, достаточно точно, логично излагают свои мысли. Но их речь монотонна, не достаточно эмоциональна и выразительна. Они испытывают затруднения в адаптации различных стилей и жанров для детей дошкольного возраста. У студентов присутствует потребность в совершенствовании своих речевых умений (49%).

3 группа (низкий уровень). У студентов этой группы слабо развиты речевые умения. Они недостаточно владеют материалом, не следят за логикой изложения, не умеют выразить свои мысли точно, логично, выразительно. Отсутствует умение учитывать особенности адресата речи – дошкольника (39%).

Исследование сущности и структуры речевой культуры, а также данные первого этапа экспериментального исследования позволили нам разработать технологию развития речевой культуры будущих педагогов, которая предусматривает проектирование и создание такой образовательной среды, в которой система специальных лингвистических и психолого-педагогических знаний и умений, а так же деятельность преподавателя становятся средствами и условиями развития речевой культуры каждого студента.

Подготовительный этап реализации нашей технологии осуществлялся в

ходе изучения курсов по дисциплинам общественного цикла: «Философия», «Культурология», «Русский язык и культура речи» и др.

В ходе основного этапа экспериментальной работы проводилась координация учебных курсов «Русский язык и культура речи», «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» с разработанным нами спецкурсом «Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования».

На данном этапе были организованы три уровня в системе работы по развитию речевой культуры: теоретический, методический и практико-исследовательский.

Теоретический уровень ставил своей целью углубление лингвистических знаний, необходимых для общения с детьми. В процессе работы мы использовали активные методы обучения. Изучение спецкурса начиналось не с вводных лекций, а с трансляции студентам всего спектра проблем в рамках изучаемой темы и дискуссионного их обсуждения.

На методическом уровне осуществлялась организация творческой деятельности студентов, в процессе которой создавалась установка на применение знаний, усвоенных на теоретическом уровне. С этой целью были организованы занятия, которые строились как совокупность личностно-деятельностного, проблемного, диалогического и индивидуально-творческого подходов (дискуссия, метод устного проблемного выступления, моделирование ситуаций из жизни детей, метод чтецкого исполнения художественного материала).

Цель практико-исследовательского уровня развития речевой культуры – стабилизация сформированных установок, профессионально-значимых качеств личности, системы знаний, а так же раскрытие возможностей для творческого поиска и самовыражения будущего специалиста.

В качестве путей реализации этого уровня в нашем исследовании выступали различные виды самостоятельных работ студентов: задания к лекциям и практическим занятиям, тренировочные задания, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы.

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы – педагогическая практика. Одной из задач практики являлось развитие и совершенствование речевых умений студентов. С этой целью студентам предлагалось обнаружить речевую ситуацию, на ее основе составить задачу и решить ее.

Экспериментальные данные, представленные в таблице, наглядно показывают положительную динамику в развитии речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования.

Качественные изменения произошли в рамках каждого компонента речевой культуры. Студенты экспериментальной группы стали проявлять интерес не только к знаниям, но и к процессу познания. Кроме того, у них практически исчезла боязнь высказываться вслух при любой аудитории,

Сравнительные результаты экспериментальной работы, в %

Компоненты	Контрольные группы			Экспериментальные группы		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационный	29	59	12	9	65	26
Содержательный	40	47	13	11	65	24
Эмоциональный	26	52	22	9	52	39
Деятельностный	29	57	14	13	57	30

повысился уровень самооценки и изменилось отношение к личности ребенка. Этому способствовала благоприятная эмоциональная атмосфера на занятиях.

Наблюдения за студентами экспериментальной и контрольной групп в процессе прохождения практики показали, что студенты экспериментальной группы более логично излагали свои мысли, учитывая каждую конкретную ситуацию общения, быстрее находили контакт с детьми. У будущих педагогов ярче проявлялось умение принимать точку зрения ребенка, становиться в его позицию. Этому, на наш взгляд, способствовали те ситуации из жизни детей, которые будущие педагоги моделировали на занятиях. Кроме того, проявился высокий уровень речевых умений.

В контрольной группе произошли изменения, но они незначительны. Студентам данной группы был предложен для изучения теоретический материал, но отсутствие устойчивой мотивации не дало возможности для повышения уровня речевой культуры, что объясняется стихийным характером развития соответствующих качеств вследствие отсутствия целенаправленной работы по реализации разработанной нами технологии.

Сопоставление результатов констатирующего эксперимента и опытного обучения позволяет судить о положительной динамике в развитии речевой культуры и, следовательно, о достаточной эффективности выявленных нами педагогических условий.

Однако сложная, многоаспектная проблема развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования не получила окончательного разрешения. Перспективы исследования мы видим в более глубоком и детальном изучении каждого из компонентов речевой культуры, в выявлении педагогических условий, способствующих оптимизации процесса развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования, а также в изучении проблемы развития речевой культуры студентов как на протяжении учебы в вузе, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бочкарева, Т. С. Развитие речевой культуры студентов университета: Автореф. дисс... канд. пед. наук. — Оренбург, 2002.

2. **Гришина, И. А.** Педагогические условия формирования речевой культуры студентов гуманитарного ВУЗа: Автореф. дисс... канд. пед. наук. — Казань, 2001.
3. **Концепция** модернизации Российского образования на период до 2010 года. // Вестник образования. — 2002. — № 2.
4. **Скворцов, Л. И.** Язык, общение и культура. // Русский язык в школе. — 1994. — № 1.
5. **Хасанова, Л. Р.** Формирование профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов: Автореф. дисс... канд. пед. наук. — Уфа, 2000.
6. **Цукович, В. А.** Актуальные проблемы культуры речи. — М., 1991.

РАЗДЕЛ IV

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 178.039

И. Б. Лернер

РАЗВИТИЕ ЕВРЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XXI ВВ.

В современной ситуации реформирования средней и высшей школы в России акцентируется внимание и на национальные школы, которые возродились в 1985 г. на территории бывшего СССР. Сейчас в России значительное внимание уделяется национальному образованию. Одна из важнейших проблем социокультурной жизни российского общества на современном этапе – развитие национального образования, в основе которого лежит язык, национальная культура, традиции и обычаи. Такое образование призвано передать младшему поколению бесценное богатство, накопленное многими поколениями: историко-культурные ценности, нравственные и духовные устои.

В конце XX в. в России начались демократические преобразования, которые коснулись и образовательной сферы. Положительной тенденцией данных изменений можно считать наступление эры вариантного образования с развитой сетью разнообразных учебных заведений. Появилась возможность для всех желающих получить конфессиональное образование в специальных школах. Таких школ в Российской Федерации очень много, в частности, на территории России и СНГ существуют национальные еврейские школы.

Еврейское образование предполагает изучение общеобразовательных и еврейских дисциплин (еврейская история, философия, традиции и обычаи, литература и искусство), в процессе которого происходит формирование и самоиндификация личности, а также формируется позитивное еврейское самосознание и мировоззрение.

Первое упоминание об евреях, живущих в России, появляется в русских летописях X в. во времена правления князя Владимира Святославовича. Однако, евреи появились в Санкт-Петербурге с момента его возникновения в 1703 г., но это были, в основном, иностранцы – врачи и финансисты, в услугах которых нуждался двор, государство и армия. Они исчислялись единицами. В Петербурге образовалась маленькая еврейская колония финансистов, откупщиков, купцов, поставщиков армии и двора. Позднее к ним присоединилось некоторое число ремесленников, переселившихся из Латвии и Белоруссии. Вслед за принятием закона о повинности евреев (1827 г.)

в городе появилась новая социальная группа евреев — семьи нижних армейских чинов. В 1900 г. в Петербурге уже было 608 евреев (мужчин) медицинских работников, 143 адвокатов и ходатаев по делам, 175 деятелей науки, литературы и искусства. В 1913 г. численность евреев приблизилась к 40000, они составляли 22% всех присяжных поверенных, 44% помощников присяжных поверенных, 17% врачей, 52% дантистов. В 1894 г. в Петроградском университете обучались 71, в 1902 г. — 123, а в 1911 г. — 661 еврейских студентов. В 1926 г. в Ленинграде евреев проживало 84,5 тысяч человек, что составляло 5,2% от общего числа жителей, в 1939 г. — 201,5 тысяч человек — 6,3% от общего числа жителей [1, с. 14].

В Москве проживали отдельные евреи с конца XV в. Но на протяжении XVII — последней четверти XVIII вв. проживание евреев в Москве было запрещено или ограничивалось конкретными кратковременными исключениями. После первого раздела Речи Посполитой в 1772 г. и присоединения к России Восточной Белоруссии в Москве стали селиться еврейские купцы. В 1791 г. евреи были изгнаны из Москвы и вплоть до конца 50-х годов XIX в. разрешалось только временное пребывание евреев в городе. С 1859 г. отдельные социальные группы евреев получили право на жительство, а в 1865 г. в городе была образована еврейская религиозная община. В 1871 г. в Москве открылась первая синагога, с 1881 г. располагавшаяся в специально построенном здании на Солянке (по Спасоглинищевскому переулку). С конца 1892 до 1906 гг. существовал запрет властей на функционирование синагоги в этом здании [5, с. 1].

В Москве в 1871 г. численность еврейского населения составило 5319 человек, а к 1917 г. — 60000 человек. [3, с. 378].

Первые еврейские школы возникли при синагоге, которая была создана в начале XIX в. При ней открылись Хедер и Иешива (религиозный детский сад и школа). Образование в них было сугубо религиозное. Детям с пяти лет преподавались: иврит, Тора, Талмуд и Танах (Устная и Письменная Тора). Впоследствии к вышеперечисленным предметам добавились предметы, изучающие основы различных наук: философия, история еврейского народа, литература. Со временем добавились следующие предметы: история и география государства Израиля, предметы, касающиеся искусства и культуры еврейского народа. Также дети в таких школах читали Тору, учили наизусть молитвы и заповеди.

Предпосылками становления еврейского образования в России послужили следующие факторы.

Во-первых, в конце XIX в. произошел раскол еврейской общины. Одна часть еврейского религиозного общества отдавало предпочтение исключительно традиционному религиозному образованию (Хедер и Иешива), которое сводилось к изучению Торы с комментариями, Талмуда и Танаха, иврита и идиша, изучением молитв, заповедей и еврейской философии. Дру-

гая часть еврейского религиозного общества считало необходимым давать детям, так называемое, «светское еврейское образование», где кроме сугубо религиозных дисциплин, изучались бы такие предметы как: русский язык, математика (алгебра и геометрия), физика, химия, биология, астрономия и тому подобное. Это послужило открытию первой национальной еврейской школы в 1906 г.

Во-вторых, процентные нормы на поступление в гимназии. Возведение заградительной плотины началось с «высочайшего повеления» от 7 июня 1885 г., которое ограничивало 10% прием евреев в Харьковский технологический институт. Затем последовало постановление министра народного просвещения от 8 марта 1886 г. о запрещении приема евреев в Харьковский ветеринарный институт, так как Харьков «всегда был центром политической агитации, и что пребывание в нем евреев в более или менее значительном числе представляется вообще нежелательным и даже опасным» [4]. Поводом к этому постановлению явилась информация товарища министра внутренних дел о том, что евреи, поступающие в институт, легко примыкают к революционной деятельности.

В июне 1886 г. министр народного просвещения И. Д. Делянов вошел с предложением в Комитет министров допускать в средние учебные заведения еврейских детей только из «высших» сословий, не ниже купцов I гильдии, что позволило бы, по его мнению, резко сократить эту национальную группу учащихся за счет демократического элемента. Министры не отвергли идею, но нашли несправедливым отнесение к категории «низших» сословий купцов II гильдии. Они полагали, что и без этого, доля студентов иудейского исповедания в университетах снизится с 10,7% до 3,2% [4].

26 июня 1887 г. появилось «Положение об ограждении школы от лиц иудейского происхождения». Из опасения «неправильного истолкования» оно не было кодифицировано в виде закона, ему был придан конфиденциальный характер. Разработка и осуществление частных мер, регламентировавших прием еврейского юношества в средние и высшие учебные заведения, возлагались на министра народного просвещения. Следуя этому предписанию, И. Д. Делянов 10 июля 1887 г. издал циркуляр, в котором установил жесткие нормы приема евреев в средние и высшие учебные заведения. По изданному циркуляру Министерства народного просвещения евреям разрешалось учиться от числа учащихся: в столичных учебных округах 3%, в Казанском и Харьковском учебных округах 5%, в черте оседлости (Виленском, Киевском, Варшавском, Одесском, Западно-Сибирском учебных округах) 10%. При отборе еврейских детей в средние учебные заведения предписывалось руководствоваться также циркуляром от 18 июня 1887 г., запретившим прием в высшие учебные заведения юношей из необеспеченных слоев населения [2, с. 111; 132, с. 1–11].

В-третьих, в 1887 г. вышел закон об ограничении права сдачи экзаменов на аттестат зрелости [1].

Анализ сложившейся системы еврейского образования в конце XIX – середины XX вв. позволил выделить следующие этапы его развития.

Первый этап – 1872–1915 гг. – возникновение еврейского образования. В конце XVIII в. в Петербурге и Москве, а также в присоединенной западной части Украины и Беларуссии стали появляться первые детские сады и школы.

Второй этап – 1916–1923 гг. – организация еврейских учебных заведений.

Третий этап – 1924–1931 гг. – развитие еврейских учебных заведений. Открываются и развиваются детские сады, детские дома, еврейские школы, училища, институты и университеты.

Четвертый этап – 1932–1939 гг. – родители не хотели отдавать своих детей в еврейские школы, т.к. это не поддерживалось государством [1, с. 3]. На данном этапе происходит угасание еврейского образования. Постепенно закрываются еврейские учебные заведения и к 1940 г. прекращает работать последняя еврейская школа.

Особенности еврейской школы в этот период времени заключались в том, что все предметы изучались на идише и был сделан шаг к интеграции еврейских дисциплин в общую образовательную программу Российской империи, а затем – в СССР.

После второй мировой войны на короткий срок были восстановлены еврейские школы в Вильно и Ковно. Но ликвидация этих школ советской властью произошла даже раньше 1948 г., когда были ликвидированы все остальные формы еврейской культурной деятельности.

После снятия государственных запретов, в 1985 г. началось возрождение еврейской культурной деятельности и движение по созданию еврейских школ и различных организаций на территории России и СНГ. Дальнейшему развитию еврейских школ в 1989–1992 гг. способствовали различные религиозные и общественные организации. В эти годы открываются заново детские сады, школы, колледжи и институты, спустя некоторого времени появляются Иешива (религиозная школа), общинные центры, при которых развивается сеть досугового образования для детей от трех лет и старше.

Возрождение еврейских школ в конце XX в. было связано со следующими причинами:

– государственные власти сняли многолетний запрет на еврейские учебные заведения;

– стремление еврейских родителей познакомить своих детей с искусством и культурой своего народа.

Анализ современного еврейского образования позволил выявить следующие этапы развития:

Первый этап – 1989–1995 гг. – возрождение и развитие еврейского образования в России. На этом этапе начинают работать молодежные еврейские организации, досуговые центры. В 1991 г. открывается первая общеобразовательная еврейская школа.

Второй этап – 1996–2000 гг. – профессионализация еврейского образования в России. В эти годы организуются различные семинары и клубы для учителей по обмену опытом преподавания еврейских дисциплин, методик и учебных программ, а так же начинают работать курсы повышения квалификации.

Третий этап – 2001–2007 гг. – формирование системы еврейского образования, работа над созданием единой учебной программы по еврейским дисциплинам для всех еврейских школ России, интеграция еврейских дисциплин в общеобразовательную программу РФ.

Особенность еврейской школы в этот период времени заключается в том, что происходит процесс интеграции еврейских дисциплин в общеобразовательную программу РФ.

На основании проведенного анализа еврейских школ можно отметить следующую специфику:

– непрерывное образование, т. е. как написано в Талмуде и Танахе «образование человека происходит на протяжении всей его жизни – от 3 лет и до конца жизни и оно проникает во все сферы жизни» [6; 7; 8];

– воспитание и образование – это единый процесс, т. е. из еврейской философии иудаизма можно подчеркнуть, что воспитание и образование представляют собой единый и целостный процесс формирования личности;

– еврейское образование тесным образом связано с традициями и обычаями еврейского народа, т. е. ребенок, родившийся в еврейской семье живет по законам Торы, попадая в школу он придерживается этим законам. Поэтому еврейская школа соблюдает все еврейские праздники, с их традициями и обычаями, которые приводятся в Пятыкнижие с комментариями.

Однако, несмотря на то, что в настоящее время еврейское образование развивается достаточно успешно, существуют проблемы:

Первая проблема заключается в отсутствии концепции еврейского образования, продуманной и разработанной в деталях системы. Хотя идея разработки концепции еврейского образования в России относительно не нова, но она до сих пор не разработана до конца. В ее основе – приобщение подрастающего поколения к культуре и традициям своего народа. Как выразился раввин Адольф Шаевич: «Независимо от типа еврейских школ – будь они воскресные или общеобразовательные, светские, реформистские или

ортодоксальные, — если они хотят быть еврейскими, образование строится вокруг Торы».

Вторая проблема связана с низким престижем еврейского образования в России, хотя благодаря усилиям талантливых учителей, уровень общеобразовательной подготовки учащихся в еврейских школах быстро повышается, и они начинают успешно конкурировать не только с государственными средними школами, но и с гимназиями.

Третья проблема касается неудовлетворительной подготовки преподавателей, несмотря на существование еврейских институтов и университетов, проведения, в последнее время, различных семинаров для учителей с помощью еврейских организаций СНГ, США и Израиля. На первых учительских семинарах происходило общение с коллегами из разных стран, обмен опытом. Эти семинары, в основном, носили информационный характер, компенсируя, прежде всего, нехватку учебной литературы. В настоящее время, необходимо обращать внимание на совершенствование педагогического мастерства, на ознакомление с новыми эффективными методиками преподавания. К сожалению, среди учителей встречаются преподаватели, не имеющие педагогического образования, что, безусловно, препятствует дальнейшей профессионализации еврейской школы.

Четвертая проблема заключается в катастрофической нехватке: учебных программ, которые учитывали бы специфику российских еврейских дневных и воскресных школ; учебников и учебных пособий, а также методических рекомендаций, адресованных учителям.

Библиографический список

1. Бейзер, М. Евреи Ленинграда 1917 — 1939 гг. — М. — 1999.
2. Документы по еврейской истории XVII—XX вв. в Киевских архивах / Под редакцией В. Хитерер. — М. — Иерусалим, — 2001.
3. Евреи в Москве // Сборник материалов под редакцией Спона Ю. и Клемперта А. — М., 2003. — Иерусалим, — 5764.
4. Иванов, А. «Еврейский вопрос» и высшее образование в России (конец XIX — начало XX вв.) // Вестник Еврейского университета в Москве. — Выпуск № 1 (5) — 1994. — С. 35—52.
5. Центральный исторический архив Москвы / Московская синагога. Ф. 2372. — 1870—1915. — 33 ед. хр.
6. Тора. М., Издательство «Гешарим» — 1999.
7. Танах. Издательство «Масаду арав Кук». — Иерусалим. — 5735 (1975).
8. Талмуд. Вильнюс, 5641 (1981).

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 13. 07

Т. К. Мухина

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В РЕЛИГИОЗНЫЕ СЕКТЫ

Одной из современных социальных проблем, стоящих перед российским обществом является проблема распространения религиозных сект и вовлечение молодежи в их ряды. Происходит неуклонное омоложение последователей различных нетрадиционных религиозных организаций деструктивной направленности. Отличительной особенностью деструктивных религиозных организаций является использование ими в своей практике манипулятивных способов воздействия на личность, оказание негативного влияния на психическое и духовное здоровье индивида. Тем самым они выступают факторами десоциализации и вииктимизации личности.

Анализ ситуации показал, что с начала 90-х годов XX в. во Владимирской области функционировали различные деструктивные религиозные организации – Церковь сайентологии, Центр дианетики, Свидетели Иеговы, Общество сознания Кришны, Аум Синрикё, секта Виссариона, Церковь Объединения Муна, Ново-Апостольская церковь, Международное братство Веслианской церкви, Лоза, Часовня у Голгофы, деструктивные религиозные организации сатанинской направленности. Точно подсчитать количество адептов сложно из-за закрытости и конспиративности этих организаций, но их число неуклонно растет.

Миссионеры используют широкий спектр методов для вовлечения в свои сети новых последователей из всех социальных слоев, разных возрастов, уровня образования и материального достатка. К традиционным заманивающим маневрам относят вегетарианский пир и бомбардировку любовью в МОСК (Международное общество сознания Кришны), приглашение на занятия боевыми искусствами (Церковь объединения Муна) или кикбоксингом (Великое белое братство), на различные семинары и лекции по раскрытию человеческого потенциала и обучению методикам духовного самосовершенствования и полного внутреннего самоочищения (Аум Синрикё), на курсы иностранных языков (Церковь объединения Муна), обещание оказать всестороннюю помощь осужденным, если они вольются в ряды секты (Богороднический центр). Идя в ногу со временем, религиозные секты стали использовать Интернет для поиска новых адептов. При этом Интернет-

ресурсы нельзя однозначно рассматривать как фактор вовлечения молодежи в религиозные секты. В глобальной сети найдется не мало сайтов, раскрывающих негативную сущность деструктивных религиозных организаций, методы привлечения новых членов в религиозные секты и способы противостояния сектантскому воздействию.

Проведенные нами социологические исследования показывают, что, учитывая возрастные и психосоциальные особенности, молодежь можно отнести к наиболее уязвимой части населения, наиболее дезадаптированной в условиях происходящих в стране преобразований. Обращение в деструктивные религиозные организации все чаще происходит с целью ухода от повседневных проблем, неразрешенных конфликтов со сверстниками и взрослыми. Следует отметить, что в секты уходят не из каждой семьи. Большое значение имеет характер внутрисемейных отношений. Внешнее благополучие, высокий материальный и социальный статус могут прикрывать несостоятельность и разобщенность членов семьи.

Факторами, способствующими вовлечению молодых людей в религиозные секты, являются бытовые конфликты, гипо- и гиперопека со стороны родителей, несамостоятельность, заниженная самооценка, неразвитое чувство собственного достоинства, неспособность разумно и критически оценивать свои действия и их последствия, тягостные переживания по поводу одиночества, отсутствие теплых, искренних взаимоотношений с родителями и ровесниками. Перечисленные факторы свидетельствуют о необходимости проведения широкомасштабной работы по предупреждению вовлечения молодежи в религиозные секты.

Все чаще в научных кругах звучит мысль, что разрушение базовых христианских ценностей и экспансия нетрадиционных религий создает угрозу духовной безопасности России. Определенная часть российского общества, к которой относятся православные богословы, некоторые представители антисектантских общественных движений и СМИ, однозначно выступают за запрещение деятельности всех нетрадиционных религиозных организаций. На наш взгляд, такая радикальная позиция может иметь кроме положительных также негативные последствия в форме религиозного или атеистического фанатизма, разделения общества на презирающих, ненавидящих друг друга людей. Чтобы распутать клубок противоречий, необходимо абстрагироваться от собственных мировоззренческих предпочтений, подойти к рассматриваемой проблеме с научной точки зрения, а не руководствоваться эмоциями и идеологизированными штампами.

В связи с активизацией деятельности на территории РФ различных деструктивных религиозных сект, становится очевидной актуальность профилактической работы. Однако прежде чем перейти к предупреждению вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации необходимо проанализировать причины обращения все большего количества людей в эти организации.

К разрушению традиционного уклада духовно-культурных ценностей страны, к конфликтам в области этноконфессиональных отношений, к дестабилизации общества деятельность деструктивных религиозных организаций приводит в случае отсутствия интегрирующих социальных ценностей, идеального измерения в жизни.

Разочарование в официальных ценностях потребительского, технократического общества, неудовлетворенность духовных потребностей, чувство одиночества, бесцельности жизни – все это является социально-психологическими факторами поиска новой системы ценностей. Особенностью доктрин деструктивных религиозных организаций является то, что они, по словам Х. Ремшмидта, «предлагают упрощенную перспективу на будущее; они позволяют стандартизовать манеры и действия, избавляя от застенчивости и самонаблюдения; коллективные действия ослабляют ограничения и ощущения личной вины; возникает кажущаяся гармония внутреннего мира, исполненного добрых и злых сил, с внешним миром и его реальными целями и опасностями; подчинение лидеру, играющего роль «старшего брата», лишено двойственности, свойственной отношениям между детьми и родителями» [3, с. 171].

Решение проблемы профилактики вовлечения молодежи в религиозные секты возможно при объединении усилий педагогов (в том числе дополнительного образования), психологов, сотрудников правоохранительных органов, работников социальных служб, СМИ и общественности, что является крайне сложной, но выполнимой задачей, в случае целеустремленного и скоординированного её решения.

Федеральной целевой программы комплексных мер противодействия религиозному сектантству не существует. Не приходится говорить и о систематической профилактической антисектантской работе в регионах, в отдельных образовательных учреждениях. Существующие Центры в Москве и Санкт-Петербурге занимаются реабилитацией пострадавших от нетрадиционных религий, но, как известно, болезнь легче предотвратить, чем лечить. Поэтому, на наш взгляд, наиболее эффективной является ранняя первичная профилактика вовлечения молодежи в религиозные секты, которая должна ориентироваться на укрепление личностных ресурсов человека, развитие интеллектуальной самостоятельности и критического мышления, увеличение адаптивных возможностей, создание оптимальных условий жизнедеятельности и гармонизацию окружающей социальной среды.

Из числа учреждений, участвующих в профилактической работе, образовательные учреждения как социальный институт располагают уникальным, но мало используемым потенциалом для успешной реализации её задач, поскольку просветительскую и формирующую деятельность они могут вести на протяжении всего периода обучения. В соответствии с вышесказанным главная цель профилактической работы должна заключаться не

в запрещении деятельности всех религиозных организаций, а в создании педагогических условий, способствующих эффективной профилактике вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации. К их числу можно отнести:

1. систему подготовки специалистов по предупреждению вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации;
2. организацию сети центров медико-социальной и психолого-педагогической помощи с обязательным включением в штат специалиста по профилактике вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации;
3. социально-педагогические меры, направленные на реорганизацию существующие превентивной системы;
4. создание на базе ВУЗов научно-исследовательских лабораторий по изучению причин ухода в религиозные секты, разработке форм, методов и прогнозированию дальнейших мероприятий по профилактике вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации, а также внедрение теоретических разработок в практику.

Задачами профилактики деятельности деструктивных религиозных сект в молодежной среде выступают:

- формирование культуры поведения, способствующего повышению автономности личности и обеспечению психологической защиты в ситуациях риска;
- формирование смысложизненных ориентиров и позитивной самооценки;
- активизация критического мышления;
- развитие умений противостоять групповому давлению, конструктивно разрешать конфликтные ситуации;
- формирование навыков здорового образа жизни.

Одним из главных педагогических условий эффективного осуществления первичной профилактики вовлечения молодежи в религиозные секты считаем подготовку специалистов к превентивной антисектантской работе в частности на основе разработанного нами спецкурса «Социально-педагогическая профилактика вовлечения молодежи в религиозные секты» [1]. Данный спецкурс позволяет внести коррективы в содержание образовательного процесса с учетом актуальности изучаемой проблематики.

Предлагаемый спецкурс имеет междисциплинарный и интегративный характер, так как его содержание объединяется вокруг двух направлений:

1. Деструктивная религиозная секта как фактор виктимизации и десоциализации личности.
2. Профилактики вовлечения молодежи в деструктивные религиозные секты как направление деятельности социального педагога и педагога - психолога.

Основная цель спецкурса – формирование профессиональной готовности студентов к превентивной антисектанской работе с молодежью. Главной задачей подготовки и переподготовки квалифицированных кадров является расширение знаний по профилактике всех форм отклоняющегося поведения и углубление специальных знаний по предупреждению вовлечения молодежи в деструктивные религиозные секты.

Таким образом, профилактика вовлечения молодежи в религиозные секты должна стать одной из важнейших составляющих общего процесса предупреждения социальных отклонений молодежи.

Анализ исследуемой проблемы показал, что решение поставленных задач возможно только при скоординированном и систематическом взаимодействии всех социальных институтов, занимающихся воспитанием подрастающего поколения и профилактикой всех форм отклоняющегося поведения, при объединении усилий всех компетентных специалистов: педагогов, психологов, юристов, медиков, социологов, философов. При этом приоритетное значение имеют психолого-педагогические и социально-педагогические формы и методы профилактической работы.

Библиографический список

1. Мухина, Т. К. Социально-педагогическая профилактика вовлечения молодежи в религиозные секты / Т. К. Мухина. Программа спецкурса. – Владимир. – 2006. – 22 с.
2. Попов, В. А. Социальные отклонения учащейся молодежи и педагогические проблемы их предупреждения: дис. ... докт. пед. наук / В. А. Попов. – Владимир. – 1991. – 375 с.
3. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. Пер. с нем. – М. – Мир. – 1994. – 320 с.
4. Скородумов, А. А. социально-психологические предпосылки вовлечения в религиозные секты / А. А. Скородумов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – № 2. – С. 57–65.

УДК 577.4

И. С. Ильясова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ССУЗА

Новый, XXI в. вместе с новейшими разработками и технологиями в различных областях знаний, между тем, не принес ожидаемой многими спе-

циалистами в области охраны природы благоприятной развязки экологических проблем.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что напряженность взаимоотношений между человеком и природой все более увеличивается, что, в свою очередь, усугубляется общемировым загрязнением биосферы: из локальных они (загрязнения) перерастают в региональные, а из региональных в глобальные [1, с. 67].

Сложная экологическая обстановка характерна для многих городов России: Москва и Санкт-Петербург, Кемерово и Норильск, Челябинск и Красноярск. И это далеко не полный список городов с неблагоприятной экологической обстановкой, ежегодно отмечаемых в Докладе РФ о состоянии окружающей природной среды на государственном уровне [2].

К числу неблагополучных регионов относят и большую часть Иркутской области. Связывают данную ситуацию с наличием крупных промышленных комплексов, расположенных на территории области. А шесть промышленных городов (Ангарск, Братск, Шелехов, Иркутск, Усолье-Сибирское, Зима) включены в список городов России с высоким уровнем загрязнения атмосферы [3].

Основная цель данной статьи состоит прежде всего в том, чтобы акцентировать внимание на необходимости не только констатировать факт эко-неблагополучия, но и обозначить пути решения проблемы через формирование нового взгляда на отношения человека и природы.

С нашей точки зрения, эокантропоцентрическая парадигма, представленная Т. М. Дридзе, позволяет решать проблему экологии и социального благополучия человека, потому что именно в сознании человека заключена основа экологического кризиса. Подход, согласно которому, человек – преобразователь природы не учитывает того, что он часть той же самой природы, он жив только потому, что среда обитания благополучна. Значит, нужно научное обоснование путей и педагогических условий, способствующих развитию нового сознания, ориентированного на инновационный подход к организации экологического образования и воспитания.

В науке есть немало исследований (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, С. Д. Дерябо, Т. Е. Егорова, Н. В. Лапчинская, В. И. Панов, И. Т. Суравегина, Д. Л. Теплов, В. А. Ясвин и др.), где рассматривается не только внешнеприродный аспект (отношения к объектам живой и неживой природы), но и внутриприродный (отношение человека к другим людям и самому себе как природному явлению).

Опыт показывает, что решение проблемы не зависит от разовых акций: «Чистый воздух» (по линии ГИБДД) или «Чистый двор». Нужна система экологического воспитания, способствующая развитию экологического сознания, чувственно-эмоциональной сферы, духовно-нравственного отношения к экологическим ценностям как лично значимым. Используя логи-

ку Р. Штейнера, можно выразить эту систему так: научить человека на протяжении всей жизни видеть окружающий мир, слышать и понимать его и выбирать свое поведение по отношению к нему.

Необходимость такого подхода подтверждается результатами нашего исследования, проведенного среди педагогов, воспитателей дошкольных учреждений, школьников и студентов средних специальных учебных заведений и вузов. Диагностика проводилась в течение двух лет, в ней участвовало 250 человек из разных городов Иркутской области. Результаты показали, что 78% педагогов соглашались с актуальностью проблемы экологического воспитания, треть опрошенных понимает экологическое воспитание как мероприятия (походы, прогулки, экологические десанты, зеленые патрули и экологические тропы), способствующие развитию внимания к природе.

Школьники и студенты (67%) считают, что они знают, что такое экология, понимают важность знаний о природе и бережного к ней отношения, но лишь 15% назвали мероприятия, в которых они принимали непосредственное участие (День леса, Чистый двор, Посади дерево и т. д.).

Необходимость разработки системы экологического образования и воспитания не раз подчеркивалась на официальном уровне, и в настоящее время дисциплина «Экология» включена в список дисциплин, преподавание которых обязательно в школах, средних специальных учебных заведениях (ССУЗ) и высших учебных заведениях (ВУЗ). С экологической направленностью проходят занятия и в дошкольных учебных заведениях (ДОУ). Средства массовой информации пытались создать шоу «Последний герой», «Необитаемый остров» и др., где раскрывалась важность приспособления к природе, умения жить и возможности человека выживать в непривычных условиях дикой природы без привычных комфорта цивилизации. Но ориентированность этих шоу и нравственные акценты расставлены все-таки без учета ценности природы, на первое место выдвинуты проблемы пределов человека в борьбе с природой.

Проблемные жизненные ситуации возникают тогда, когда нарушается привычное течение жизни, чтобы не создавать такие проблемы, экологическое воспитание должно быть нацелено на формирование у человека постоянной осторожности и деликатности в общении с природой. Это позволяет нам считать, что *экологическое образование и воспитание важно рассматривать как процесс развития новой личности с новым сознанием и поведением. Целью такого экологического образования должно стать формирование экоцентрического типа сознания, при котором человек и природа в равной степени являются высшей ценностью.* Необходима система формирования экологической культуры, куда входят и экологически грамотная среда обитания (рукотворная и естественная) и культура жизни и деятельности человека, не разрушающая эту среду [4, с. 12].

Конкретизируя термин «экологическая культура», рассмотрим ее составляющие. На основе экологических знаний, умений и навыков, происходит формирование экологической сознательности – нравственного отношения человека к миру природы, что, при дальнейшем развитии, перерастает в экологическую деятельность и адекватные поступки, направленные на сохранение окружающей природы и себя как части природы. Именно этот этап является конечной целью в формировании экологически культурной личности.

Как показали наши данные, низкий уровень экологической культуры является основным показателем в целом для нашего общества, не являются исключением и студенты ССУЗов.

Но если в ДОУ, школах и ВУЗах данное образование представлено большим разнообразием методических разработок, проектов и методических пособий [5, с. 69], то об экологическом образовании в ССУЗах говорится чрезвычайно мало. Зачастую, эти творческие работы педагогов разрозненны и носят частный характер. В своем исследовании экологического образования в технических колледжах, Л. С. Астафьева выявила, что ограниченность учебного времени не позволяет уместить в него самые необходимые сведения. Отсутствуют лабораторные и практические занятия. Также за границами курса остаются социальная сфера; трансформация и специфика действия экологических законов в человеческом обществе [5, с. 72].

Для преодоления данных обстоятельств, необходимо реализовать педагогические условия, при которых экологическое образование выступает в качестве основного фактора формирования экологической культуры студентов ССУЗов.

Формирование экологической культуры студентов ССУЗа представляет собой педагогический процесс, направленный на обеспечение студентов теоретическими знаниями о культуре общения с природой, развитие эмоционально-ценностной сферы и расширение опыта охраны окружающего мира.

С нашей точки зрения, *эффективность формирования экологической культуры обеспечивается соблюдением следующих педагогических условий:*

- реализация структурно-содержательной модели процесса формирования экологической культуры у студентов ССУЗа. При этом отметим, что модель в первую очередь должна обеспечить перевод экологических знаний в убеждения, а антропоцентрическое сознание – в экоантропоцентрическое.
- обеспечение направленности образовательного процесса на формирование экологической культуры на основе интеграции блока общегуманитарных, социально-экономических дисциплин и предмета «Экология».
- включение в учебный план ССУЗа расширенного спецкурса «Экологическая культура человека», который обеспечил бы использование активных

методик: проведение учебных занятий с применением проблемного обучения, аудио – и видео-записей; семинарских занятий-конференций по результатам изученного материала; разработка компьютерных проектов защиты природы; организация деловых игр в школах и детских садах с целью развития умений и навыков бережного отношения к природной среде; включение в научные исследования экологических проблем Байкальского региона (влияние семьи на развитие экологической культуры, взаимодействие школы и семьи в экологическом воспитании, сопоставительный анализ экологического воспитания за рубежом и в России, проблемы экологии в художественной литературе и искусстве и др.).

Кроме учебных занятий, учащимся предлагается и внеаудиторная работа:

- однодневные пешие походы в лес, где студенты накапливали фотоматериал о природе Сибири;

- выпуск экологических календарей и выпуск газет, где отражались экологические даты и юбилеи, автобиографии известных деятелей науки (приуроченные ко дню рождения ученых), экологические проблемы региона (вырезки из газет и журналов), а также лучшие фотографии и истории, рассказывающие о походах учащихся колледжа;

- сбор рассказов о заповеданных территориях Восточной Сибири и легенд об озере Байкал.

Показателями эффективности экологического образования считаем не только знания, умения и навыки, но и экологическую ответственность, реальное следование экологическим нормам во всех видах деятельности.

Анализ проведенной работы подтвердил правильность изложенной нами модели экологического образования студентов ССУЗа. Из множества методических возможностей, мы выбрали, на наш взгляд, наиболее оптимальные: проведение занятий с использованием видеоматериала, собранного студентами. Этот метод заставляет не только внимательно просмотреть видеоматериал, но и осознанно проанализировать его с точки зрения биоэтики, вступить в дискуссию о поведении человека и животного мира (общее и особенное), о необходимости жестокого обращения с животными в научных и медицинских целях и др.

Используя метод проблемного обучения, предложенные учащимися пути выхода из сложившейся ситуации позволят им осознать важность личного принятия решений, от которых, хоть и опосредованно, но зависит жизнь многих животных.

Формированию личной ответственности за свои действия на природе, в производстве, в повседневной жизни и в быту способствовала и тема о правовом регулировании и ответственности в сфере охраны окружающей природной среды.

Результаты тестирования в конце изучения курса «Экологическая куль-

тура человека» показывают увеличение количества студентов, сознательно относящихся к экологическим проблемам.

Дальнейшая перспектива воспитания экологической культуры связана с современной стратегией непрерывного экологического образования в течение всей жизни. Это обусловлено, прежде всего, ее ценностью для развития среды обитания и высоким уровнем технического прогресса, позволяющим сохранять природу в ее первозданном виде, не разрушая сложившуюся экосистему Земли.

Библиографический список

1. Государственный доклад о состоянии окружающей природной среды Иркутской области в 1999 г. — Иркутск: Изд-во «Облмашинформ», 2000. — 383 с.
2. Ведерников, В. А., Загрязнение атмосферного воздуха и его влияние на здоровье населения / В. А. Ведерников, Е. В. Ненахова, О. А. Макаров. — Иркутск: Изд-во ИГМУ, 1999. — 56 с.
3. Дридзе, Т. М. Экоантропологическая или семеосоциопсихологическая парадигмы для интеграции социокультурного научного знания в исследовательскую социально-диагностическую и социально-проектную практику // Научно-методический журнал «Мир психологии». — 2000. — № 2 (22).
4. Дерябо, С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. — 480 с.
5. Астафьева, Л. С. Формирование экологической культуры студентов технических колледжей: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001.

УДК 34.110

С. В. Бунин

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

...Мелочи человеческой жизни преодолеваются великодушием.

М. М. Пришвин

Современная социальная ситуация в сфере образования обусловлена изменением социально-экономических ориентиров, преобразованием общественной практики, становлением гражданского общества, а также изменением самих образовательных парадигм, нашедшим своё отражение в Законе РФ «Об образовании» (1992, 1996 гг.).

Происходящие во всех сферах общественной жизни России перемены, связанные с возрастанием личностного фактора, обуславливают необходимость создания таких условий жизнедеятельности каждого ребенка, в которых он мог бы свободно расти и развиваться.

Одним из фундаментальных свойств существования человека является многообразие. Половые, расовые, национальные, возрастные, социальные, профессиональные, конфессиональные и другие различия оказывают значительное влияние на индивидов, характер взаимоотношений между ними и нередко ведут к непониманию и открытому противостоянию.

По результатам исследований (Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман и др.) одной из актуальных проблем и главных задач развития является построение отношений с другими людьми, в том числе со сверстниками своего и противоположного пола. Успешное и своевременное решение задач развития делает человека счастливым и облегчает решение задач развития последующих возрастов. Неспособность подростков построить отношения с окружающими порождает наркоманию, алкоголизм, невротические расстройства и другие негативные явления.

Прежде всего, следует говорить о проблеме человека и гуманизма. Она оказывается сегодня в фокусе всех размышлений. Происходит переосмысление односторонне – рационального представления о человеке, отказ от трактовки его как всего лишь агента социальных сил и социальных отношений. В этом видится возобновление гуманистических традиций как отечественной философии, педагогики и культуры, так и классической. Современное мировой научной мысли изучение проблемы человека неизбежно ведет к постановке вопроса о гуманизации социальных отношений, о причинах и путях преодоления отчуждения и духовного оскудения. Решение этого вопроса возможно лишь на пути внутреннего преобразования человеческой личности переориентацией людей с мирских ценностей на ценности духовные. Необходимо выработать эффективные формы сотрудничества, которые позволили бы, несмотря на социально-политические, религиозные, этнические и различные мировоззренческие ориентации, решить проблему гуманизации социальных отношений. При этом необходимо опираться на определенные базисные ценностные ориентации.

В философии и психолого-педагогической науке на протяжении долгого периода разрабатывались различные подходы к гуманистическому воспитанию. Идеи гуманистического воспитания подрастающего поколения раскрываются в трудах мыслителей-гуманистов эпохи Возрождения П. Верджо, Л. Бруни, М. Веджо и др., эпохи Просвещения Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локка и др. Ими были определены основные принципы гуманизма: антропоцентризм, свобода выбора, творчество.

Различные подходы к осуществлению гуманистического воспитания

рассматриваются в трудах мыслителей-гуманистов XIX в. Взгляды гуманистов XIX в. анализируются в работах Э. Агости, И. Ф. Смолякинова, Н. А. Константинова и др. Идеи Л. Н. Толстого, Ж. Ж. Руссо являются основой альтернативных мировоззренческих подходов к гуманистическому воспитанию подрастающего поколения.

Исследования показали, что огромное значение в становлении гуманности ребенка принадлежит совместной деятельности. Она предполагает реальное сотрудничество ребенка сначала со взрослым, а затем со сверстником. Совместная деятельность создает общность эмоциональных переживаний, а смена позиций в общении формирует у ребёнка гуманное отношение к другим, от непосредственных проявлений эмоциональной отзывчивости (сострадание, сорадование) он переходит к опосредованным эмоциональными нормами актам соучастия в совместной деятельности.

Таким образом, воспитание гуманистических межличностных отношений молодежи представляет собой воспитание гуманистической направленности, которая проявляется в гуманистических межличностных отношениях и самореализации подростков в какой-либо деятельности.

Вместе с тем, анализ практической деятельности образовательных учреждений показал, что в рамках этих учреждений концептуальные идеи по воспитанию гуманистических межличностных отношений подростков, структура этого процесса, критерии его успешности, его содержания и технологии реализации имеют недостаточное научное обоснование. Из этого следуют противоречия между:

- растущей потребности общества в воспитании гуманистически-направленной, творчески самостоятельной личности и недостаточной возможностью ее продуктивного удовлетворения в условиях образовательного учреждения;
- разнообразием видов, форм и средств учебной деятельности и отсутствием системы процесса воспитания гуманистических межличностных отношений в условиях обычной общеобразовательной школы.

Из этого вытекает актуализация данной темы, выражаемая в решении следующего вопроса: как в современных условиях сделать деятельность общеобразовательных учреждений по воспитанию гуманистических межличностных отношений молодежи эффективной, отвечающей потребностям общества, максимально реализующей возможности и предрасположенности молодежи.

Молодежное общество характеризуется потребностью в общении со сверстниками в этот период жизни наблюдается, по утверждению Л. А. Венгера, соотнесение мотивов своего поведения с мотивами поведения сверстников. В силу этого, именно данный возраст является наиболее благоприятным для интенсивного вовлечения ребенка в формирование его положительных качеств.

Понятие «гуманизация», производное от понятия «гуманизм», подразумевает деятельность отдельных людей и человеческих сообществ по реализации гуманизма как системы мировоззрения.

Понятие гуманизма развивается в процессе человеческой истории вместе с самим понятием «человек», от которого оно является производным. Как отмечает В. Л. Бенин «...при определении гуманизма очевидно следует исходить из сущности человека. Также очевидно, что сущность человека можно определить, выделив его основные черты. С другой стороны существенность тех или иных черт некоего явления зависит от того, с каких позиций это явление рассматривается.

Современная гуманистическая философия направлена на понимание человеческой субъективности, индивидуального человеческого бытия. Происходит переосмысление односторонне-рациональных представлений о человеке отказ от трактовки его как агента социальных сил и социальных отношений.

Гуманизм находит свое отражение в социологии, политологии и педагогике. Гуманистическая психология определила главные направления развития личности: устремленность к будущему, свободная реализация своих потенций (Г. Олпорт), реализация потенций творческих (А. Маслоу), укрепление веры в себя и возможность достижения идеального «Я» (К. Роджерс).

Гуманизм – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценности человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношения между людьми.

Таким образом, проанализировав исторические изменения понятия «гуманизм» и его современную трактовку, определение основных черт понятия «гуманизм» человека как субъекта отношений; свобода выбора; творческий характер деятельности, ориентация на общечеловеческие нравственные ценности, самореализация; гармоничное развитие личности.

Одним из структурных компонентов личности является установление отношений. Устанавливая связи с окружающим миром, человек вступает в отношение с ним. Определяя категорию «отношение» как целостную систему индивидуальных, избирательных, осознанных и целенаправленных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающей из всей истории развития человека, выражающей его личный опыт и внутренне определяющий его действия и переживания.

Субъект-объектные отношения в большей степени соответствуют принципам гуманизма. Отношения устанавливаются в процессе совместной деятельности. Человек постоянно вступает в отношения с окружающим миром, другими людьми, обществом, самим собой.

Категория «психологические отношения» одна из фундаментальных в понятийном аппарате психологической науки. Межличностные отношения их частный случай. Межличностные отношения в группе и совместимость (физиологические и психологические) ее членов создают то важнейшее общественно-психологическое явление, которые теперь называют термином «психологический климат». Морально-психологический климат можно определить и как удовлетворенность членов коллектива межличностными отношениями. Морально-психологический климат определяет систему отношений членов коллектива друг к другу, к труду, к совместной деятельности, к окружающим событиям и к организации в целом на основе индивидуальных, личностно-ценностных ориентаций.

Основой положительного морально-психологического климата являются общественно значимые мотивы отношения к совместной деятельности у членов коллектива, группы.

Одно из основных качеств социально – психологических отношений обусловлено тем, что они всегда являются продуктом взаимоотношения. Эти «взаимно» подразумевают групповые эффекты: сотрудничество и соперничество, дружба и вражда, любовь и ненависть, лидерство и конформизм и др. В работе В. С. Безруковой определение «взаимодействия» раскрывает сущность явления «взаимодействия» как процесса характерного не только для философского толкования, но и для точных отраслей, в том числе и социальных. В этом определении речь идет о более частных видах взаимодействия (педагогические, межличностные), которые, собственно, нас и интересуют.

«Межличностные отношения – это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия» (Я. А. Коменский)

Готовность к взаимодействию сопровождается эмоциональным переживанием: положительным, индифферентным, отрицательным. Готовность к взаимодействию может реализоваться в повелении субъектов в условиях совместной деятельности раскрывает характер межличностных отношений.

Анализируя все вышеизложенное, отметим, что общение и отношение неразрывно связаны друг с другом. И даже переход от категории «отношение» к «межличностному отношению», равнозначен переход от категории «общения» к «межличностному общению». Воспитание межличностных отношений должно быть основано на следующих общегуманистических принципах: осознание личностью своей самооценности, самоутверждение, саморазвитие личности, способность полностью реализовать свои внутренние ресурсы – с одной стороны; взаимопомощь, сотрудничество, совместное творчество – с другой.

Ценностные ориентации молодежи определяются как особое личностное образование, являющееся результатом усвоения ею социально-значи-

мых моделей в индивидуальный опыт, глобального отношения к миру и самому себе, помогающие личности занять позицию активного взаимодействия с обществом.

Формирование ценностных ориентации у молодёжи должно быть основано на следующих общегуманистических принципах: осознание личностью своей самооценности, самоутверждение, саморазвитие личности, способность полностью реализовать внутренние ресурсы с одной стороны; взаимопомощь, сотрудничество, совместное творчество – с другой.

В воспитании гуманистических межличностных отношений сам подход воспитания должен основываться на гуманистических педагогических принципах: уважение к человеку, его индивидуальности; свобода выбора, самореализация, творчество, единство познания, переживание, действия, комплексность, интернациональность и т. д.

Основными задачами процесса воспитания гуманистических межличностных отношений молодёжи являются: признание личности как абсолютной ценности; знание концептуальных основ гуманистического воспитания; определение воспитывающей среды; обеспечение новых подходов к организации воспитательного процесса: системно-структурного, личностно-ориентированного, комплексного и др.

Воспитание – это организация деятельности, в которой важную роль играет организация отношений. Понятие деятельности сложное понятие: всякая деятельность побуждается потребностью имеет мотив (более или менее побудительную причину) и цель. Деятельность внешне может быть одинаковой, но ее потребности, мотивы, цели – разные. Потребности человека рождают мотив деятельности. Воспитание потребности и мотива реализуется через воспитывающую деятельность.

Воспитывающая деятельность – это организация взаимодействия с объектами окружающего мира с целью формирования социально-деятельностных отношений к ним при условии, что предметный результат подчинен воспитательному.

В воспитании гуманистических отношений сам подход к воспитанию должен быть гуманистическим.

Отношения формируются в результате совместной деятельности. Характер межличностных отношений определяется эмоциональными переживаниями, чувствами, мотивом. Положительный мотив к совместной деятельности, подкрепленный гуманистическими чувствами и положительными эмоциональными переживаниями дают возможность развитию гуманистических межличностных отношений. Организованная деятельность позволяет реализовать в себе гуманистические принципы: установление субъект-субъектных отношений, воспитания отношения к каждой личности как к высшей ценности, свободу выбора субъекта общения и вида деятельности, дает установку на творчество. Также организованная деятельность спо-

способствует приобретению гуманистических знаний, реализации способностей и потребностей в процессе деятельности, накопления опыта межличностных отношений.

Библиографический список

1. Василек, Ф. Е. Психология переживания. / Ф. Е. Василек – М., 1984.
2. Кон, И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры / И. С. Кон // Социальная психологии личности. – М., 1979.
3. Мелибруда, Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения. / Е. Мелибруда – М., 1986
4. Сластенин, В. А. Педагогика. / В. А. Сластенин – М., 1999.
5. Субботинский, Е. В. Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии / Е. В. Субботинский // Вопросы психологии, 1977. – № 1.
6. Тайчинов, М. Г. Развитие национального образования в поликультурном многонациональном государстве / М. Г. Тайчинов // Педагогика. – 1999. – Т. 2. – С. 22–25.
7. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательная политика. / В. Д. Шадриков – М., 1993. – 112 с.

УДК 371.389 + 378.9

Г. Б. Чудаева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Исторически сложилось, что человек жил и действовал в ценностно-ориентированном мире. Несмотря на то, что многие ценности кажутся нам вечными, мы вольно или невольно замечаем, что со временем некоторые из них теряют свое значение или наоборот приобретают приоритет. Не случайно проблема ценностей обычно возникает в переломные моменты развития общества, требующие от личности определения отношения к целям жизнедеятельности и средствам их достижения (А. К. Абишева, А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов, Г. Парсонс, Н. С. Розов и др.).

В настоящее время наше общество переживает именно такой период. XXI в. «может быть признан рекордсменом по утратам общечеловеческих ценностей и смыслов, по идиотизму сконструированных взамен, по варварству в их навязывании и бесплодности поисков новых смыслов» [2]. Бурное отвержение традиционных ценностей и рождение новых ориентаций находят свое выражение в переоценке ценностей обществом. При этом за от-

рицанием старых ценностей скрывается отрицание прежних форм жизни общества и личности. Основной целью общества стало построение бытовой цивилизации, что и трансформировало сознание людей. Безнравственное применение накопленной веками информации увело нас с пути духовной эволюции человечества.

С древнейших времен люди пытались найти наиболее общие нравственные основания для поведения, привести их в систему писанных моральных норм. Хронологически речь шла о ценностях, которые не связывались с конкретным историческим периодом, конкретной культурой. Великие философы древности стремились представить себе и теоретически обосновать облик идеального человека как сосредоточения фундаментальных ценностей – добродетелей. Так, Конфуций (551–479 гг. до н. э.) ввел понятие некоего синтетического качества «жэнь», которое вполне соответствует современной гуманности, человечности и проявляется в таких более частных качествах, как справедливость, верность, искренность и др. Из этого качества Конфуций выводит и свою цель воспитания «благородного мужа», причем воспитание, по его мысли, должно играть более важную роль, чем происхождение [9].

Примерно в то же время, но в другом ареале (Европа, Греция) сложилось понятие «калокагатия» – «совокупность добродетелей, относящихся, прежде всего, к тому, что является соединением всех возможных оттенков внешней красоты, а далее и красоты внутренней, причем критерием последней является годность к исполнению гражданских обязанностей в классовом государстве» [6]. Калокагатия (греч. kalos – прекрасный, agathos – добрый) объединяет в себе эстетические и этические достоинства. Основа калокагатии – совершенство и телесного сложения, и духовно – нравственного склада, так что с красотой и силой она включает в себе справедливость, целомудрие, мужество и разумность.

В древних текстах (Библия, Коран и др.) – независимо от того, будем ли мы считать их боговдохновенными или созданием ума и рук человеческих есть переключка общечеловеческих ценностей.

Законы Хаммурапи и Солона, Домострой и различные декларации, которые предшествовали революциям или следовали за ними, так или иначе, провозглашали моральные нормы, включая освященные веками ценности.

Принципы христианской морали сохранили свое значение и в наши дни. Д. С. Лихачев выразил десять заповедей человечности в своей книге «Я-вспоминаю»: не убий и не начинай войны; не помысли народ свой врагом других народов; не укради и не приписывай труда брата своего; ищи в науке только истину и не пользуйся ею во зло или ради корысти; уважай мысли и чувства братьев своих; чтить родителей и прародителей своих и все сотворенное ими сохраняй и почитай; чтить природу как мать свою и помощницу; пусть труд и мысли твои будут трудом и мыслями свободного

творца, а не раба; пусть живет все живое и мыслится мыслимое; пусть свободным будет все, ибо все рождается свободным [4].

К. Лоренц отмечает, что в современном мире «...без коренной переоценки своих нынешних представлений о самом себе, без кардинального пересмотра нынешних ценностей человечество не сможет выбраться из тупика, ведущего к катастрофе» [5].

Ценности – это органичная часть «ментального ядра» человека, которая носит глубинно-устойчивый характер, выступает как основа целостного образа жизни человека, детерминирующая осознанно или неосознанно всю его жизнь. «Ментальное ядро» представляет собой сложное образование, складывающееся из совокупности факторов, сливающихся в единое целое, структуру. Оно определяет направление мыслей, чувств и восприятий личности по отношению к внешней и внутренней окружающей реальности. Ментальное ядро – сосредоточение духовных сил и энергии человека.

В трудах современных ученых М. С. Каган, Н. Л. Карповой, Д. А. Леонтьева, А. Т. Москаленко, Л. М. Никоновой, Л. В. Скворцова, В. Ф. Сержантова, А. А. Пелипенко, И. Т. Фролова и др. ценности, составляющие основу «ментального ядра» личности, рассматриваются как фактор детерминации и регулирования мотивации и действий личности. Они связываются с возможностью реализации социальных сил человека, нравственного совершенствования, личностного развития, рассматриваются как высшие принципы жизни и деятельности. Именно ценности определяют систему отношений человека к окружающему миру, к другим людям, к самой себе и жизненных принципов, то есть «философию жизни».

Сущностные проявления высших личностных ценностей, как духовных потребностей человека обобщены А. Маслоу в своеобразную иерархию ценностей. Существовая в виде врожденных, ценности-потребности выстраиваются по нарастающей сложности: от физиологических потребностей – к потребностям в безопасности – в любви и привязанности – в признании и оценке – к потребности в самоактуализации, т. е. реализации духовных способностей и талантов. Для А. Маслоу становление личности есть становление ценностное – движение к высшему идеалу. Ибо «человеческому существу, чтобы жить... необходимы система координат, философия жизни, религия (или заменитель религии), причем они нужны ему почти в той же мере, что и солнечный свет, кальций или любовь» [7]. Таким образом, с точки зрения А. Маслоу, человек, посвятивший себя поиску основных ценностей, – самоактуализирующаяся личность, а природа самоактуализации проявляется в конкретной ситуации. [8]. Именно такое аксиологическое нагружение становления и есть развитие личности, или самоактуализация. Процесс самоактуализации, с внутренней стороны приводящий к единству и интегративности, экспрессивности и индивидуальности, со стороны внешней есть в то же самое время обретение личностью положительных ценностей (доброты, честности, мужества, любви, бескорыстия и т. д.).

Ценности сами по себе не регулируют, не направляют деятельность, они являются стабильным достоянием личности. Только в динамичной форме – в форме ценностных ориентаций («работающих ценностей») – они становятся побуждающей действующей силой.

Анализируя научную литературу, мы пришли к выводу, что понятие ценностные ориентации в различных исследованиях психологов трактуется нередко эквивалентно комплексу психических явлений, которые хотя терминологически и обозначаются различно, но семантически однопорядковы: Н. Д. Добрынин, С. Л. Рубинштейн называют их «значимостью»; А. Н. Леонтьев – «значением», «личностным смыслом»; В. М. Мясичев – «психологическим отношением»; Д. Н. Узнадзе – «установкой» и т. д., т. е. выступают как элементы мотивации человека (его «значащие» переживания, пожелания и пр.). В социологии (Л. Н. Лесохина, В. Г. Лисовский, А. А. Матуленис, М. Н. Руткевич, М. Х. Титма, В. Н. Шубкин и др.) ценностные ориентации рассматриваются в связи со стандартами, эталонами, нормами социального поведения человека в обществе.

Ценностные ориентации личности по сути своей есть разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей, и в силу этого приобретающие функцию регуляторов социального поведения индивидов. Ценностные ориентации представляют собой особый блок индивидуальной культуры личности. В них выражаются ее жизненные и профессиональные позиции, установки, взгляды.

Неслучайно в последнее время усилился интерес к проблеме формирования ценностных ориентаций личности (К. А. Абульханова-Славская, О. В. Аракелян, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Ю. С. Мануйлов, Е. А. Ямбург и др.). Это свидетельствует об ее актуальности для теории и практики образования. Вместе с тем приходится констатировать, что данная проблема и в настоящее время остается нерешенной. Особенно остро, как показывают данные социологических исследований и официальной статистики, она стоит в военных учебных заведениях.

Поэтому, говоря о профессиональном становлении военного специалиста, мы считаем важным, обратить внимание на ценностные устои его личности, обеспечивающие готовность курсантов в профессиональной деятельности руководствоваться общечеловеческими принципами, культурными и национальными ценностями, осознающего свою ответственность перед семьей, обществом, государством.

Положение современного военного специалиста в структуре общества во многом зависит от его умения быстро ориентироваться в сложных условиях профессиональной и социальной жизни. Свою профессиональную деятельность он часто осуществляет в критической и динамичной ситуации, что требует от него умения эффективно решать как традиционные (ана-

литические, проектировочные, конструктивные, организаторские), так и проблемные, нетрадиционные задачи. Однако, офицер, адекватный современным требованиям, должен органически соединять в себе профессионализм с высшими принципами нравственности, обладать гуманистически ориентированным мировоззрением, что позволит ему осмыслить человека (ребенка, подростка, взрослого) как уникальное явление природы и социума (С. Л. Братченко, Г. Д. Глейзер, В. П. Зинченко, А. М. Новиков, Н. Н. Никитина, А. Б. Орлов, О. Л. Подлинных и др.) и с этих позиций выстроить взаимодействие с ним, направить профессионально-личностные усилия на помощь ему в сложных жизненных ситуациях.

Офицер — это, прежде всего, специалист, хорошо ориентирующийся в главных тенденциях развития общецивилизационных процессов современного мира с его глобальными (а не только локальными, «отраслевыми») проблемами, целенаправленно осмысливающий и оценивающий социальные значения тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности. Социально-ориентированная позиция офицера, подготовленность к диалоговому взаимодействию и активному влиянию на ход происходящих событий могут и должны проявляться как в его профессиональной, так социальной жизни. Офицеру должно быть присуще умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях общения. Его коммуникативность должна проявляться в способности входить в общение с другими людьми и обеспечивать наиболее целесообразное деловое взаимодействие с ними, а также в способности (предрасположенности) специалиста к внушающему воздействию на человека («суггестопедийность») (Г. К. Лозанов). Такая способность, по утверждению В. А. Ануфреева, проявляется «в виде действенности авторитета специалиста, его личности, владении искусством общения с человеком, умении убеждать, увлекать его, заражать идеями ...» [1].

Культура поведения, действий и общения военных специалистов должна быть основана на знании и понимании ими как профессиональных, так и общих этических норм и правил. Звание офицера соотносится не только с выполнением воинской обязанности, но и в осуществлении морального выбора. Основная этическая проблема, которая здесь возникает, заключается в том, чтобы установить границы моральной ответственности и, стало быть, границы насильственного вмешательства в сферу существования другого человека, в ситуациях, которые в Уставе и законодательстве не оговорены. И тут только его собственное чувство моральной ответственности, умение видеть факты и проблемы объективно, способность принимать во внимание интересы и потребности другого человека, его социального окружения и всего общества могут способствовать принятию этически правильных решений.

Гуманистические ценности должны стать смысловыми образования-

ми личности и энергетическим потенциалом социальной и профессиональной деятельности будущего военного специалиста (актуализированы в сознании и служат источником доброй воли, нравственным регулятором социально-профессиональной активности). Офицеру важно всегда помнить: «зло существует и безуспешно действует помимо наших знаний и желаний; злу необходимо активно противостоять и настойчиво теснить его со всех занимаемых позиций; реальную силу в борьбе (поединке) со злом дают как минимум три известных человеку добродетельному источника – воля, разум и доброта. Волю можно и нужно тренировать на занятиях по физической и служебной подготовке. Разум не померкнет, пока жива совесть в душе честного человека. Доброта же дается от бога, зато развивается человеком, и им же, порой, безоглядно расплескивается в космосе» [3].

Но нравственные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Становление человеческого в человеке предполагает целенаправленное усвоение системы гуманистических ценностей как основы его ценностных ориентаций. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость.

Однако, анализ научных исследований по проблеме формирования профессионально-ценностных ориентации курсантов военного вуза в процессе их подготовки позволил выявить противоречия:

- между возросшей потребностью общества в подготовке специалистов, внутреннюю основу профессиональной деятельности которых составляет система личностно принятых гуманистических ценностей, и недостаточно выраженной ориентацией образовательного процесса военного вуза на профессионально-гуманистические ценности;

- между личностной потребностью курсантов в ценностном самоопределении, самореализации и отсутствием условий для их осуществления в сложившейся практике профессиональной военной подготовки;

- между сложившейся практикой подготовки специалистов, ориентированной на абстрактного человека, и необходимостью построения образования на ценностно-антропологической основе с ориентацией на конкретную личность.

Для развития у курсантов – будущих военных специалистов умения активно входить в межкультурные коммуникации, вступать в деловое общение, руководствуясь системой гуманистических социальных и нравственных ценностей, нами были определены следующие задачи:

- формирование ценностных оснований личности как нравственного регулятора ее профессиональной деятельности;

- ориентация содержания образования на обеспечение общенаучной, профессиональной и социальной компетентности специалистов, способствующих эффективному функционированию в современных условиях социума и профессии;

– включение курсантов в процесс решения проблемных коммуникативных задач;

– организация образовательного процесса в контексте гуманистической парадигмы и теории активно действующего субъекта, обеспечивающих приобретение курсантами опыта делового общения на иностранном языке.

Возможности решения этих задач, нам предстоит рассмотреть в контексте развития «Я-концепции»: как становление социально-профессионального «Я» и его становление через интериоризацию культурных норм и гуманистических ценностей.

Библиографический список

1. Ануфреев, В. А. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений. – М., 1984. – 288 с.
2. Зинченко, В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки русской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 224 с.
3. Кукушин, В. М. Профессиональная этика, этикет и такт работников органов внутренних дел. – М.: Академия МВД России, 1994.
4. Лихачев, Д. С. Я вспоминаю. – М.: Прогресс, 1991.
5. Лоренц, К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Знание – Сила, 1991. – № 1. – 11 с.
6. Марру, А. И. История воспитания в античности (Греция). / Ю. А. Шичалина // Пер. с фр. – М. – Греко–латинский кабинет. – 1998.
7. Маслоу, А. Психология бытия. – М., 1997. – 250 с.
8. Маслоу, А. Г. Религия, ценность и пиковые переживания. – М: Академия, 1998. – 386 с.
9. Никандров, Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика, 1998. – № 3. – С. 3–10.

УДК 35.05-37

Л. Н. Коньшева

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ И УСЛОВИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В последнее время происходят кардинальные экономические и политические изменения во всем мире, быстрыми темпами развивается процесс глобализации, изменяется положение и значение рабочей силы в организации. Жесткая конкуренция и повышенная изменчивость делового мира, раз-

витие общественного движения выдвигают особые требования к руководителю. Важнейшим компонентом руководства становится лидерство.

Феномен лидерства настолько сложен, что дать одно определение понятию «лидерство», которое охарактеризовало бы всю многогранность сути этого явления, крайне сложно. В трактовке данного понятия можно выделить несколько подходов:

– лидерство как «власть, осуществляемая одним или несколькими индивидами» (Ж. Блондель);

– лидерство как «положение в обществе, которое характеризуется способностью занимающего его лица направлять и организовывать коллективное поведение некоторых или всех его членов» (Л. Даунтон);

– лидерство как влияние на других людей (В. Кац, Л. Эдингер);

– лидерство как неформальное влияние, когда роль лидера возникает стихийно в условиях неформального общения (Л. Кричевский).

Политическая энциклопедия дает такое определение: «Лидер (англ. leader – ведущий) – авторитетный член общественной организации, любой социальной группы, личностное влияние которого позволяет ему играть существенную роль в социальных процессах и ситуациях, в регулировании взаимоотношений в коллективе, группе, обществе; лицо, способное воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества» [6, с. 628–629].

М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоури считают, что лидерство – это способность оказывать влияние на отдельные личности и группы, направляя их усилия на достижение целей организации [4]. Лидер, по их мнению, – это человек, играющий в группе ключевую роль в отношении направления, контроля и изменения деятельности других членов группы по достижению групповых целей, лидер организации – человек, эффективно осуществляющий формальное и неформальное руководство и лидерство [4].

Отечественный ученый Р. Л. Кричевский считает, что лидер – это член группы, обладающий наибольшим ценностным потенциалом, обеспечивающим ему ведущее влияние в группе (коллективе), а лидерство – процесс межличностного влияния, обусловленный реализацией ценностей, присутствующих членам группы, и направленный на достижение стоящих перед группой целей [2].

Стремление к лидерству проявляется в желании занять более высокое положение в структуре организации, общества, государства. Лидерство связано с разными факторами: с физической силой, со способностями, социальными связями, финансовыми возможностями. Лидерство существует везде: в больших и малых организациях, в бизнесе и религии, в профсоюзах и благотворительных организациях, в компаниях и учебных заведениях, в быту и спорте, в политических и массовых объединениях. Более острая борьба идет за политическую и финансовую власть, поскольку они яв-

ляются универсальными факторами удовлетворения всех остальных потребностей [8].

Лидеров можно классифицировать по разным основаниям. По объектам представительства выделяют лидеров в коллективах, малых социальных группах, классах, этносах, народах, нациях, цивилизациях; по масштабу деятельности определяют локальных, региональных, общенациональных и мировых лидеров; по содержания преобразований – «инноваторов» и «стабилизаторов»; по целям развития – «революционеров», «реформаторов» и «консерваторов»; по стилю – демократичных, автократичных и либеральных; по характеру ценностей – ориентированных на работу и ее результаты и ориентированных на человека; по моделям поведения – агитаторов, организаторов, теоретиков.

Многоаспектность лидерства определяет многообразие его типологии. Широко распространенной классификацией лидерства является выделение его трех типов (ролей лидера):

1. Деловое лидерство (возникает для решения производственных задач).
2. Эмоциональное лидерство (возникает на основе человеческих симпатий).
3. Ситуативное лидерство (проявляется в конкретной ситуации).

При изучении структурного аспекта лидерства Р. Бейлз и Ф. Слейтор выделили две функциональные лидерские роли: роль делового, инструментального лидера и роль экспрессивного, социально-эмоционального лидера (в последнее время он называется эмоциональный лидер). Американский социолог Ф. Селзник выделяет два типа лидеров: институционный и межличностный.

Более поздние исследования структуры группового лидерства, проведенные отечественными психологами, выявили новые аспекты проблемы. Был увеличен список лидерских ролей. Л. И. Уманский и сотрудники его лаборатории описали следующие роли: 1) лидер-организатор; 2) лидер-инициатор; 3) лидер-эрудит; 4) лидер-генератор эмоционального настроения; 5) лидер эмоционального притяжения; 6) лидер-умелец [2].

Профессор Б. Д. Парыгин дает классификацию лидеров по содержанию, стилю и характеру деятельности (табл. 1).

Ю. Хемфилл предложил использовать процессуальный подход к типологии лидерства и выделил следующие типы лидеров: пробный лидер, успешный лидер, эффективный лидер.

Лидерство и руководство – нетождественные понятия. Этой точки зрения придерживаются О. С. Виханский, А. И. Наумов, Б. Д. Парыгин и другие ученые. Б. Д. Парыгин называет такие отличия лидера и руководителя: 1) лидер регулирует межличностные отношения в группе, а руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений; 2) лидер действует в

Классификация лидеров (по Б. Д. Парыгину)

<i>по содержанию деятельности</i>		
лидеры-вдохновители	лидеры-исполнители	лидеры, одновременно вдохновители и исполнители
<i>по стилю</i>		
авторитарный	демократический	«невмешивающийся»
<i>по характеру деятельности</i>		
универсальный (постоянно проявляет качества лидера)		ситуативный (качества лидера проявляет в определенной ситуации)

условиях микросреды, а руководитель – в условиях макросреды; 3) лидерство возникает стихийно, а руководитель назначается или избирается; 4) лидерство менее стабильно, а руководство – явление более стабильное; 5) руководитель имеет систему санкций, у лидера этого нет; 6) процесс принятия решения у руководителя более сложен, чем у лидера; 7) сфера деятельности лидера уже, чем сфера деятельности руководителя [5].

Ученые-бихевиористы выделили три подхода к определению значимых факторов эффективного лидерства: подход с позиций личных качеств (теория «великих людей»), поведенческий подход и ситуационный подход. В последнее время появились концепции атрибутивного лидерства, харизматического лидерства и преобразующего лидерства.

В основании теории «великих людей», появившейся в начале XX в., лежит идея о том, что лидеры обладают особыми чертами характера, и эти черты остаются неизменными в разные времена в различных социальных средах. Но десятилетия активных научных исследований не позволили определить список ключевых лидерских черт.

В 1990 г. ученые С. Киркпатрик и Э. Локк вернулись к теории и дали свою характеристику успешных лидеров. Они назвали ведущие черты характера и дали их описание, представленное в табл. 2.

Р. Стогдилл указал в числе главных такие личностные качества лидера: а) физические качества (активный, энергичный, здоровый, сильный); б) личностные качества (приспособляемость, уверенность в себе, авторитетность, стремление к успеху); в) интеллектуальные качества (ум, умение принять нужное решение, интуиция, творческое начало); г) способности (контактность, легкость в общении, тактичность, дипломатичность). Ученый обнаружил, что лидеры, как правило, отличались интеллектом, стремлением к знаниям, надежностью, активностью, социальным участием и социально-экономическим статусом [4]. По мнению Р. Стогдилла, некоторый

Черты характера и их описание

<i>Черты характера</i>	<i>Описание</i>
1. Напористость	Честолюбие, амбициозность, энергичность, инициативность, настойчивость
2. Честность и порядочность	Достоиный доверия, надежный, открытый
3. Мотивация лидерства	Готов влиять на других, чтобы достичь общих целей
4. Уверенность в себе	Рассчитывает только на свои возможности и способности
5. Любознательность	Интеллект, умеет интегрировать и интерпретировать большой объем информации
6. Творческие способности	Оригинальность
7. Знание дела	Знание производства, технических аспектов
8. Гибкость	Способность адаптироваться к ситуации

набор личностных черт еще не делает человека руководителем, важным является и то, что структура личных качеств руководителя должна соотноситься с личными качествами его подчиненных.

Говоря о теории личных качеств, У. Беннис сформулировал качества лидера на основе интеллектуальных способностей, черт характера и профессиональных навыков (табл. 3).

Р. Л. Кричевский утверждает, что для успешной работы руководитель должен иметь какой – то минимальный набор названных характеристик.

Личностные качества лидера формируются в процессе жизнедеятельности. Важным этапом являются школьные годы, когда человек впервые познает себя в качестве лидера и проходит первые уроки организаторской работы.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» говорится, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, предприимчивые люди, которые могут принимать ответственные решения в ситуации выбора и прогнозировать их последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу своей страны. Важнейшими задачами воспитания как первостепенного приоритета в образовании являются формирование гражданской ответственности, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации и активной адаптации на рынке труда. Эти качества прежде всего характеризуют лидеров.

Формирование лидерских качеств во многом определяется степенью участия учащейся молодежи в общественной деятельности и в работе молодежных объединений. Прежде всего – это участие в работе органов самоуправления, которые следует рассматривать как фактор социализации лично-

**Интеллектуальные способности, черты характера,
профессиональные навыки лидера**

<i>Интеллектуальные способности</i>	<i>Черты характера лидера</i>	<i>Профессиональные навыки</i>
ум и логика	инициативность	умение заручиться поддержкой
рассудительность	гибкость	умение кооперироваться
проницательность	бдительность	умение завоевывать престиж
оригинальность	созидательность и творчество	такт и дипломатичность
концептуальность	честность	умение брать на себя риск и ответственность
образованность	целостность личности	умение организовывать
знание дела	смелость	умение убеждать
ораторские качества	самоуверенность	умение менять себя
любопытство	уравновешенность	умение быть надежным
интуиция	независимость	чувство юмора
	самостоятельность	умение разбираться в людях
	амбициозность	
	потребность в достижениях	
	настойчивость и упорство	
	энергичность	
	властность	
	работоспособность	
	агрессивность	
	стремление к превосходству	
	обязательность	
	участливость	

сти подростка. Однако социологические опросы показывают, что только треть учащихся старших классов хотела бы заниматься общественной деятельностью. Еще меньше подростков заняты работой в молодежных организациях, причем в основном это деятельность досуговых объединений; участие в работе политических, экономических, экологических организаций для подростков неактуально.

Основная цель среднего профессионального образования – не только подготовить конкурентоспособного специалиста, но и сформировать его управленческую культуру, которая рассматривается как часть общей культуры личности, а лидерские качества – как наиболее значимые для руководителя среднего звена. На достижение этой цели направлена учебно-производственная и воспитательная работа учебных заведений, работа органов студенческого самоуправления, деятельность общественных организаций. Однако лидерство – не массовое явление. Только индивидуальный подход к

личности обучающегося позволит разглядеть в нем лидерские задатки и развить их.

В отечественной науке проблемы лидерства изучались довольно сложно. Первые исследования были проведены С. О. Лозинским, Е. А. Аркиным, А. С. Залужным, П. Л. Загоровским и др. В их работах рассматривались вопросы «вожачества», лидерства в детских организованных и стихийных коллективах. Позднее проблему изучали Г. К. Ашин, И. П. Волков, Л. И. Уманский, Р. Л. Кричевский и др.

Изучением организаторских способностей занимались В. А. Гольнева, С. В. Кондратьева. В связи с изучением педагогических способностей учителя этой проблемы касались Ф. Н. Гоноволин, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов. Большое значение для изучения организаторской деятельности имеют исследования А. Г. Афанасьева, Б. Д. Парыгина, А. В. Петровского, К. К. Платонова, Е. В. Шороховой и др. Значителен вклад Л. И. Уманского, который изучал условия и пути развития организаторских способностей школьников.

Изучением особенностей лидерства в общеобразовательном учебном заведении, стилей руководства учителя занимались Н. Ф. Маслова, А. И. Захаров, Т. Н. Мальковская и др. Однако недостаточно изученными остались вопросы структуры лидерских качеств личности студента, выявления факторов образовательной среды профессионального учебного заведения, влияющих на их формирование, мониторинг уровня сформированности лидерских качеств.

Исключительно важная роль в формировании лидерских качеств личности обучающегося, на наш взгляд, принадлежит общественным организациям. Именно в рамках общественной деятельности в коллективе обучающиеся учатся основам организаторской работы, взаимодействию с окружающими людьми, т. е. получают первый опыт лидерства.

По мнению Л. И. Уманского, организаторские способности имеют индивидуальные особенности (рисунок).

По мнению Б. Д. Парыгина, для выдвижения на роль лидера группы необходимо обладать определенной совокупностью личных социально – психологических качеств: высоким уровнем инициативы и активности, опытом и навыками организаторской деятельности, заинтересованностью в достижении групповых целей, информированностью о делах группы и известной общительностью, личной привлекательностью с соответствующим этим качествам высоким уровнем престижа и авторитета в группе. Этими качествами в большей мере обладают те обучающиеся, у которых развиты коммуникативные свойства. Исследования показали, что в зависимости от уровня развития коллективных отношений в классе роль лидера и его влияние на товарищей дифференцируется. В развитом коллективе, где созданы условия для наиболее полного взаимопонимания, каждому легче иденти-



Индивидуальные особенности организаторских способностей

фицировать себя с другими. При этом создается определенный эмоциональный настрой, при котором развиваются особые качества личного порядка: взаимное доверие в области внутренних переживаний, ослабевает самоконтроль, устанавливается естественность и непринужденность общения. В такой обстановке охотно принимаются более высокие жизненные эталоны, носителями которых является лидер. Лидер приобретает в этих условиях признание большинства и относится к числу наиболее популярных в классе лиц. Довольно часто он является организатором общественной жизни в классе.

В классе при слабом развитии коллективных отношений и авторитарном стиле классного руководства роль лидера может быть скрытой. В этих условиях организаторская деятельность школьников направляется учителем. Влияние лидера на социальное развитие сверстников, прежде всего на их интеллектуальное развитие, чрезвычайно велико. Личность лидера имеет большое значение в формировании общественных оценок, суждений, в усвоении общественных обязанностей и правил поведения. При всех индивидуальных особенностях личности школьника, избирательности его отношений с окружающими, он может выступать в качестве лидера объективно в той мере, в какой обладает социальными ценностями, привлекательными для его сверстников.

А. С. Макаренко одну из целей воспитания определял как воспитание организатора, человека, умеющего приказывать товарищу и подчиняться товарищу. Определяющими факторами развития организаторских способностей А. С. Макаренко считал воспитание в коллективе и воспитание через коллектив, выделяя при этом организацию самоуправления, развитие

общественной активности, институт командиров, сводные отряды, дежурства. К качествам, не совместимым с организаторской деятельностью, А. С. Макаренко относил вялость, пассивность, стремление к обособлению, легкомыслие, замкнутость, эгоизм, глупость, лень.

А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев выявили, что сложная организаторская деятельность требует от организатора знания того дела, на которое она направлена, высокого уровня интеллекта, в частности наблюдательности, гибкости ума, творческой инициативы, определенных личностных качеств (увлеченность делом, ответственность, подход к людям, решительность, твердость воли). Основными компонентами организаторских способностей ученые считают целостное видение (или специфическую наблюдательность), находчивость, изобретательность, высокий уровень развития воли.

Ставя целью воспитать лидеров, учебное заведение должно создавать условия для выявления и развития их лидерских качеств, повышать профессиональный уровень педагогов-наставников и продумывать содержание деятельности с данной группой обучающихся. Воспитание лидерства требует индивидуального подхода к каждому активисту. Важным является не только развитие лидерского потенциала обучающегося, но и формирование направленности его личности и воспитание человеческих качеств.

Библиографический список

1. Вебер, М. Избранные произведения. — М., 1990.
2. Кричевский, Р. Л., Рыжак М. М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. — М., 1985.
3. Максвелл, Д. Воспитаи в себе лидера. / Д. Максвелл // Пер. с англ. Г. И. Левитан. — Мн.: ООО «Попурри», 2005.
4. Мескон, М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 2005.
5. Парыгин, Б. Д. Основы социальной психологической теории. — М.: 1971.
6. Политическая энциклопедия. Т. 1. — М.: Мысль, 1999.
7. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. — М.: Просвещение, 1980.
8. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. — М.: Логос, 2003.

*С. М. Николаев***КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ**

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов, позволяющих достигать определенные цели. Разобраться в них и выбрать наиболее адекватные и эффективные для применения помогает их упорядочивание и классификация. Классификация методов – это наиболее выстроенная по определенному признаку система методов [3, с. 103].

Начать рассмотрение данного вопроса необходимо с определения классификации методов воспитания в общей и пенитенциарной педагогике. Анализируя данный вопрос, И. П. Подласый указывает, что в большинстве систем логические основания классификации выражены не четко. Этим объясняется тот факт, что в практически значимых классификациях за основу берется не одна, а несколько важных и общих сторон метода. В качестве наиболее объективной и удобной И. П. Подласый представляет классификацию на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания по Г. И. Щукиной. В соответствии с этой характеристикой выделяются три группы методов воспитания:

1. Методы формирования сознания личности.
2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.
3. Методы стимулирования поведения и деятельности [3, с. 104].

Методы воспитания осужденных – это те же методы общей системы воспитания, но применяемые в специфических условиях деятельности исправительных учреждений. По словам М. П. Стуровой, нет ни одного общего метода воспитания, которые не могли бы применить к осужденному. В то же время не существует каких-либо особых, присущих только системе перевоспитания методов [2, с. 99].

Исследования различной научной литературы по пенитенциарной педагогике показали, что учеными предлагаются различные классификации методов воспитания осужденных. Профессор М. П. Стурова при рассмотрении данного вопроса приходит к следующим выводам: основу воспитательного воздействия в воспитательной колонии составляют методы убеждения и организации поведения, на основе которых строятся практически все взаимоотношения между администрацией и воспитанниками. С их помощью возможно решение основных педагогических задач – формирование

потребностей, мотивов, сознания, чувств, воли и поведения воспитуемых. Поэтому их можно назвать основными. При педагогическом воздействии на воспитанников, помимо основных, применяются еще и ситуационные методы: стимулирование положительной и торможение отрицательной активности личности. Они сами непосредственно не формируют личность, но активно содействуют этому процессу и являются своеобразной реакцией воспитателей на те или иные поступки осужденных. Их основное назначение – стимулировать социально одобряемые поступки и нейтрализовать противоправные действия осужденных [2, с. 100].

М. В. Соловейчик приводит следующую классификацию методов воспитания несовершеннолетних осужденных:

1. Методы, направленные на формирование сознания воспитанников (убеждение). В эту группу входят методы разностороннего воздействия на сознание и чувства осужденных: беседы, лекции, диспуты, другие словесные методы, метод примера.

2. Методы, направленные на организацию деятельности и формирование опыта общественного поведения воспитанников: педагогические требования, общественное мнение, приучение, упражнение, поручение, создание воспитательных ситуаций.

3. Методы, выполняющие функции регулирования, коррегирования и стимулирования поведения и деятельности воспитанников. Поступки и действия, совершаемые воспитанниками, должны получать ту или иную оценку, которая призвана закреплять или наоборот, разрушать, сдерживать, ограничивать складывающиеся формы и мотивы поведения и деятельности: соревнование, поощрение и наказание [7, с.84–85].

Объективной основой методов педагогического воздействия являются два основных фактора:

1) цель и задачи воздействия, обусловленные характером современных общественных отношений;

2) особенности психолого-педагогических свойств личности осужденного.

Правильно организованные методы побуждают к размышлению, переживанию и практическому действию, стимулируют внутреннюю активность личности, направленную на развитие и закрепление необходимых форм поведения, влияют на становление личностной позиции правонарушителя к карательным и воспитательным действиям. Тем самым осуществляется коррекция его взглядов, суждений и поведения, стимулирование активности самовоспитания.

Опираясь на исследования И. П. Подласого, мы предлагаем следующую классификацию методов педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных (рисунок).

Рассмотрим сущность методов педагогического воздействия и определить их значимость для нашего исследования.



Классификация методов педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных

Метод формирования сознания (убеждение) пронизывает всю систему воспитательной работы и выступает в качестве как самостоятельного метода, так и части других методов. Наиболее полное определение, по нашему мнению, дает профессор Н. С. Кравчун: «Убеждать – значит, опираясь на логические доводы, данные науки, достоверные факты, личный опыт осужденных, так влиять на их сознание и поведение, чтобы вызвать у них осмысление своих ошибок, заблуждений и стремление освободиться от них, сформировать глубокую и твердую уверенность в объективной обусловленности и необходимости неуклонного соблюдения норм общежития, избавиться от своих недостатков, встать на путь правопорядочного образа жизни» [1, с. 73].

Реализация метода формирования сознания – длительный процесс. С одной стороны, в нем проявляется систематическая целеустремленная деятельность всего коллектива колонии, требующая личной заинтересованности, организаторских способностей, педагогического мастерства, творчества. С другой – это сложная нравственно-психологическая деятельность каждого осужденного, микрогрупп, коллектива осужденных в целом, включающая восприятие, осмысление, переработку, принятие и отрицание педагогических воздействий [1, с. 74].

Нередко применение *метода убеждения* связано с определенными трудностями. Одна из основных – это деформированное сознание несовершенно-

нолетних осужденных. Процесс восприятия в большинстве своем вызывает у осужденных внутреннее сопротивление, возражение, протест, переживания, колебания в принятии решений.

Практика показывает, что успешность применения метода убеждения зависит от следующих педагогических условий: уверенность воспитателя, компетентность, правдивость, ясность и логичность информации, настойчивость, уважительное отношение к воспитанникам, учет их психологических особенностей. В зависимости от объекта и задач педагогического воздействия целесообразно применение различных приемов убеждения: объяснение, разъяснение, наставление, пример, обсуждение, внушение.

А. С. Новоселова выделяет внушение в качестве самостоятельного метода, применяемого во взаимодействии с убеждением: «Метод, основанный на взаимодействии убеждения и внушения, включающий в себя многообразие приемов и средств, активизирующих всю психическую деятельность человека, способных гасить и стирать негативные и создавать социально нравственные установки поведения и деятельности, переводя их из области неосознаваемого в область осознаваемого в психике, мы называем социально-педагогическим тренингом. Весь воспитательный процесс по этому методу носит тренировочный характер. Исключительной его особенностью является то, что он позволяет подключать воспитываемую личность к собственному социально нравственному преобразованию. Взаимодействие методов убеждения и внушения в социально-педагогическом тренинге базируется на синэргетической связи осознаваемого и неосознаваемого в психике. Процесс воспитывающего влияния методов находится в органической динамике: доминирование внушения – равное их воздействие – доминирование убеждения» [5, с. 86–87].

В целом, назначение метода убеждения состоит в том, чтобы сформировать правильные моральные, эстетические, политические представления осужденных; побудить их переосмыслить свой образ жизни; вызвать желание к правопослушной жизни в обществе. Активное использование данного метода мы будем рассматривать при организации всех видов деятельности.

Несмотря на универсальное значение убеждения, применять его в чистом виде при организации педагогического воздействия нецелесообразно – это может снизить его эффективность. Таким образом, важнейшая задача воспитателей колонии состоит в правильном применении совокупности методов педагогического воздействия.

Метод организации деятельности и формирования опыта поведения выражен в формировании привычек нравственного поведения и предполагает упражнение в них в процессе реальной жизни. А. С. Макаренко писал: «Сколько бы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитываете привычки преодолевать длительные труд-

ности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. Одним словом, я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек» [4, с. 347].

Педагогический процесс в воспитательной колонии предполагает сочетание методов убеждения и организации поведения. Формирование сознания и деятельности в конкретных поступках личности, в системе ее поведения – важнейшая закономерность формирования личности в целом.

Деятельность ВК построена на запретах для осужденных, которые обозначены на законодательном уровне. Т. е. изначально требования по организации поведения изложены в нормативно-правовых актах и выступают гарантом нормальной деятельности исправительного учреждения. Например, воспитанники обязаны соблюдать распорядок дня, быть вежливыми с сотрудниками, содержать в чистоте жилые помещения, соблюдать правила личной гигиены и т. д. [6] Результаты воспитания методами убеждения и организации поведения приобретают устойчивость, если они постоянно закрепляются в социальном опыте, в привычках поведения. Повторяясь каждый день, положительные действия воспитанников приобретают силу привычек и выполняются без особых усилий и напряжений.

Таким образом, *под методом организации деятельности и формирования опыта поведения* мы предлагаем понимать такую организацию жизни несовершеннолетних осужденных, всех видов деятельности, быта, взаимоотношений, общения, которая, опираясь на другие методы педагогического воздействия, развивает их нравственно-политические и правовые чувства, упражняет волю, подавляет и формирует положительные привычки, опыт и тенденции правильного поведения, единство убеждений и поступков.

Рассмотренные методы и приемы педагогического воздействия могут решить основную задачу исполнения уголовного наказания – исправление осужденных. Однако, для более успешной и эффективной организации педагогического воздействия их применение должно сочетаться с методами, стимулирующими положительную активность личности и тормозящими отрицательную, в качестве которых используются похвала, поощрение, организация перспективных линий; тормозящими отрицательную – обсуждение, предупреждение об ответственности и возможности наказания, наказание, принуждение общественным мнением. При организации педагогического воздействия данные приемы и методы применяются в совокупности. Центральными в данной группе методов коррекции поведения являются поощрение и наказание. М. П. Стурова отмечает, что по своей значимости и способности влиять на личность несовершеннолетнего осужденного во многих случаях данные методы выступают как главные и иногда приобретают статус самостоятельных методов [2, с. 110–111].

Проанализировав ряд исследований по вопросам поощрения и опираясь на исследования Н. С. Кравчуна под поощрением мы понимаем систему

средств и приемов морального и материального стимулирования осужденных, доказавших определенную степень исправления, проявляющегося в строгом соблюдении установленных законодательством норм поведения, добросовестным отношением к труду, учебе, проявлением инициативы, в активном участии в работе самостоятельных организаций и общественной жизни ВК [1, с. 79].

В настоящее время наблюдается поляризация взглядов ученых-пенитенциаристов к применению метода принуждения: одни выступают за активное применение, другие за полную отмену мер принуждения. Так, А. С. Макаренко настоятельно рекомендовал применять метод принуждения и писал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их» [4, с. 206].

Таким образом, помимо стимулирования правопослушного поведения осужденных в местах лишения свободы, метод принуждения несет в себе сдерживающий превентивный характер – удерживает некоторых воспитанников от нарушений режима содержания и помогает администрации учреждений поддерживать надлежащий правопорядок ВК. Меры взыскания с точки зрения использования метода принуждения – это ответная реакция администрации учреждения на неправомерные действия осужденных в период отбывания наказания, посредством применения индивидуальных мер воздействия (санкций) карательного содержания в целях исправления осужденных и предупреждения преступлений в местах лишения свободы.

Обобщая результаты теоретического анализа методов педагогического воздействия необходимо заметить, что существующая система воздействия на сознание воспитанников недостаточно эффективна и в целом направлена не на исправление воспитанников, а на исполнение уголовного наказания. Данная позиция лишает деятельность уголовно-исполнительной системы гибкостью в выборе методов воздействия на личность осужденного и воспитательной перспективы. Необходимо искать способы косвенного влияния, активно использовать метод внушения и создавать условия, стимулирующие общую психолого-педагогическую активность личности и потребность в саморазвитии и исправлении. Для успешного исправления воспитанников необходима система методов, применение которых будет зависеть от конкретной педагогической ситуации и личности воспитанника.

Библиографический список

1. Гербеев, Ю. В. Педагогика и политико-воспитательная работа с осужденными / Ю. В. Гербеев. – Рязань: изд-во РВИИ МВД РФ. – 1985. – 359 с.
2. Зубков, А. И., Стурова, М. П. Исправительная (пенитенциарная) педагоги-

ка: Учеб. для слуш. и курсантов учеб. заведений МВД РФ / А. И. Зубков, М. П. Стурова. – Рязань. – 1993. – 398 с.

3. **Подласый, И. П.** Педагогика: Новый курс: Учебн. для студ. высш. учебн. заведений: В 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания. / И. П. Подласый. – М., 2003. – 1 с.

4. **Макаренко, А. С.** Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. / А. С. Макаренко. – М., 1984. – 315 с.

5. **Новоселова, А. С.** Психолого-педагогические основы взаимодействия убеждения и внушения как условие ресоциализации личности осужденных / А. С. Новоселова. – Москва.: «Центр содействия реформе уголовного правосудия». – 2001. – 224 с.

6. **Приказ** Минюста России № 311 от 06.10.2007 г. «Об утверждении правил внутреннего распорядка воспитательных колоний уголовно-исполнительной системы». – П. 18

7. **Соловейчик, М. В.** Гуманизация субъективных отношений в условиях деятельности воспитательной колонии для несовершеннолетних: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 226 с.

УДК 339.138:796/799

С. В. Салмин

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МАРКЕТИНГА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Социально-экономические изменения в российском обществе и утверждающиеся рыночные отношения во многом определяют и новые подходы к образованию в сфере физической культуры и спорта. Внедрение инноваций, реализация передовых педагогических технологий становится одной из движущих сил развития системы образования. Возникла острая необходимость в модернизации системы образования в сфере физической культуры и спорта.

Поэтому именно маркетинг способен разрешить обострившиеся противоречия между высокими темпами перемен в обществе и низкими темпами изменений образования в сфере физической культуры и спорта, между спросом (в том числе потенциальным) и фактическим предложением образовательных услуг в сфере физической культуры и спорта.

Необходимость освоения и практического применения маркетинга признается на сегодняшний день на всех уровнях организации и управления физкультурным движением. Однако, несмотря на важность и перспективность развития маркетинга в сфере физической культуры этот вопрос требует конкретной доработки и его усовершенствования в данной тематике.

Маркетинг в сфере физкультуры и спорта является неотъемлемой составляющей жизнедеятельности современного общества, его необходимость и эффективность обусловлены современным уровнем развития рыночных отношений, физкультурного движения и действующими социокультурными традициями общества.

Маркетинг как источник информации о рынке образовательных услуг в сфере физической культуры и спорта в настоящее время действует главным образом как прикладная наука, в которой нет четкого стратегического понимания потребителей, и отслеживания новых тенденций на рынке образования в сфере физической культуры и спорта. Это объясняется тем, что работа в данной области часто подразумевает переложение части функций на внешнюю деятельность вуза. Маркетингу в сфере физической культуры и спорта необходимо создавать и более тесные формы сотрудничества с другими источниками знаний, в том числе и на базе всего университета.

Совершенствование маркетинговых технологий в сфере физической культуры и спорта будет способствовать выявлению, формированию и эффективному удовлетворению потребностей целевых групп потребителей образовательных услуг, что обеспечивает конкурентоспособность самого вуза. Достижение данной цели возможно при выполнении следующих условий: «завоевание» потребителя посредством оказания дифференцированных образовательных услуг; влияние на совершенствование образовательной среды региона, формируя образовательные потребности социума; совершенствование профессионального мастерства педагогов вуза, усиливая их мотивацию к улучшению качества работы.

Совершенствование управления физической культурой и спортом как непроеизводственной сферой и функционирующим в ее рамках рынком услуг требует внедрения современных методов и приемов, позволяющих обеспечить адекватное удовлетворение потребностей человека, социальных групп и общества в целом. С учетом рационального использования имеющихся ресурсов и решающих задачу оптимально возможной сбалансированности между спросом и предложением физкультурно-спортивных услуг.

Совершенствование маркетинговой деятельности предприятий, учреждений и организаций в сфере услуг физической культуры и спорта может быть охарактеризовано посредством ответов на следующие традиционные для маркетинга вопросы. На какого клиента ориентироваться, кто составит контингент потребителей? Какие услуги производить и предлагать на рынке? Какого качества? Сколько? Кто их будет оказывать? Где? Когда? По какой цене, и на каких условиях?

Во-первых, согласно концепции маркетинга, конечный потребитель признается центральным субъектом маркетинговых отношений и действий. Именно конечный потребитель объединяет вокруг себя всех остальных субъектов рынка, осуществляет рыночный выбор услуг физической культу-

ры и спорта, условий их оказания, педагогических технологий и персонала, активно участвует в процессе оказания услуг и совершении сделок по ним. Парадокс состоит в том, что несмотря на свое центральное положение, клиент является наименее защищенным информированным среди всех субъектов маркетинга.

Во-вторых, в маркетинге услуг физической культуры и спорта необходима государственная поддержка, так как роль государства особенно весома в отличие от маркетинга других услуг и товаров. Это связано с тем, что успех реализации маркетингового потенциала в сфере физической культуры и спорта во многом определяется практическими мерами содействия ему со стороны государственных органов управления всех уровней.

В-третьих, физическая культура и спорт, в значительной части, являются сферой некоммерческой. Это проявляется в том, что основные источники финансирования физической культуры и спорта – средства государственного бюджета, общественных организаций, различных фондов, спонсоров и т. п. Это означает, что потребитель и источник платежеспособного спроса не совпадают. В этом и состоит одна из немаловажных проблем маркетинга, которая нуждается в тщательной доработке и поиске новых инвестиций в маркетинг физкультурного движения, в поиске ответа на вопрос «Кто, за что и в какой мере готов платить?».

В-четвертых, нельзя не отметить, что успех совершенствования маркетинга в сфере физической культуры и спорта предприятий и организаций, оказывающих и продающих услуги физической культуры и спорта, во многом зависит от маркетинговых успехов персонала, призванного осуществлять обширный спектр соответствующих функций – от изучения рынка и разработки стратегии маркетинга до сопровождения услуги в процессе ее потребления.

В-пятых, необходимо совершенствование занятий в системе образования вузов, побуждающих преподавателя искать и совершенствовать новые методические приемы, изучать обширный арсенал образовательных методик, программ, форм, средств, включая методы и формы контроля и оценке применять индивидуальный подход к студентам, которые не являются непосредственно объектами маркетинга. Это способствует вузов на многоуровневую систему обучения, подразумевающую качественную направленность в подготовке специалистов новой формации, способных в рыночных условиях интеллектуальной конкуренции реализовать себя с высоким творческим коэффициентом отдачи, подразумевает пересмотр программного материала по активизации деятельности студентов.

Совершенствуя маркетинг в сфере физической культуры и спорта, мы непосредственно мотивируем студента заниматься физической культурой и спортом. Центральным субъектом маркетинга является личность. Именно личность является единственным конечным потребителем услуг физичес-

кой культуры и спорта. Не случайно цель и содержание маркетинга образовательных услуг в сфере физической культуры и спорта вуза подразумевают личностно – ориентированные технологии, направленные на формирование физической культуры и спорта личности студента, на совершенствование собственной природы с учетом возраста, индивидуальных интересов и потребностей; отход от традиционных форм ведения учебных занятий. А также маркетинговые стратегии в сфере физической культуры и спорта предусматривают переход и распределение студентов по спортивным специализациям, активный выбор ими видов спорта; формирование занятий, умений и навыков самостоятельного использования средств физической культуры.

Однако, несмотря на позитивный эффект совершенствования маркетинга в физкультурно-спортивной деятельности, состояние научной разработанности данной тематики в настоящее время не находит поддержки для дальнейшего развития.

Это объясняется тем, что общая теория маркетинга, обстоятельно разработанная, в трудах отечественных и зарубежных ученых, создавалась на опыте промышленного производства экономически развитых стран и не адаптирована к условиям сферы услуг в области физической культуры и спорта.

Библиографический список

1. **Азгальдов, Г. Г.** Что нужно для успешной работы / Г. Г. Азгальдов // Вестник высшей школы. – 1992. – № 1. – С. 3–13.
2. **Зубарев, В. А., Сучилин, А. А.** Менеджмент и маркетинг в сфере физической культуры и спорта: Учебное пособие. В. А. Зубарев, А. А. Сучилин. – М., – 1998. – 162 с.
3. **Верли, Х. П.** Маркетинг как стратегический фактор успеха / Х. П. Верли // Проблемы теории и практики управления. – 1992. – № 6. – С. 54–60.
4. **Волкова, М. М., Звездова А. Б.** Маркетинговые исследования в области образовательных услуг. / М. М. Волкова, А. Б. Звездова. // Маркетинг в России и за рубежом. / М., 1999. – № 6. С. 15–19.
5. **Гуськов, С. И.** Спорт и маркетинг. / С. И. Гуськов. – М: Вагриус, 1995. – 303 с.
6. **Завьялов П. С., Демидов В. Е.** Формула успеха: маркетинг. / П. С. Завьялов, В. Е. Демидов. – М.: Международные отношения, 1991. – 223 с.
7. **Корнев, В. Г.** Пути развития физической культуры в вузе / Пробл. совершен-ия физ. восп. студ-ов аграрн. вузов / В. Г. Корнев // Сб. науч. трудов / СПбГАУ. – СПб.: Изд-во СПбГАУ, 1999. – С. 19–21.

РАЗДЕЛ VI

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.6/:9

Чжан Цинлунь

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Профессиональное образование представляет собой образование, при котором обучающиеся получают необходимые профессиональные знания, умения и моральную готовность для занятия какой-либо профессии и выполнения производственной деятельности. В Китае к профессиональному образованию относятся, например, практическая подготовка перед трудоустройством на конкретную работу, переквалификация безработных и ряд других видов профессиональной подготовки. Кроме того, в профессиональное образование включаются также профессиональные школы высшей степени, училища и техникумы. Цель профессионального образования заключается в подготовке кадров прикладного назначения и трудящихся, имеющих, по крайней мере, общее среднее образование и некоторые специальные знания и умения. Профессиональное образование делает упор именно на формирование практических умений и работоспособности в определенной сфере производства. Оно разделяется на три ступени: начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование и высшее профессиональное образование.

Среднее профессиональное образование является важной составной частью системы профессионального образования. Его развитие тесно связано с развитием общего образования, оно осуществляется именно на этапе среднего образования старших классов. Имеется в виду профессиональная подготовка в рамках общего образования и сразу после окончания средней школы. Его цель — подготовка миллионов высококвалифицированных работников на базе девятилетнего обязательного общего среднего образования. В настоящий момент среднее профессиональное образование занимает доминирующее положение в системе профессионального образования Китая, оно проводится именно в средних профессиональных учебных заведениях, принимающих, главным образом, выпускников девятого класса школы или имеющих соответствующее такому уровню образование. Продолжительность обучения в школах такого типа три года. Учащиеся получают основные знания и умения, как и в общеобразовательных школах, и одновременно получают умения и знания, необходимые для определенных рабочих мест.

В настоящее время среднее профессиональное образование в Китае можно получить в учебных заведениях трех видов.

Техникум. Он принимает выпускников девятого класса, в нем три года обучения, цель подготовки – рабочие первоначального и среднего уровней.

Среднее специальное учебное заведение. Оно принимает, главным образом, выпускников девятого класса на три года или четыре года обучения. Традиционная цель подготовки – подготовка техников, управленческого персонала среднего уровня и учителей начальных школ. После реформы и политики открытости, особенно в последние годы, цель его подготовки уже расширяется и теперь оно подготавливает кадры с разнообразной квалификацией.

Профессиональная высшая школа. Школа такого типа получили большое развитие после реформы структуры образования, подавляющее большинство их перестроено именно на основании обыкновенных средних школ. Они принимают выпускников девятого класса, продолжительность обучения – 3 года, в некоторых – 2 года или 4 года. Цель подготовки примерно такая же, как в училищах и техникумах, – подготовка рабочих, справляющихся со своей работой сразу после школы.

После начала нового тысячелетия, цель подготовки профессиональных учебных заведений этих трех видов постепенно приходит к единству. Формы обучения тоже соответствуют этому единству. В связи с этим, правительство принимает ряд мер, направленных на регулирование структуры и распределение ресурсов, чтобы продвигать их к единству, убирая границы между ними, после того у них будет общее название – средние профессиональные училища.

Профессиональное образование в Китае имеет более чем столетнюю историю, оно появилось в период так называемого иностранного образования, которое приходилось на период с 60-х гг. XIX – до конца и начала XX вв. Основной курс образования был таков: китайские знания как стержневые, а иностранные – для прикладного использования. В период иностранного движения были созданы немало училищ, подготавливающих рабочих и техников. Так как в этот период не было единого плана развития и системы управления, то в Китае не появилось заметного и независимого среднего профессионального образования.

В 1902 и в 1904 гг. правительством династии Цин были опубликованы Уставы (циндинсюйтан и зодинсюйтан), которые в истории образования называются системой образования (Жэньинкуймэй). В уставах была оговорена единая цель профессиональных училищ разного типа – возрождение сельского хозяйства, промышленности и торговли с целью повышения богатства страны и благосостояния населения. В уставах одновременно было определено то, что профессиональное образование Китая будет разделено на три ступени: начальную, среднюю и высшую. Выделяются несколько

направлений образования: подготовка квалифицированных работников для промышленности, сельского хозяйства, торговли, коммерческих пароходов и др. С этого времени в Китае появилось среднее профессиональное образование в его современном понимании.

После Синхэйской революции под руководством министра образования нанцзинского временного правительства Цей Юаньпэем была осуществлена окончательная реформа, положившая конец системе образования феодального общества. В августе 1913 г. была установлена система образования (Жэньцзикуйцой), в которой было разделено профессиональное образование на три разряда: первоначальное называли профессиональным училищем второй категории, среднее называли профессиональным училищем первой категории, высшее называли специальным училищем. В училищах разных разрядов имелись направления по промышленности, сельскому хозяйству, торговле и коммерческим пароходам. Осуществление данной системы стимулировало развитие профессионального образования Китая.

Первого ноября 1922 г. Бэйянским правительством Китая были опубликованы документы: Закон о реформе системы образования и Система образования (Жэньшю). В этой системе было установлено, что в начальных школах по необходимости будет создано предварительное профессиональное образование. В средних общеобразовательных школах будет создано профессиональное отделение, а в вузах и специальных училищах будет отделение специального профессионального назначения. В этой системе средняя общеобразовательная школа была разделена на два типа: элементарная и высшая. При этой системе были также профессиональные училища, дающие общее среднее образование, и профессиональные отделения в непрофессиональном образовании общей средней школы. В высшей общеобразовательной школе разделены все учебные заведения на обыкновенные (дающие общее образование), сельскохозяйственные, промышленные, коммерческие, педагогические и др., которые могут смыкаться с соответствующими специальными вузами. Данная система проявила комплексность, при установке занятий учитывали жизненную подготовку. Благодаря совместным усилиям от правительства и педагогов в то время развитие среднего профессионального образования оказывалось успешным.

В январе 1933 г. правительством Китая был опубликован Закон о профессиональных учебных заведениях. Они были разделены на два этапа: начальный и продвинутый, к ним прибавлены разные профессиональные курсы. Начальные профессиональные училища принимают выпускников начальной школы, возраст учащихся – 12–18 лет, год обучения – 1–3 года, шло бесплатное профессиональное образование. Начальное профессиональное училище того времени соединило начальное и среднее профессиональное образование на практике. В июне 1935 г. в опубликованных Нанцзинским правительством Правилах профессиональных училищ четко были обо-

значены задачи начального профессионального образования: оно дает молодежи несложные знания и умения по производству, чтобы она получила способность к работе. Из-за войны в этот период профессиональное образование не получило большого развития. До 1947 г. в Китае было всего 14 государственных средних профессиональных училищ.

После создания нового Китая среднее профессиональное образование постепенно совершенствовалось. В первый период после создания нового Китая правительство взяло под свой контроль все бывшие государственные и частные профессиональные училища, реконструировало и восстановило их. Бывшие профессиональные училища имели нечеткие цели подготовки, в них были слишком расширены направления, профессиональное образование не соответствовало потребностям строительства народного хозяйства, одновременно масштаб их был маленьким, условия были плохими, кадры для подготовки были недостаточно компетентными.

В 1950 г., в Китае были 500 средних профессиональных учебных заведений: заведения медицинского профиля занимали 36,2%, сельские и лесопромышленные – 21%, промышленные – 18%. В заведениях промышленного профиля были слабо развиты специальности по полезным ископаемым, химической промышленности, машиностроению и электронной технике.

В связи с этой ситуацией было урегулировано и упорядочено среднее профессиональное образование по следующим направлениям.

1) Подготовка технических персоналов является необходимым условием для экономического строительства государства, поэтому стратегической задачей является масштабная подготовка технического персонала начальной и средней категорий.

2) Деятельность профессионального учебного заведения должна соблюдать правила специализации и единства. Прежде всего, должны быть обеспечены потребности в техническом персонале среднего уровня для промышленности, особенно тяжелой и военной. Профессиональные учебные заведения должны находиться от производственной базы. Должны быть привлечены силы с разных сторон для повышения эффективности и качества учебных заведений.

3) Кроме упорядочения и развития официального профессионального образования необходима организация разнообразных курсов быстрой подготовки и технические курсы внерабочего характера, чтобы профессиональные учебные заведения разных типов получили возможность многовариантного развития.

4) Профессиональные учебные заведения переходят к руководству оперативных ведомств. Отрасли образования и соответствующие оперативные ведомства должны оказывать взаимопомощь, тесно координировать и совместно улучшать профессиональные учебные заведения.

5) В сентябре 1952 г. было опубликовано министерством образования Китая решение об объединении названия среднего профессионального образования (включены и специальные учебные заведения) к единству, после этого появилось общее название (среднее специальное учебное заведение).

После регулирования были закрыты те училища, которые не имели необходимых условий для обучения, были упразднены группы техников средней категории, подчиняющиеся общеобразовательным средним школам. Были образованы государственные школы из частных, были реорганизованы по характеру специальностей и научно-техническим направлениям бывшие училища с комплексными направлениями в училища со специализированным направлением, были соединены училища, имевшие одинаковые специальности и направления. После этого регулирования процент училищ с промышленным характером превысил 29%, количество средних профессиональных училищ достигло 794 (вместо 561 в 1949 г.). Число учащихся повысилась до 290 тыс. (вместо 77 тыс.), число учителей тоже увеличилось до 14848 чел. (вместо 6617). ПТУ были всего три, теперь их стало 27, в которых обучались 15 тыс. учащихся. Благодаря такому регулированию и развитию укрепилась работа в области профессионального образования разных типов и видов, была заложена устойчивая основа для дальнейшего развития.

1953–1957 гг. были периодом первой пятилетки нового Китая. Этот период был ключевым для создания и развития китайской системы профессионального образования, одновременно являлся периодом быстрого развития среднего профессионального развития. В связи с тем, что при первой пятилетке шло масштабное экономическое строительство государства, отрасли народного хозяйства требовали новых квалифицированных рабочих в количестве 1 миллиона чел. Появилась проблема нехватки техников средней категории. По потребностям развития народного хозяйства в относительно короткое время благодаря усилиям всего народа была создана и укреплена система среднего профессионального образования и система по подготовке квалифицированных рабочих. Основные требования государства к средним профессиональным училищам были таковы: рационально строить техникум при строительстве нового завода, разделить и устроить специальности и направления (количество специальностей для каждого техникума не должно превысить 3–4.), чтобы уменьшить внеплановость подготовки технического персонала. В сентябре 1954 г. Госсоветом было опубликовано решение об улучшении среднего профессионального образования, и в ноябре того же года был утвержден устав о среднем профессиональном образовании, который является символом создания системы среднего профессионального образования Китая. Для выполнения соответствующих требований к техническому персоналу министерство высшего образования утвердило в 1956 г. единую учебную программу для всех училищ. В этот

период быстро и стабильно развилось среднее профессиональное образование. До 1957 г. в Китае имелось 728 училищ и 144 ПТУ.

Из-за горячей надежды народа на быстрые изменения, преодоление отсталости экономики появился всесторонний большой скачок, что привело к нарушению плана и потере контроля, в том числе и в области образования. С 1957 по 1960 гг. количество училищ сильно выросло от 728 до 4261, количество ПТУ от 144 до 2179. Такой темп развития заметно нарушил гармонию социального развития и развития образования. В 1961 г. государство начало исправлять это нарушение. В 1964 г. на рабочем совещании министерства образования был утвержден рабочий курс об осуществлении двух систем образования, в рамках которого требовалось активно проводить новый режим обучения в училищах, при котором учащиеся учатся и работают одновременно. Этот новый режим одновременно относился к системам труда и образования и оказывал позитивное влияние на развитие среднего профессионального образования.

Во время Великой культурной революции с 1966 по 1976 гг. сфера образования была сильно разрушена, в том числе и среднее профессиональное образование. До 1969 г. училища, техникумы, ПТУ вообще исчезли. Только до начала 70-х гг. незначительная часть среднего профессионального образования была оставлена, но с низким уровнем.

В октябре 1980 г. Госсоветом был утвержден отчет от министерства образования и генерального бюро труда о реформе структуры среднего образования.

Были выдвинуты главные направления реформы содержания и форм профессионального обучения:

- 1) перестройка занятий в стандартных школах высшей степени, добавление занятий по профессии;
- 2) из части стандартных общеобразовательных школ сделаны профессиональные училища;
- 3) открывается возможность организовать профессиональные училища по разным профилям;
- 4) создаются условия для активного развития и организации ПТУ;
- 5) повышаются требования к уровню подготовки в среднем профессиональном училище.

В 1985 году количество учащихся в учебных заведениях профессионального образования составляло 11 миллионов 450 тыс. чел. Среди них количество учащихся профессиональных училищ составляло 35,31%. В 1995 г. число учащихся в профессиональных школах уже составляло 16 млн 350 тыс., а количество учащихся в профессиональных училищах составляло 56%. Пропорция общего и профессионального образования держится на одном и том же уровне по настоящее время.

В 1985 г. ЦК КПК было опубликовано решение о реформе системы обра-

зования, в котором предлагалось постепенно создавать систему профессионального образования, при которой имеются разные уровни подготовки, при этом их структуры рациональны и тесно связываются со стандартами общего образования. В аспекте организации и управления за среднее профессиональное образование отвечают местные администрации, которые обязаны оказывать помощь в разработке новых направлений подготовки профессиональным учебным заведениям, при этом последние подчиняются правительству страны. В материальном аспекте обучение поддерживают коллектив, частные лица и прочие социальные силы, способные помочь организовать обучение.

Для реализации поставленных целей стремятся увеличить за пять лет количество принимающих учащихся профессионального учебного заведения до уровня количества учащихся в стандартных школах, чтобы изменить нерациональную структуру среднего образования. В конце 1985 г. в Китае имелось 2529 средних профессиональных училищ, где учатся около миллиона учащихся, 3548 ПТУ, количество учащихся которых составляло 740 тыс., 8070 профессиональных средних школ, учащихся – 1 млн 290 тыс. Количество учащихся профессионального учебного заведения составляло 36% от общего количества учащихся всего среднего профессионального образования.

Среднее профессиональное образование по-настоящему получило масштабное развитие именно за последние 20 лет после реформы и политики открытости. В начале 90-х гг. XX в., с развитием социалистической рыночной экономики появилось и частное образование в Китае. Был выдвинут курс на организацию обучения общественными средствами при поддержке, правильном ориентировании и усиленном управлении со стороны государства. В 1995 г. в Китае имелось 672 учебных заведений со средствами общественного характера, до 2002 г. их количество уже составляло 61,3 тыс., в том числе частных профессиональных средних школ было уже 1085. Общественная сила посредством развития частного среднего профессионального образования вошла в сферу образования, и среднее профессиональное образование активно развивалось.

В октябре 1991 г. Госсоветом было опубликовано решение об усиленном развитии профессионального образования. В феврале 1993 г. Госсоветом были изданы основные положения о реформе и развития образования Китая. Все эти документы дали идеальные условия для последующей реформы и развития среднего профессионального образования, что позволило профессиональному образованию встать на путь развития в соответствии с законностью, нормализацией и научностью. Среднее профессиональное образование в этот период получило большое развитие. По статистике о развитии образования на 1994 г., опубликованной Комитетом образования Китая 29 марта 1995 г., количество учащихся среднего профессионального

образования занимала 58,3% и 56,1% среди всего количества принимающихся и учащихся среднего образования.

В 1996 г. был опубликован Закон о профессиональном образовании КНР, который является символом того, что китайское профессиональное образование начало в большей степени опираться на закон. В 1999 г. было организовано Всекитайское совещание по вопросам образования, на котором акценты были сделаны на развитии профессионального образования (включая и развитие среднего профессионального образования), что четко указало среднему профессиональному образованию XXI в. направление развития.

В марте 2000 г. в Замечаниях о всестороннем развитии качеств личности, углублении реформы среднего профессионального образования была четко предложена министерством образования Китая цель подготовки среднего профессионального образования. Среднее профессиональное образование должно всестороннее претворять в действительность курс образования, заданный Компартией Китая, изменять концепцию образования, создавать новые смыслы образования на основании повышения его качества, развития способностей личности, чтобы подготавливать высококачественных технических работников, трудящихся передовой линии производства, обслуживания и управления, соответствующих требованиям социалистической модернизации. При такой цели подготовки кадров среднее профессиональное образование активно анализирует тенденцию развития экономического развития внутри страны и за рубежом и спросы рынка труда, старается повышать свою профессиональную способность, чтобы оно стало многоаспектным, с развитыми и расширенными направлениями.

Библиографический список

1. **Ли Япин.** Практика и исследование китайского профессионального образования. — Пекин: Изд-во Жиньминжибао, 2007. — 270 с.
2. **Ли Сяндун.** Лу Шуаньин. Вновь составленное по профессиональной педагогике. — Пекин.: Изд-во Высшее образование, 2005. — 384 с.
3. **Ди Цжисинь.** Тан Хэйтао. Педагогика профессиональной техники. — Фуцзянь: изд-во Фуцзяньское образование, 1995. — 422 с.
4. **Хун Хуэй.** Вчера, сегодня и завтра среднего профессионального образования, обозрение развития Китая // Пекин, 2006, № 8. — С. 9—11.
5. **Чжан Зясян.** Чань Зинфан. Педагогика профессиональной техники. — Шанхай: Изд-во Хуадунский педагог. ун-т, 2001. — 270 с.

*О. А. Косинова***ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ХАРБИНСКОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ**

В середине 1920-х гг. российская эмиграция в Китае, оправившись после гражданской войны и первых лет беженства, в условиях мирной жизни почувствовала острую потребность в образовании. К середине 20-х гг. XX в. в Харбине уже было несколько вузов — это Юридический факультет, Политехнический институт, Институт ориентальных и коммерческих наук. Однако, ни один из них не давал педагогической и психологической подготовки. Педагог и историк образования Н. П. Автономов констатировал большую потребность в высшем педагогическом образовании в Маньчжурии [1, с. 15].

Потребность российской диаспоры в квалифицированных педагогических кадрах была вызвана, на мой взгляд, несколькими причинами. Во-первых, с волной эмиграции в Харбин и на линию Китайской Восточной железной дороги (далее — КВЖД) прибыло большое количество детей. Многие потеряли родителей. Такое положение обусловило открытие ряда приютов и детских домов. В 1920–1924 гг. в Харбине открылись приюты: «Патронат» М. Н. Юзefович, «Дом милосердия», учрежденный архиепископом Нестором, «Русский Дом». В Шанхае и Тяньцзине организацией приютов занимались, главным образом, русские православные братства. В Шанхае действовал детский приют имени Св. Тихона Задонского. В Тяньцзине при православном братстве в 20-е гг. был организован приют-очаг. Кроме того, в 20-е гг. значительно увеличилось количество средних учебных заведений. Всего по оценке В. В. Перемилковского в Маньчжурии было около ста средних учебных заведений различных типов и видов [5]. Увеличение количества дошкольных воспитательных учреждений и школ сделало актуальной задачу обеспечения их профессиональными педагогическими кадрами.

Во-вторых, на северо-восток Китая с российской эмиграцией прибыло значительное количество интеллигенции. Среди них были опытные деятели образования, такие, как: Н. П. Автономов, К. И. Зайцев, С. В. Кузнецов, Н. А. Стрелков, В. Т. Шипин и др. Объединившись с проживавшими ранее в Маньчжурии педагогами, они развернули деятельность по организации в этом крае культурно-образовательного пространства российского Зарубежья. Ориентируясь на российское дореволюционное образование как образец, они понимали, что без высшей педагогической школы оно будет неполным. Постепенно Харбин становился одним из культурных центров российского Зарубежья на Дальнем Востоке. Благодаря их деятельности высшее педагогическое образование в Харбине стало возможным.

Педагогический институт в Харбине был открыт в сентябре 1925 г. и проработал до 1937 г. Было открыто два отделения (факультета): математический и словесно-исторический. Обучение длилось три года. Ректором вуза стал профессор филологии Степан Васильевич Кузнецов.

Выпускник славянского отделения Нежинского историко-филологического института, С. В. Кузнецов имел большой опыт как педагогической деятельности, так и управления образованием. До эмиграции он работал помощником попечителя Оренбургского учебного округа Министерства народного просвещения. Преподавал русский язык и литературу в средних учебных заведениях Перми и Риги. Был членом испытательной комиссии Рижского учебного округа по русскому языку. В 1904 г. вновь оказался в Оренбургском учебном округе в качестве инспектора. Позже руководил Одесским учебным округом. Был одним из сторонников реформы среднего образования, инициированной министром народного просвещения П. Н. Игнатьевым [4, с. 155].

С. В. Кузнецову удалось собрать в вузе квалифицированный преподавательский состав. В институте работали выдающиеся педагоги. Доцент Н. А. Стрелков – педагог, психолог. С 1924 г. руководил курсами дошкольного воспитания Христианского Союза молодых людей (далее – ХСМЛ), которые использовал как площадку для педагогической практики своих студентов. Читал курсы: общей педагогики, общей и экспериментальной психологии, педологии, педагогической психологии, дошкольного воспитания.

Доцент В. Т. Шишин – преподаватель истории, имел опыт работы во Владивостокском педагогическом институте им. К. Д. Ушинского. Читал курсы: истории всеобщей культуры, истории русской культуры, методики преподавания истории.

Н. П. Автономов – педагог, преподаватель русского языка как иностранного, имел большой опыт преподавательской деятельности: в Харбинских коммерческих училищах, Первой Маньчжурской русской гимназии, на китайском отделении Юридического факультета, подготовительных курсах Харбинского Политехнического института и других учебных заведениях. В Педагогическом институте преподавал педагогику, дидактику, историю педагогических учений и школы, историю русского и европейского просвещения и др. [1, с. 16.].

Общая и экспериментальная психология, история русской педагогики читались Н. В. Борзовым – известным в Маньчжурии педагогом и деятелем образования. Приехав в Маньчжурию в начале XX в., Н. В. Борзов основал и стал директором Харбинских коммерческих училищ. Одновременно он был начальником Учебного отдела Правления КВЖД, добившись на этом посту для района КВЖД статуса отдельного учебного округа с непосредственным подчинением Министерству народного просвещения. Кроме того, Н. В. Борзов был создателем Маньчжурского педагогического общества,

инициатором проведения учительских съездов, директором благотворительного фонда И. В. Кулаева, оказывавшего помощь детям эмиграции. Всего в Педагогическом институте в 1920-е гг. работало 56 преподавателей, из них: 10 – профессоров, 8 – доцентов, остальные – преподаватели. Для преподавания привлекались также учителя средних школ. Они читали лекции, руководили педагогической практикой студентов.

С. В. Кузнецов, Н. А. Стрелков и В. Т. Шишин были также учредителями института. Эти и другие преподаватели занимались подготовкой педагогических кадров в Харбине, передавая свои знания и опыт. При том, что их материальное положение было достаточно тяжелым.

В Маньчжурии хорошей материальной базой обладали, прежде всего, те учебные заведения, которые были связаны с КВЖД. К ним относились: Политехнический институт, коммерческие училища. Часть учебных заведений получала помощь от Правления КВЖД. За это, в частности, ратовал в своих выступлениях Н. В. Борзов. Педагогический институт не готовил кадры для железной дороги, поэтому не имел права на субсидии. Свою работу институт начал с 45 долларами, предоставленными учредителями, очевидно, из личных накоплений. В последующие годы бюджет был скромный – 40 тысяч местных даянов-долларов. Основным источником финансирования была плата за обучение, бывали также частные пожертвования. Жалование ректора за административную и преподавательскую работу составляло 200 долларов в месяц, жалование преподавателей было меньше. За неимением своего помещения институт арендовал его в свободное время, поэтому занятия были по вечерам [2, с. 109, 110.].

Учебный план института сочетал в себе традиционный и новаторский подходы. Преемственность российской системе высшего педагогического образования обеспечивалась наличием в содержании образования таких курсов, как: педагогика, дидактика, теория дошкольного воспитания, общая и экспериментальная психология, педагогическая психология, история педагогики, теория внешкольного образования, теория и психология творчества, методики преподавания различных предметов и др.

Современные подходы в педагогике были представлены, например, дисциплинами: новейшие направления в дидактике, педология, педагогическое рисование и метод ручного труда, искусство художественного чтения, школьная гигиена и гигиена умственного и школьного труда и др. Студентов знакомили также с так называемым комплексным преподаванием (в противоположность предметному – К. О.) и обучением по Дальтон-плану [2, 107–108].

Изучались также общеобразовательные дисциплины: философия, логика и общая методология наук, история (отечественная и всемирная), история искусств, социология, начала экономики и права, иностранные языки, включая латынь и др. В учебном плане присутствовал ориентальный ком-

понент, который включал в себя такие курсы, как: история китайской педагогики, историко-географический обзор стран Дальнего Востока, китайский и японский языки, маньчжуроведение и др. [1].

Таким образом, программа подготовки педагогов была обширна и насыщена. Такой подход к формированию содержания обеспечивал широкий кругозор и современную подготовку будущих педагогов. Краеведческий компонент способствовал подготовке к работе на Дальнем Востоке, обеспечивая возможность этнокультурного взаимодействия россиян и народов Китая в сфере образования.

На начало работы в институте училось 32 студента. Позже, во второй половине 20-х гг. одновременно обучалось 85 человек [1]. К 1930 г. институт имел уже 178 студентов. С 1930 г. был открыт четвертый курс [2, с. 107].

Обучение студентов строилось на основе принципа самостоятельности: кроме лекций по большинству предметов были предусмотрены с заранее разобранными темами докладчики, содокладчики и оппоненты из числа студентов. За полугодие бывало не менее одного – двух таких лекционных докладов. Кроме того, один день недели был специально отведен для, так называемых, общестуденческих докладов в присутствии всех студентов института. Лекции во всех вузах Харбина велись с 17.20 до 22.30. В общестуденческий докладной день в Педагогическом институте лекции заканчивались в 19.00, и с 19.30 начинались доклады с тезисами и дискуссиями. Таких докладов в месяц обычно бывало от двух до четырех [2, с. 108].

Для этих докладов ректором была введена схема:

1. Цель: приучение к самостоятельной проработке научного и педагогического материала, к литературному творчеству научного и педагогического характера.

2. Задачи:

2.1. Приучение к публичным выступлениям.

2.2. Выработка умений доказывать, защищать и опровергать мысли.

2.3. Участие в обсуждении доклада наибольшего числа слушателей.

3. В отношении тем:

3.1. Углубление (разработка) изучаемых тем, разделов курса, разработка новых вопросов.

3.2. Тема по крайней мере за две недели вывешивается для общего сведения.

4. Касательно ведения докладов:

4.1. До доклада:

— назначение докладчика, содокладчика, оппонентов;

— вывешивание тезисов доклада, по крайней мере, за неделю до;

— обозначение докладчиками главных источников доклада.

4.2. Во время доклада:

— составление краткого протокола (включая резюме). Прилагаются тезисы и перечень источников.

4.3. После доклада:

– передача протокола для подписания ректору [2, с. 118].

Чтение лекций по расписанию прекращалось 1 июня. До 12 июня шло чтение лекций по предметам, «по которым нужно закончить курс». 6–30 июня проводились весенние зачеты. При переходе с первого на второй курс студент сдавал восемь зачетов: шесть из них назначал Ученый совет, два – выбирал сам студент. При этом, три зачета сдавались в июне, три – в сентябре и два – летом, не позже 20-го августа. В эти восемь зачетов не входила обязательная сдача в назначенные дни зачетов-коллоквиумов по педагогическому рисованию и художественному чтению [2, с. 118].

Н. П. Автономов упоминал за год четырнадцать зачетов: шесть полугодовых и восемь годовых. В том числе, зачеты по искусству художественной речи и педагогическому рисованию. На зачетах и экзаменах присутствовали представители других вузов, начальник Учебного отдела, представители местного самоуправления [1].

Профессиональную подготовку в Педагогическом институте отличала квалифицированная и интересно поставленная организация педагогической практики. Все студенты со второго курса и до окончания института были привлечены к педагогической работе. С этой целью Педагогическим институтом была учреждена 7-классная смешанная гимназия с реальным и классическим отделениями в двух старших классах и детским садом. Как базы для педагогической практики, привлекались также другие общеобразовательные учреждения и детские сады.

К обязательным видам работ на практике относились: анализ организации школьного дела в учебных заведениях г. Харбина, запись прослушанных уроков, ведение дневника педагогических наблюдений, педагогическая характеристика с экспериментальными исследованиями личности, ведение круговой тетради-дневника педагогических процессов и достижений, месячное плановое распределение учебного курса по особой ведомости, сравнительно-критический разбор учебников, руководств и отделов учебных программ, руководство учебными и внеклассными кружками, руководство домашним чтением учащихся, пробные уроки.

Материалы оформлялись студентами в виде письменного отчета, иногда с предварительными планами. Для каждого вида отчетности руководителями были разработаны образцы.

В 1925 г. Н. А. Стрелковым были организованы курсы дошкольного воспитания при ХСМЛ, так как образовательная система Союза была хорошей площадкой для подготовки педагогов. В систему ХСМЛ входили: детский сад, гимназия, колледж, различные формы внешкольной работы с детьми (кружки, спортивные секции). Кроме того, педагоги образовательных учреждений ХСМЛ использовали прогрессивные методы воспитания и обучения: систему Ф. Фребеля, М. Монтессори, Кольверт-скул. В программу

курсов дошкольного воспитания входили: история и теория дошкольного воспитания, психология детства, анатомия, физиология и гигиена детского возраста; методики: ручного труда, природоведения, рисования, физкультуры.

Кроме того, при институте была организована группа по подготовке и репетированию по всем предметам. Занятия вели студенты с опытом педагогической деятельности. Организация подготовительных групп преследовала три задачи. Во-первых, передать студентам под руководством преподавателей опыт индивидуальных занятий с учениками. Во-вторых, ликвидация неуспеваемости среди школьников. С этой целью были разработаны планы и методика помощи именно неуспевающим учащимся. В-третьих, по возможности исключить случайное, непрофессиональное репетиторство в эмигрантской среде. Каждая группа репетиторов имела старшего группы из числа студентов. Они следили за организацией занятий и вели отчетность [2].

Для развития самостоятельности и научно-исследовательской работы студентов в институте действовали студенческие кружки. Педагогический кружок работал летом. Им руководил Н. А. Стрелков. Кружок имел секции: 1 – проблемы памяти, 2 – система тестирования (для Кабинета экспериментальной психологии и педагогики, который действовал в институте постоянно под руководством Н. А. Стрелкова).

Математический кружок базировался на математическом отделении. Он работал в течение года (приблизительно 2–3 раза в неделю). Каждый студент выступал с докладом. Кроме того, на заседаниях кружка занимались проработкой теоретических материалов для подготовки к сессии.

На словесно-историческом отделении предполагалось открытие одноименного кружка. Примечательно, что студентами этого факультета был разработан орфографический словарь-справочник [3, с. 1].

В середине 1934 г. ректором Педагогического института был избран Кирилл Иосифович Зайцев. Одновременно он был назначен и. о. профессора истории Юридического факультета. С первых дней работы вплоть до ликвидации этих учебных заведений в 1937 г. он делал все возможное, чтобы приблизить уровень обучения студентов к западноевропейским стандартам: вводил новые курсы, большое внимание уделял научно-исследовательской и издательской деятельности учебных заведений, связям с общественностью. Оказывал посильную помощь малоимущим студентам.

Благодаря его усилиям Пединститут использовал новую для того времени форму обучения – «открытые лекции», доступные всем желающим. Тематика лекций была широкой: от отдельных вопросов истории Киевской Руси до анализа последних событий в СССР. В 1935/36 учебном году таких лекций состоялось пятнадцать, а в следующем, за последние четыре месяца – восемь [1, 22–23].

Для получения диплома студенты должны были сдать экзамены, дать показательные уроки и представить письменную работу. В итоговые испытания по общим дисциплинам входили: педагогика, история педагогических учений XVIII – XX веков, психология, новая и новейшая философия; по словесно-историческому отделению: русская литература XIX и XX вв., русский язык (грамматика и история русского языка), русская история, всеобщая история XIX и XX вв.; по физико-математическому отделению: математика, физика [2, с. 118].

Студенты, вынужденные в связи с ликвидацией института в 1937 г. окончить сокращенный (по особому плану) курс, получили право преподавания в высших начальных училищах и первых четырех классах средней школы [1].

Педагогический институт в Харбине был продолжателем традиций российского высшего педагогического образования. За время своей деятельности институт выпустил несколько десятков педагогов, снабженных достаточными общепедагогическими и специальными знаниями, с пользой работающих в местных школах.

Будущие учителя получали образование и воспитывались в традициях национальной российской культуры. Институт был проводником национального воспитания и всячески пропагандировал его. Именно Педагогическому институту принадлежала инициатива празднования среди эмигрантов дальневосточной диаспоры «Дня русской культуры».

Педагогический институт был проводником новейших педагогических течений. В русле педагогической науки преподаватели института развивали педологические, антропологические, культурологические взгляды. На базе института работали Кабинет экспериментальной психологии и педагогики и гимназия, где анализировались и применялись новейшие разработки в области педагогики и психологии.

Своими торжественными заседаниями, посвященными выдающимся педагогам или выдающимся людям отечественной и мировой истории и культуры, Педагогический институт привлекал внимание общества к тем или иным событиям и лицам. Педагогический институт был известен в других центрах проживания российских эмигрантов в Китае – Пекине, Тяньцзине, Шанхае, а также поддерживал контакты с Педагогическим бюро по делам средней и низшей русской школы за границей с центром в Праге.

Педагогический институт был центром педагогического сообщества Маньчжурии. Руководство и преподаватели периодически устраивали собрания, посвященные рассмотрению различных педагогических вопросов и проектов: организации в институте естественно-географического и точно-педагогического факультетов, методических курсов для городских учителей, открытие при институте курсов для китайцев, пропагандировал необходимости восьмилетней школы и др. В последние полтора года свое-

го существования институт организовал цикл открытых лекций для широкой общественности. Таким образом, Педагогический институт выполнял не только образовательную и научно-исследовательскую функции, но и культурно-просветительскую, способствуя сохранению и развитию российской культуры и образования на Дальнем Востоке.

Библиографический список

1. Автономов, Н. П. Харбинский Педагогический институт // Харбинские Коммерческие училища. – 1961. – № 8. – С. 15–24.
2. ГА РФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 30.
3. ГА РФ. Ф. 5837. Оп. 2. Д. 348.
4. Мелихов, Г. В. Российская эмиграция в международных отношениях на Дальнем Востоке (1925–1932 гг.). – М.: Русский путь; Викмо-М, 2007.
5. Перемилловский В. Русская школа в Маньчжурии // Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х гг.: Сборник документов. – М.: ИНПО, 1995. С. 155–164.

РАЗДЕЛ VII

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373. 549

О. М. Газина, О. В. Погожева

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вторая половина 1990-х гг. — это бурное проявление творческой инициативы в экологическом образовании. Исследовательскими коллективами и отдельными авторами создается множество программ.

Понять отличие отечественных программ от зарубежных можно только с учетом российского менталитета в этой области, а на его становление оказывает влияние следующее: отсутствие частной собственности на землю и природные угодья; громадная протяженность страны с большим количеством неосвоенных (или малоосвоенных) природных территорий; большие лесные массивы, часть которых не тронута хозяйственной деятельностью; существование особого статуса охраняемых природных территорий, подавляющая часть которых является заповедниками без доступа в них населения; традиционно высокий уровень образования людей на всех его ступенях, содержательная насыщенность образовательных программ; творческий поиск и энтузиазм преданных делу специалистов; развитая и популярная у населения система общественного дошкольного воспитания; относительно низкий уровень общественного сознания людей: недисциплинированность в исполнении законов и правил поведения; неготовность чиновников взаимодействовать с общественными движениями, равнодушное отношение к инициативам; кризисное нестабильное состояние экономики, фактически полное отсутствие государственного финансирования экологических программ и слабая поддержка со стороны спонсоров и фондов.

За последнее время были созданы программы двух типов — комплексные, направленные на всестороннее развитие детей, и парциальные, обеспечивающие одно или несколько направлений воспитания и развития, среди последних — немало экологических. Многие программы прошли экспертизу Министерства образования РФ и получили его одобрение. К числу таких комплексных программ относятся: «Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки», «Детский сад — дом радости», «Кроха». Министерством одобрен и ряд парциальных экологических программ — «Семицветик», «Природа и художник», «Наш дом — природа», «Жизнь вокруг нас», «Паутинка», «Юный

эколог». Все программы ориентированы на новую концепцию воспитания детей дошкольного возраста, в основе которой лежит личностно-ориентированная модель воспитания, индивидуальный подход к развитию интеллектуальных и художественных способностей ребенка.

«*Кроха*» – программа воспитания самых маленьких (детей раннего возраста) в семье и детском саду. Е. Ф. Терентьева (автор раздела программы) выделяет ряд обстоятельств, которые взрослые могут использовать для приобщения детей к природе. Если в помещении (дома или в детском саду) имеются растения, животные, взрослые могут привлечь детей к наблюдениям и совместному уходу, вызвать у них эмоциональный отклик на красоту и разные проявления живых существ. Целый мир открывается детям из окна помещения – взрослый многое может показать малышу. Прогулки также можно использовать для экологического воспитания. Автор дает рекомендации о том, что и как можно наблюдать с детьми в разные сезоны, как проводить с ними игры на природе и с природным материалом [2; с. 97–99].

Все комплексные программы содержат разделы ознакомления с природой, но не все из них обеспечивают экологическое воспитание детей. В программе «*Радуга*» – «*Мир природы*» (подраздел программы) является составляющей познавательного развития детей, в рамках которого им дают информацию, развивают познавательные процессы, формируют отношение к окружающему миру, что создает у детей образ мира, целостное представление об окружающем. В методическом материале программы имеется значительное количество занятий о растениях, животных, о планете Земля и строении Солнечной системы. Детям дается много географических знаний и экзотических сведений (о природе Африки, о динозаврах и др.), на основе сезонных наблюдений составляются «портреты» каждого месяца, детей знакомят с историей часов, календарей, глобусов. Дошкольники получают много интересных знаний, но недостаточно – экологических. Дети учатся созерцать природу, эмоционально откликаться на ее состояние, но важно и осмысливать увиденное, понимать, что оно означает. В программу включены привлекательные в познавательном отношении факты о мире и о природе, но они не могут обеспечить детям понимания природы, непосредственно окружающей ребенка, выработать ценностное отношение к ней. Не может способствовать этому и частое использование словесного метода – рассказа воспитателя, объяснения вместо наблюдений.

В программе «*Детство*», созданной в Санкт-Петербургском государственном педагогическом университете, раздел «*Ребенок открывает для себя мир природы*» предполагает обстоятельное знакомство детей с самыми различными явлениями из жизни растений, животных, их сообществ. Программный материал (для каждого возраста) включает четыре содержательных блока: первый – сведения о растениях, животных как представителях живой природы; дети познают особенности внешнего строения и жиз-

ненных функций организма (питание, дыхание и пр.), перед ними раскрываются связи живых существ со средой обитания, их неповторимость. Второй блок раскрывает перед детьми механизмы приспособительной взаимосвязи живых организмов со средой обитания; дети подробно знакомятся со свойствами различных сред, у них формируется представление о группах животных, проживающих в однородной среде. Третий блок – знания о росте, развитии и размножении знакомых детям растений и животных; дети получают представления о последовательных изменениях организмов, цикличности процесса. Четвертый блок – знания экосистемного характера; дети знакомятся с растениями и животными, проживающими в одном сообществе, их взаимозависимостью. Дети узнают также, что человек может по-разному воздействовать на сообщества живых организмов – может их разрушать, а может поддерживать [1, с. 106–124].

На основе данной программы у детей в старшем дошкольном возрасте формируется большое количество разных обобщений – травы, кустарники, деревья, живое, неживое, сезонные изменения, рыбы, птицы, звери, среда обитания и др. Дети подготовительной группы получают обобщенное представление о системе потребностей растений и животных, о типичных экосистемах, об основных фазах жизненного цикла растения, животного, человека, о системе приспособительных особенностей растений и животных разных эколого-систематических групп к сезонным изменениям основных факторов среды и многие другие. Расширяются и конкретные представления детей – о проявлениях чувств животных, о человеке как живом существе на основе системы его биологических потребностей, о его состояниях и здоровье и др.

Комплексная программа «*Детство*», вне всякого сомнения, является серьезным проводником в жизнь экологического воспитания дошкольников – в ней представлены биоцентрическая позиция авторов, экологическая содержательность и системный подход к вопросу. Дошкольники при реализации этой программы обретают начальное, но очень обстоятельное видение и понимание закономерных экологических явлений, взаимосвязей в природе, у них вырабатываются различные практические и умственные навыки взаимодействия с живыми объектами, развивается отношение к природе – познавательное, эстетическое, бережное и гуманное. К поступлению в школу они имеют обобщенное представление о том, что человек может жить только в природной среде, поэтому ее надо беречь.

Таким образом, «*Детство*» – это программа не только обогащенного многогранного развития личности дошкольника, это комплексная программа с экологическим уклоном, обеспечивающая ребенку одновременно всестороннее развитие и формирование начальной стадии экологического мировоззрения. Такое сочетание может способствовать в дальнейшем (при условии непрерывности экологического образования) развитию полноцен-

ного экологического сознания, которое будет определять деятельность взрослого человека в быту, на отдыхе и на производстве.

Программа «Мы» предполагает традиционные виды детской деятельности – наблюдение, моделирование, труд в природе, игра, изодетельность и конструирование. С их содержанием и результатом автор связывает проявление у детей экологической и общечеловеческой культуры. Особое значение приобретает природоохранная деятельность, включенная в 4-й раздел «Азбуки экологии», которая может осуществляться старшими дошкольниками во все сезоны года. Это не только внимательное отношение к насекомым, к редким видам растений и животных, не только подкормка птиц зимой, но и бережное отношение к ним весной (в очень ответственное время, когда они выводят птенцов), экономия ресурсов планеты (воды и электроэнергии), бережное отношение к своему здоровью и забота о среде, в которой живут дети в детском саду.

В каждом разделе «Азбуки экологии» имеются подразделы «Разнообразие ценностей природы», «Нормы и правила взаимодействия живых существ в природе». Значимо то, что показаны различные аспекты ценности природы для человека – познавательные, эстетические, нравственные и средообразующие. Что касается норм и правил поведения, детей следует ориентировать на правильное взаимодействие с живыми существами, объяснять детям, почему с живыми существами надо обращаться особенно осторожно, бережно, объяснять, какое волшебное значение имеют ласковые, добрые слова утешения и сочувствия, как в них нуждается любое живое существо (растение, животное, человек), попавшее в беду. Но следует иметь в виду и другое обстоятельство: когда правил слишком много, они не выполняются, прежде всего, взрослыми (таков менталитет россиян), поэтому чувство педагогической целесообразности должно подсказать – правил может быть немного, но они должны быть всеобщими и неукоснительно выполняться [6, с. 87–89]

«Истоки» – это еще одна комплексная программа, созданная психолого-педагогическим коллективом исследователей Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца. Авторы рассматривают ее как базисную программу, нацеленную на разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование у него универсальных (в том числе творческих) способностей в соответствии с уровнем возрастных возможностей и требованиями современного общества. В основу программы положена концепция психологического возраста как этапа в развитии человеческой личности, характеризующегося особыми отношениями ребенка со взрослым; определенной иерархией видов деятельности; психологическими достижениями ребенка, которые являются свидетельством развития его психики, сознания и личности.

Авторы выделяют два психологических возраста в дошкольном периоде: младший – 3–5 лет и старший – 5–7 лет. В каждом из возрастов имеется

главная генетическая задача развития, которая и предопределяет тип ведущей деятельности. Именно деятельность является фактором, развивающим психику, поэтому основная задача воспитания сводится к организации разных видов деятельности и развития общения ребенка со взрослым и сверстниками в каждом возрасте, что и определяет усвоение общечеловеческих ценностей [4, с. 47–50].

В целом же можно сказать, что программа *«Истоки»*, интересная по многим параметрам, не вышла на современный уровень полноценного экологического воспитания – она не ставит задачи развития в детях начал экологической культуры, рассматривающей природу как ценность во всех аспектах человеческого развития – познавательного, эстетического, нравственного и физического. В программе имеются важные разделы – здоровье, музейная педагогика, художественное творчество, историко-географические представления и др., но они не связаны с разделом *«Природа и ребенок»*, а потому не позволяют сформировать в старшем дошкольном возрасте всеобъемлющее представление о природе и взаимодействии человека с ней, не могут создать целостной картины мира, в которой человек и природа связаны крепкими узами. Недостаточно реализуется заявленный в программе принцип развития ребенка через деятельность: познание природы, общение с ней, отражение ее в искусстве и творчестве детей предполагают много разных видов деятельности, которые можно включить в педагогический процесс [3, с. 89–93].

Программа *«Развитие»*, разработанная коллективом детских психологов, нацелена на развитие интеллектуальных и художественных способностей дошкольников, которые понимаются как ориентировочные действия с разными средствами решения задач. Развитые способности помогают ребенку самостоятельно ориентироваться в новых ситуациях, находить нужные решения, осмысленно относиться к собственной деятельности. На основе сформированных в младшем дошкольном возрасте сенсорных способностей в среднем и старшем дошкольном возрасте развивается способность к наглядному моделированию.

Ознакомление с природой, включенное в программу *«Развитие»*, является одним из средств развития разных способностей детей и не ставит задач их экологического воспитания. Дети обучаются простейшим формам символического отражения объектов природы, их состояния, изменения, взаимосвязей. В программе имеется образовательная тенденция к экологическому воспитанию дошкольников.

Наряду с комплексными в 1990-е гг. создано значительное количество парциальных программ, которые так или иначе выходят на экологическое воспитание дошкольников, некоторые из них имеют определенную направленность. Ряд психологов создали авторские программы, в которых представлены психологические аспекты экологического образования дошкольников.

Программа А. Вересова «*Мы – земляне*» имеет своей целью развитие в детях элементов экологического сознания, демонстрирует всеобщую взаимосвязь природы, человека и его деятельности.

Программа Е. Рылеевой «*Открой себя*» создана на основе авторской концепции, направленной на индивидуализацию личностного развития ребенка. Программа предусматривает развитие у детей естественнонаучных представлений и экологической культуры, начальные формы экологического сознания формируются через цикл занятий «*Мир нерукотворный*». Н. А. Авдеевой и Г. Б. Степановой создана программа экологического образования и воспитания старших дошкольников «*Жизнь вокруг нас*», в центре которой – личностное развитие ребенка. Дети получают информацию экологического содержания, на эмоционально-положительной основе у них развивается бережное и ответственное отношение к живой природе [5, с. 79].

Программа «*Паутинка*» (автор Ж. Л. Васякина-Новикова) развивает в детях планетарное мышление: разумное отношение к миру и к себе как жителю Земли. У детей формируется представление о мире по четырем параметрам: «где я живу» (окружающая среда), «как я живу» (поведение и ответственность), «с кем я живу» (соседи по планете, взаимосвязь с ними), «когда я живу» (взаимодействие во времени).

Экологические представления о ценности природы и ее единстве с человеком, о жизненно необходимых проявлениях человека, растений и животных помогают развить сопереживание, сочувствие, которое потом трансформируется в содействие.

Программа «*Надежда*» (автор Т. В. Потапова и др.) также пытается решить вопросы – концепции ребенка и его взаимодействия с окружающим миром. В центр ставится эколого-осознанное поведение в окружающей среде, которая понимается широко – как природная сфера, продуктивная деятельность, межличностные и общественные отношения. У ребенка формируется потребность уважать свои права и права других живых существ [7, с. 132–133].

Творческий поиск педагогов и психологов в целом ряде программ направлен на развитие в детях эстетического отношения к природе и окружающему миру. Программа В. И. и С. Г. Апиковых «*Семцветик*» нацелена на культурно-экологическое образование детей, развитие в них начал духовности, богатой, творческой саморазвивающейся личности. Авторы считают: от того, как научится ребенок мыслить и тонко чувствовать окружающий мир природы, как воспримет ценности мировой культуры, зависит, как он будет действовать, какие совершать поступки. Программа предполагает совместную творческую деятельность детей и взрослых в детском саду, детских студиях или в семье. В процессе обучения дошкольники приобретают широкий кругозор, начала нравственного отношения к окружающему миру. Основой программы является восприятие красоты в природе, в созданных

человеком творениях и самом человеке — его внутреннем мире и созидательных поступках.

Программа Т. А. Копцевой *«Природа и художник»* сочетает в себе формирование у детей 4–6 лет представлений о природе как живом организме и развитие их творческой деятельности. Средствами изобразительного искусства автор решает задачи экологического и эстетического воспитания детей, приобщает их к мировой художественной культуре. Блоки программы *«Мир природы»*, *«Мир животных»*, *«Мир человека»*, *«Мир искусства»* посредством системы творческих заданий развивают у дошкольников эмоционально-ценностное отношение к миру, а также их собственные творческие навыки и умения.

Культурологический аспект экологического воспитания представлен и в программе И. Белавиной, Н. Найденой *«Планета — наш дом»*, а также в программе Т. И. Поповой *«Мир вокруг нас»*. К этой же группе можно отнести программу Н. А. Рюкбейль *«Чувство природы»*, предназначенную для воспитания дошкольников 4–6 лет в учреждениях дополнительного образования. Цель программы — развитие через эмоциональную сферу познавательного интереса к природе и желание общаться с ней. Дети обучаются три года, и на каждом этапе решаются новые задачи их воспитания, образования и развития. Общим итогом становится устойчивый интерес к природе, желание общаться с ней и творческое самовыражение детей в различных видах художественной деятельности. Особенность программы — в ее организации: на каждом занятии (два академических часа два раза в неделю) дети «погружаются в природу» вместе с педагогом в уютной атмосфере через разные виды деятельности (общение с живыми объектами уголка природы, просмотр слайдов, слушание музыки, творческая деятельность самих детей — рисование, сочинение сказок, театрализация литературных произведений и др.). Педагог должен всегда достигать «эмоционального неравнодушия» каждого ребенка — автор убежден, что именно «чувство природы» должно стать основой дальнейшего экологического образования детей в школе. Познавательный план программы тесно связан с эстетическим: детей учат видеть красоту растений и животных как результат их приспособленности к среде обитания. В последний год обучения дети получают очень широкий круг представлений о Вселенной, планете Земля, о жизни людей, древних и современных; детям показывают красоту мира, учат любить его [9–11].

Большое значение в экологическом воспитании дошкольников имеют программы, направленные на становление начал экологической культуры через познание экологических закономерностей природы. Программа Н. А. Рыжовой *«Наш дом — природа»* наделена на воспитание гуманного, социально-активного и творческого начал в детях 5–6 лет. Занимаясь по программе, дети приобретают целостный взгляд на природу, на место чело-

века в ней, получают представления о взаимосвязях в природе, которые и помогают им обрести начало экологического мировоззрения и культуры, ответственного отношения к окружающей среде и своему здоровью. Программа предусматривает выработку навыков экологически грамотного и безопасного поведения в природе и быту, практического участия в природоохранной деятельности в своем крае [8, с. 79–83].

Одной из первых в 90-х гг. появилась программа «Юный эколог», созданная на основе Концепции экологического воспитания дошкольников (автор – С. Н. Николаева), которая включает две подпрограммы – программу экологического воспитания дошкольников и программу повышения квалификации дошкольных работников в области экологического воспитания детей. В программе одновременно решается вопрос становления начал экологической культуры у детей и развития ее у взрослых, работающих с детьми (ведь только воспитатель, являющийся носителем экологической культуры, способен создать условия для правильного развития детей). Программа имеет обстоятельное теоретическое и экспериментальное обоснование, сориентирована на личностный подход к ребенку и всестороннее его развитие [12, с. 79–81].

В последнее время идет интенсивный творческий процесс в регионах России – педагоги, экологи разрабатывают программы экологического образования детей с учетом местных природных, социальных условий, национальных традиций. Такой поиск идет в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, на Урале (в Перми, Екатеринбурге), в Сибири (в Тюмени), в Поволжье (в Нижнем Новгороде), в Якутии на Дальнем Востоке, в Центре и на Юге России (в Липецке, Сочи).

Примером может служить программа «Непреходящие ценности природы» (автор Е. В. Пчелинцева), а также региональная программа дошкольного образования Ставрополя «Планета детства», в которой в естественно-научном экологическом блоке представлены программа «Азбука экологии» и ее научное обоснование (автор Л. И. Грехова). Активность регионов так велика, что уже в 1998 г. состоялась научно-практическая конференция «Региональные системы экологического образования», на которой с самых различных позиций был представлен краеведческий подход в системе непрерывного экологического образования [13, с. 127–130].

Таким образом, представленные отечественные программы экологического образования дошкольников демонстрирует большую творческую активность специалистов, понимание ими экологических проблем планеты, необходимости их решения, ценности природы и жизни на Земле во всех ее проявлениях, необходимости изменения стратегии и тактики поведения человечества на планете, способов его взаимодействия с природой. А этого не достичь без интенсивного экологического образования всех людей, начиная с дошкольного детства.

Библиографический список

1. **Мир, природа и ребенок** // под ред. Л. М. Маневцевой. — СПб., 1998.
2. **Педагогика раннего возраста: (Программа «Кроха»): учебное пособие** // Под ред. Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетковой. — М., 1998.
3. **Фабри, К. Э., Николаева С. Н.** Теоретические основы ознакомления дошкольников с процессами развития в живой природе. — М., 1990.
4. **Истоки: базисная программа развития ребенка — дошкольника.** — М., 1997.
5. **Рылеева, Е.** Программа развития самосознания дошкольников в речевой активности «Открой себя» // Дошкольное воспитание. — 1999. - № 9.
6. **Кондратьева, Н. Н.** Программа экологического образования детей «Мы». — СПб., 1999.
7. **Потапова, Т. В., Кикнадзе С. Г.** Надежда: программа подготовки детей дошкольного возраста к обучению основам экологии. — Пущено, 1998.
8. **Рыжова, Н. А.** Я и природа: учеб. пособие. — М., 1998.
9. **Белафина, И.** «Планета — наш дом» // Обруч. — 1977. — № 2.
10. **Попова, Г. И.** Мир вокруг нас: материалы комплексной программы культурно-экологического образования нравственного воспитания детей дошкольного возраста. — М., 1998.
11. **Рюкбейль, Н. А.** Программа по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста «Чувство природы». — М., 1999.
12. **Николаева, С. Н.** Юный эколог: программа и условия ее реализации в детском саду. — М., 1999.
13. **Региональная программа экологического дошкольного образования «Планета детства».** — Ставрополь, 1995.

УДК 37.08/31

Т. Ю. Киселева

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СРЕДА, КАК УСЛОВИЕ ОБОГАЩЕНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Искусство на всех этапах исторического развития сохраняло особую социально-психологическую роль в трансляции содержания культуры в своеобразном эмоционально-практическом выражении и способствовало развитию личности и ее социализации.

Современная педагогическая практика общественного воспитания свидетельствует не только об отрыве воспитания от обучения, но и о явной деформации педагогического процесса в сторону одностороннего **доминирования интеллектуальных ценностей над духовными**. Это связано с резким повышением социального престижа интеллекта и научного знания. Педа-

гогическая установка в первую очередь на развитие мышления превращает эмоционально-духовную сущность ребенка во вторичную ценность.

«Мы нередко недооцениваем роль чувств в нашей жизни. Увлеченные научно-технической революцией, погруженные в «мир информации», мы вообще стали порой считать логическое мышление единственно достойным современного человека, а эмоции (эмоционально-ассоциативное мышление) чем-то атавистическим. И конечно, уж, посвятив все силы развитию в мышлении детей рационального, логического начала, зачастую перестаем обращать внимание на развитие их чувств. И получаем нередко логику бескрылую, нетворческую, а эмоциональную жизнь примитивную до невежества» [3, с. 26].

По мнению многих отечественных ученых (А. В. Запорожец, М. С. Каган, Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Б. М. Неменский) образовательный процесс не сможет выполнять функцию становления личности как культурного человека, если в его систему не будет органично входить общение с искусством, которое в большей степени, чем обретение знаний и умений в виде изучения основных наук, обеспечивает духовное становление и развитие личности, движение к своему «Я» каждого ребенка.

Л. С. Выготский, впервые заявив о единстве социального и индивидуального в развитии личности реализующейся в культурно-историческом пространстве, указывает на значимость конкретной среды, где ребенок существует и формируется.

Рассмотрение процесса обогащения социокультурного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии через понятие Л. С. Выготского «социальная ситуация развития», когда сама среда, разные формы сотрудничества ребенка с другими людьми (сверстниками и педагогами) в ней обуславливают изменение личности, определило в нашем исследовании создание художественной среды средствами педагогической арт-терапии, способствующей реализации данной задачи с помощью различных видов искусств.

Следуя словам Л. С. Выготского о том, что школа стоит «перед задачей положительного творчества, создания своих форм работы, отвечающих своеобразию воспитанников» [1, с. 30] и, делая попытку рассмотреть возможность использования искусства как средства обогащения социокультурного опыта младших школьников, мы обращаемся к художественной среде как развивающему образовательному пространству и ее возможностям.

Н. А. Селянина определяет художественную среду как «совокупность художественных ценностей, видов художественной деятельности, вещных и личных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект и которые определяют формирование его художественных потребностей, способы и средства их удовлетворения» [4, с. 23].

В нашем исследовании под художественной средой мы понимаем часть

образовательного пространства, которая несет в себе ряд направленностей (функциональных, процессуальных, результативных), реализуемых через комплекс различных видов искусств. Она представляет собой сочетание предметно-вещных, культурных, социально-личностных отношений ребенка, сверстников и педагога, которые нацелены: на инициацию внутреннего художественного потенциала ребенка и реализацию его в качестве субъекта художественной деятельности; на обогащение социокультурного опыта личности; на преодоление проблем в развитии и обеспечение психологического здоровья ребенка.

Художественная среда, где ребенок слышит ритмы, мелодии народных песен, образцы словесного творчества, звучание музыкальных инструментов, участвует в музыкально-ритмических движениях с взрослыми и сверстниками, действует с красками, карандашами, приобретает сенсорный опыт, способствует формированию эмоциональной отзывчивости, развивает предметную деятельность, создает условия для преодоления трудностей развития. А самостоятельная активность в различных видах художественной деятельности создает основу формирования художественно-образного восприятия мира, приобретение ценного опыта практической художественной деятельности.

Особую роль художественная среда играет в младшем школьном возрасте. Ребенок в это время открывает для себя новое социальное пространство, приобретает внутреннюю позицию. К сожалению, в школе происходит стандартизация условий жизни, в результате чего в большей степени проявляются страхи, тревожность, гиперактивность или, наоборот, выраженная заторможенность, угнетенное состояние, повышенная утомляемость.

Как показало наше исследование, именно искусство и художественная среда помогают ребенку в преодолении этих испытаний, оказывают регулирующее воздействие, снимают напряжение, помогают в адаптации к новым условиям. И, кроме того, в этом возрасте художественная среда и взаимодействие в ней обеспечивают формирование культурно-ценностных ориентиров личности, его субкультуры, его внутреннего «Я», интересов, нравственно-эстетических, культурно-коммуникативных и рефлексивных качеств.

В это же время возрастает роль педагога, являющегося транслятором культурных ценностей для младшего школьника в воспитательном пространстве. Поэтому можно сказать, что художественная среда создает условия для социокультурного обогащения личности, компенсации имеющихся проблем в развитии и социально-адаптивных процессах, если еще не возникли негативные наслоения социального порядка или коррекции, если такие проблемы уже существуют.

В проектировании художественной среды средствами педагогической арт-терапии мы опирались на следующие принципы.

Основным принципом развивающей деятельности педагогов является **расширение возможностей ребенка** в «зоне ближайшего развития», а не тактика доступности, т. е. работа в «зоне актуального развития».

Принцип целостности ориентирован на развитие индивидуальности, самобытности каждой личности, развитие творческих способностей. Личность понимается как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

Принцип гуманистической направленности педагогического процесса основан на признании самоценности личности и создании условий для ее гармоничного развития и саморазвития. Он отражает гуманное отношение к личности воспитанника, уважение его прав и свобод, предъявление к нему разумных и посильных требований, предполагает опору на положительные качества ребенка, веру в его силы, стремление помочь ему преодолеть трудности.

Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия позволяет оказать коррекционную помощь ребенку. Комплекс из нескольких методов определяется в зависимости от целей, задач программы, а так же с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и организации деятельности.

Принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода основан на признании развития личности в деятельности, а также того, что активность самого ребенка в рамках ведущей для его возраста деятельности является движущей силой развития.

Диалогический принцип. В творческом взаимодействии появляется возможность для развития позитивных качеств личности, его неограниченных творческих возможностей, решения социально-педагогических проблем.

Принцип оптимистического подхода в коррекционной работе с детьми предполагает организацию «атмосферы успеха» для ребенка, веры в ее положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.

Принцип социально-адаптирующей направленности образования позволяет преодолеть «социальное выпадение» и сформировать психологическую подготовленность воспитанника к жизни в окружающей социокультурной среде.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода в условиях коллективного обучения. Этот принцип принимает во внимание как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и специфические особенности, присущие детям с различными категориями нарушения развития. Дифференцированный подход позволяет в пределах общего содержания обучения организовать его в соответствии с возможностями и особенностями детей; программный материал имеет разные уровни трудности.

Данные принципы позволяют выявить закономерные связи в педагоги-

ческом художественном процессе и определить на их основе содержание, методику, технологию обогащения социокультурного опыта младших школьников; обеспечить возможность достижения желаемого результата.

Взаимодействие детей с художественной средой представляется двумя аспектами, в которых проявляются особенности диалога в процессе обогащения социокультурного опыта младших школьников. Первый аспект был определен как **функциональный**, обеспечивающий с одной стороны диагностику нарушений в развитии и преодоление имеющихся трудностей развития личностной сферы, а с другой обогащения ее социокультурного опыта средствами комплекса различных видов искусств.

Вторым аспектом взаимодействия является **результативный** аспект, выражающий взаимосвязь личности со средой, состояние психологического здоровья, эмоционального комфорта ребенка, самовыражение личности в своих эмоциональных, символических, коммуникативных, рефлексивных проявлениях.

Получая успешный результат в художественной деятельности, преодолевая трудности ребенок испытывает удовлетворение, начинает оценивать, отмечать эстетические достоинства продуктов своей художественной деятельности и свои личностные качества, проявляющиеся во взаимоотношениях со средой (взрослыми, сверстниками, произведениями искусства), социокультурно развиваться. И в этом случае усвоенные ценности, воспринимаемые в искусстве, интериоризируются в качества личности. А педагог на данной стадии взаимодействия со средой, создавая «ситуацию успеха», помогает укрепить, осознать достигнутые ребенком результаты через различные виды искусства (музыкальное, танцевально-двигательное, театральное, изобразительное, художественно-речевое).

Развитие личности ребенка происходит в условиях активных действий в разных видах художественной деятельности, где ребенок стремится выразить себя через отображение своих переживаний, событий, образов (в песне, танце, рисунке, театральной роли). Этот процесс отражения обусловлен как возрастными и психологическими особенностями, характером, имеющихся проблем в развитии, его сенсорным опытом, техническими навыками. Посредством действий, средств, знаков и символов искусства дети с опорой на поддержку педагога учатся создавать образ собственного видения мира, выступать исполнителями, артистами, художниками. И в этом процессе с помощью взрослого ребенок, осознавая собственное «Я», свою значимость, приобретает опыт эмоционально-ценностного отношения к себе и своему окружению.

Позитивный потенциал художественной среды в обогащении художественного опыта младших школьников сопряжен со следующими **особенностями и возможностями**:

1. *Художественное воспитательное пространство* возникает сначала

ла в результате инициативной деятельности «сверху», т. е. педагогов и постепенно перерастает в активную деятельность детей по освоению художественного пространства, в основе которой лежат их личностные потребности. К числу *сущностных характеристик* художественно-эстетического воспитательного пространства можно отнести: нестандартные формы и методы художественной деятельности, стимулирующие активность воспитанников и закрепление положительной мотивации к художественной деятельности; событийность; доброжелательные взаимоотношения педагогов с воспитанниками, построенные на основе диалога, понимания, принятия и поддержки; создание психологически благоприятной атмосферы в коллективе; помощь детям в налаживании отношений со сверстниками, в саморегуляции внутренних механизмов поведения.

2. *Функции педагога в художественном процессе* нацелены на передачу ребенку новых способов деятельности, выразительных средств и на организацию процесса их усвоения ребенком. Являясь транслятором культуры подрастающему поколению, педагог выступает как носитель опыта организации художественной деятельности, а не как источник «знаний в последней инстанции». Поэтому и педагог, и воспитанник выступают в процессе художественной деятельности как две активные стороны взаимодействия, где воспитанник не пассивно ведомый, а самостоятельно «идущий за ведущим». Для этого педагог должен создать условия, способствующие ощущению положительной эмоциональной окрашенности занятий, защищенности и стабильности.

3. *Качество продуктов детской художественной деятельности* определяется не по параметрам сценического или изобразительного совершенства, а по иным критериям: по степени проявления интереса детей, активности, по степени удовлетворенности ребенка процессом художественной деятельностью и эмоционального благополучия, по степени развития коммуникативных контактов со сверстниками и взрослыми на основе художественной деятельности.

Тем не менее, наблюдаются качественные изменения личности ребенка: это не только вытеснение предшествующего негативного опыта (застенчивости, подавленности, неуверенности, страха публичных выступлений), но и приобретение новых художественных потребностей, обогащение новыми способами художественной деятельности, активизация внутренних ресурсов.

4. Только *положительное восприятие всех продуктов художественной деятельности*: детям нужно четко объяснить, что в их творчестве нет «правильного» и «неправильного», что создание образов – это способ передачи своего опыта, мыслей и чувств. Детям нужно чувствовать себя в безопасности, знать, что их не будут оценивать отрицательно.

5. **Содержание** подобрано таким образом, что отправной точкой является художественный опыт каждого ребенка.

6. Важен **вклад каждого**: каждый ребенок делает важный и уникальный вклад в общее дело.

7. **Необходимость выполнения основных правил**, которые нужно выполнять с взаимным уважением, ценя вклад каждого для поддержания ощущения безопасности и хорошего самочувствия.

8. **Процесс и продукт**: хотя метод педагогической терапии делает акцент на процессе создания художественного образа, важным является и сам продукт творчества, который помогает ребенку почувствовать законченность процесса и уверенность в себе.

9. **Способы работы** определяются уверенностью и отношением детей, но, прежде всего, — поставленными целями.

10. **Высокая интенсивность** художественной деятельности, четкий ритм коллективной работы педагога и ребенка, уплотненность и разнообразие видов художественной деятельности, постепенное сближение позиций, интересов и взглядов, придание им определенности.

11. Понимание педагогами того факта, что художественное развитие невозможно без **активной позиции самого ребенка**: максимальной активизации детей в художественной деятельности, вовлечения в обсуждение целей, средств, результатов деятельности.

12. **Объемность художественной деятельности**, наличие круга педагогов, ее организующих, разнообразие социальных связей, позволяет каждому ребенку выстраивать своеобразные, индивидуально обоснованные отношения с окружающими.

13. Художественная деятельность изначально **структурирована**, что снимает проблему хаоса. Педагоги задают ее структуру не жестко, вариативно, подчеркивая и обеспечивая ее подвижность.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что создание художественной среды средствами педагогической арт-терапии способствует проявлению у младших школьников врожденной потребности в прекрасном, живому эмоциональному отклику. При прослушивании музыки, исполнении песен, танцев, игре на музыкальных инструментах, рисовании, театрализации у детей возникают и накапливаются яркие, эмоционально окрашенные впечатления, формируется эмоционально-ценностное отношение к художественной деятельности.

Таким образом, существенным социально-психологическим фактором, влияющим на обогащение социокультурного опыта младших школьников является художественное воспитательное пространство, формы и методы организации и ближайшее социальное окружение, его создающее.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: В 6 т. – М., Т. 5 Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – 1983. – 369 с.
2. **Медведева, Е. А.** Образовательное пространство «Полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития / Е. А. Медведева // *Коррекционная педагогика*. – 2007 г. – № 3 (21). – С. 15–26.
3. **Неменский, Б. М.** Мудрость красоты: О проблемах эстет. воспитания. Кн. для учителя/ Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
4. **Селянина, Н. А.** Художественная среда как явление / Н. А. Селянина // *Человек и среда*. – Свердловск: Уральский ун-т, 1975. – С. 23–28.

УДК 357.01

Ф. Р. Фахретдинова

МЕТОД ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Исследовательский подход в обучении помогает учащимся увидеть гармонические связи между разрозненными явлениями и фактами. Ведущими в составе исследовательского подхода в обучении являются индуктивный и дедуктивный, эвристический и исследовательский методы; приемы и средства стимулирования учения, разработанные Г. И. Щукиной, Ю. К. Бабанским и их последователями; а также общедидактические приемы: анализ и установление причинно-следственных связей, сравнение, обобщение и конкретизация, выдвижение гипотез, перенос знаний в новую ситуацию, поиск аналога для нового варианта решения проблемы, доказательства или опровержения гипотезы; планирование исследования; оформление результатов проведенного исследования.

Методически верная организация обучения с применением исследовательского подхода требует использования приема планирования. Всякого рода ученические исследования включают ряд этапов, в числе которых обязательными являются следующие.

1. Определение темы исследования, ее формулировка.
2. Выделение вопросов, рассмотрение которых позволит достаточно полно раскрыть исследуемую проблему.
3. Составление списка литературы, подлежащей обязательному изучению.

4. Изучение литературы (конспектирование отдельных положений, составление тезисов, аннотаций, рецензий).

5. Сбор фактического материала.

Прием выдвижения гипотез при исследовательском подходе предполагает или доказательство гипотезы, или аргументированное обоснование ее неправомочности. Необходимость аргументированного опровержения выдвинутой ранее гипотезы требует от учащегося доказательства ее неправомочности, что способствует закреплению верных представлений об изучаемом явлении, активизации поисково-творческой деятельности.

Прием сопоставления играет важную роль в процессе усвоения новых понятий, фактов, явлений. В дидактике подчеркивается обязательность этого приема при решении задач исследовательского характера, а также при выполнении исследовательских заданий различных видов. Использование приема сопоставления изучаемого понятия, факта, явления, предмета с уже известным объектом дает возможность построить самостоятельное исследование изучаемого факта, явления, понятия.

Прием доказательства требует анализа явления и его причинно-следственных связей, сопоставления фактов и явлений; этот прием направлен на формирование у учащихся адаптации к жизни общества. Практически на каждом уроке имеется возможность применения приема доказательства, когда учитель сообщает информацию о факте или явлении, после чего предлагает учащимся найти его причину, установить связь между причиной и следствием.

Прием обобщения имеет немалое значение в ходе выполнения учащимися различных видов исследовательских и творческих заданий. Творческий характер учебного познания при исследовательском подходе требует от школьника обобщения известных ему фактов, явлений и построения на этой основе цепи индуктивно-дедуктивных или дедуктивно-индуктивных рассуждений, позволяющих сформулировать правильный вывод.

Одним из характерных признаков поисково-творческой деятельности, организацию которой предполагает исследовательский подход, является научное предвидение, проявляющееся у школьника в умении увидеть проблему, выдвинуть гипотезу ее решения, систематизировать и обобщить данные и на этой основе сформулировать выводы, подтверждающие правомочность гипотезы или аргументированное опровержение ее.

Прием использования аналога направлен на группировку и систематизацию изучаемых явлений и фактов и способствует более действенному анализу и установлению причинно-следственных связей, а также выдвижению гипотезы и аргументированному ее доказательству.

Поисковый путь учебного познания при исследовательском подходе в обучении невозможен, если у учащихся не будет сформирован *прием переноса знаний в новую ситуацию*.

Большие возможности содержатся в такой форме работы с одаренными детьми, как организация исследовательских секций или научных объединений учащихся (НОУ), предоставляющих им возможность выбора не только направлений исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в познании предмета. Как уже было отмечено, программы работы с одаренными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, имеют существенные недостатки. В частности, усложнять программу, не вызывая перегрузок, можно только до определенного предела. Дальнейшее развитие возможностей ученика должно проходить в рамках его вовлечения в исследовательскую работу, поскольку формирование творческих способностей осуществляется только через свободное включение личности в творческий процесс. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Перефразируя М. Монтеня, можно утверждать, что при этом именно те, «кто знает больше», становятся теми, «кто знает лучше».

Распространенной формой включения учащихся в исследовательскую деятельность является *проектный метод*. С учетом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершив ее публичным докладом по защите своей позиции. Такая форма обучения позволяет одаренному ребенку, продолжая учиться вместе со сверстниками и оставаясь включенным в привычные социальные взаимоотношения, качественно углублять свои знания и выявить свои возможности в области, соответствующей содержанию его одаренности. Проекты могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Групповая форма работы, социально-значимая гражданская направленность проектов имеют немалое значение для воспитания детей.

В школах, где не применяются указанные выше формы обучения, для одаренных детей являются целесообразным сочетание школьного и внешкольного обучения. Например, обучение одаренного ребенка в обычной школе по индивидуальному плану может сочетаться с его участием в работе «школы выходного дня» (математического, историко-археологического, философско-лингвистического и иного профиля), которая обеспечивает им общение с талантливыми специалистами-профессионалами, включает их в серьезную научно-исследовательскую работу и т. д. Центром выявления и развития одаренности Башкирского института развития образования (БИРО) ежегодно оказывается существенная методическая и практическая помощь педагогам в подготовке исследовательских работ, организации и проведении научно-практических конференций для учащихся на экспериментальных площадках гимназии г. Агидель, МСОШ № 3 с. Кармаскалы Кармаска-

линского района, гимназии-интерната п. Красноусольск Гафурийского, района и др.

Данная форма сотрудничества является хорошей традицией для взаимного общения одаренных детей экспериментальных площадок, которые представляют отдаленные друг от друга районы республики. Так, например, на научно-практической конференции гимназии-интерната п. Красноусольск Гафурийского района выступают приглашенные учащиеся МСОШ № 3 с. Кармаскалы; гимназии с. Толбазы Аургазинского района. Итогом плодотворной исследовательской деятельности учащихся школ экспериментальных площадок БИРО в течение 3 лет стала республиканская научно-практическая конференция для юных исследователей школ республики на базе МСОШ № 3 Кармаскалинского района (22 апреля 2005 г.).

Сеть творческих объединений (НОУ, межшкольные научные общества, малая академия наук (МАН) школьников) позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и учащихся. Одаренные учащиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями классных исследовательских секций по данному предмету. Межклассные объединения – секции могут возглавлять преподаватели. Создание межвозрастных групп, объединенных одной проблематикой дает возможность одаренным детям, двигаться вперед с резким опережением, оставаясь тем не менее среди сверстников. Кроме того, совместная исследовательская работа с учителем ставит ученика на уровень сотрудничества. Достижение одаренного ученика оказывает положительное влияние на весь класс, и это не только помогает росту остальных детей, но имеет и прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет данного ученика и, что особенно важно, формирует у него чувство ответственности за своих товарищей. Вместе с тем такая форма работы позволяет избегать ранние специализации и обеспечивает более универсальное образование детей.

Однако привлечение одаренных учащихся к работе исследовательских объединений предполагает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы. Этот подготовительный этап, особенно значимый для младших школьников и подростков, может осуществляться как в рамках специального обучения в шестой (развивающий) день, так и во время факультативных занятий.

Толчком к воспитанию одаренного ребенка, становится создание НОУ во многих образовательных учреждениях Республики Башкортостан. Началось НОУ в лицеях и гимназиях берет с 2003 г. Успешно работает система НОУ в Альшеевском районе, (руководитель методист РОО Ахметкиреева Г. А.). Ежегодно проводится научно-практическая конференция «Шаг в Буду-

щее». Проведенный республиканский мониторинг по работе с одаренными детьми показал, что целенаправленная работа в данном направлении успешно ведется также в Кургазинском, Федоровском, Благовещенском, Миякинском и др. районах.

Участники межрегиональной научно-практической конференции «Выявление и развитие одаренности учащихся в рамках личностно – ориентированного образовательного процесса», состоявшейся 20 мая 2005 г., рассмотрели уникальный опыт, накопленный в Республике Башкортостан и в регионах Российской Федерации в сфере удовлетворения интересов, возможностей и потребностей одаренных детей как результата взаимодействия дошкольных, школьных и средних специальных учреждений, а также муниципальных, государственных органов, общественных организаций по реализации целевой подпрограммы «Одаренные дети». В работе конференции, кроме педагогов школ, выступили с приветствием и участвовали в мастер-классе «Юные исследователи» более 120 детей из Красноуфимской гимназии-интернат, гимназии № 84 г. Уфы, лицея-интернат г. Белорецка, МСОШ № 3 с. Кармаскалы Кармаскалинского района, Республиканского экономического лицея-интерната и др.

УДК 33.005

А. С. Ульянова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И СЕМЬИ ПОДРОСТКА

Целенаправленное управление процессом воспитания и развития личности подростка обеспечивает научно-организованное взаимодействие с учителем или специально организованная воспитательная работа. Там, где есть взаимодействие, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности подростков, используются положительные влияния общественной и природной среды, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласованность всех социальных институтов, подросток раньше оказывается способным к самовоспитанию.

В ходе исследования проблемы нами было выделено три подхода к взаимодействию учителя, подростка и его семьи: воспитательно-просветительский подход, социально-ориентированный подход, системно-комплексный подход.

По исследуемой проблеме отражается становление воспитательно-про-

светительского подхода к реализации взаимодействия учителя и семьи подростка. Сущность этого подхода заключается в понимании основной задачи учителя в работе с родителями, в создании условий для актуализации воспитательного потенциала семьи подростка, что позволит семье самостоятельно и эффективно разрешать существующие в семейном воспитании проблемы. Внимание педагогов заостряется на проблеме построения взаимосвязи между учителем и семьей.

Н. К. Крупская была одним из первых педагогов, пропагандирующих идею тесного взаимодействия учителя с семьей. Она поставила вопрос о педагогической грамотности родителей и об основной роли учителя в решении этого вопроса. Поддерживая эти идеи, А. Г. Калашников также характеризует учителя как организатора воспитательной стратегии родителей, обеспечивающий максимальное достижение воспитательных целей. В наиболее высоких формах педагогического процесса к взаимодействию привлекаются также коллективы воспитуемых, отсюда вытекают различные формы организации подростков.

Согласно идеям А. С. Макаренко главная задача учителя отнюдь не воспитывать. «Воспитывает не сам учитель, а социальная среда (учителя, сверстники, родители и т. д.), которая организует взаимодействие наиболее выгодным образом». А. С. Макаренко, принимая идею педагогического руководства семейным воспитанием со стороны учителя, утверждал, что речь, в этом случае, идет о просветительских, методических, ресурсных и т. д. возможностях педагогического руководства, а не о том, что учитель выступает по отношению к семье в роли некоего контролера. В то же время А. С. Макаренко говорил о создании именно коллектива воспитателей, включая в него и родителей, о наличии единой воспитательной стратегии согласованности воздействий.

И. В. Гребенников выделил принципы работы по повышению педагогической культуры родителей, содержание взаимодействия школы, учителя и семьи подростка, формы организации этого взаимодействия.

К. Б. Егощев, Г. М. Миньковский определяют условия эффективности взаимодействия учителя и подростка в рамках повышения педагогической культуры родителей. Такими условиями, по мнению авторов, являются: сотрудничество (взаимопонимание), контроль (взаимоконтроль) (К. Б. Егощев), восприятие педагогической культуры (педагогический всеобуч) (Г. М. Миньковский). Соблюдение выделенных условий позволяет избежать противоречий в системе ценностных ориентаций учителя и семьи подростка. Под педагогической культурой родителей Г. М. Миньковский понимает такой уровень педагогической подготовки родителей, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания детей.

Содержание родительского всеобуча, формы организации взаимодействия

учителя и семьи отражены в трудах Т. П. Гавриловой, Л. Н. Захаровой, Р. М. Капраловой, В. А. Маишевой, И. С. Марьенко. При всем многообразии форм и содержания взаимодействия учителя, подростка и его семьи, выделяемого авторами, основным направлением работы учителя с семьей подростка является повышение педагогической культуры родителей, педагогическое руководство со стороны учителя воспитанием в семье.

Таким образом, по исследуемой проблеме отражается становление воспитательно-просветительского подхода к реализации взаимодействия учителя и семьи подростка. Данный подход недостаточно подкреплён теоретическими разработками и содержит описание существующей практики взаимодействия учителя и семьи подростка.

Ниже обозначенные точки зрения мы объединили в *социально-ориентированный подход*. Основным положением при реализации подхода является создание единого воспитательного пространства школа-социум. Семья в рамках этого подхода воспринимается как часть среды, имеющая положительную, нейтральную или отрицательную воспитательную направленность. Таким образом, учитель, используя факторы природной и социальной среды и ситуации развития подростка, придает им целевую направленность, тем самым, создавая среду. В этом процессе особое значение приобретает взаимодействие людей, при котором человек не просто адаптируется к обществу, но усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей, а также и воспроизводит социальный опыт за счет активного вхождения в социально-природную среду.

К концу 1930-х гг., в 1940–50-е гг. семья как часть среды выступает в новом качестве, как воспитательный фактор школы, учителя, коллектива, социального института. Понятие «среда» и «взаимодействие» размежевываются и начинают рассматриваться в триаде: «Среда – наследственность – взаимодействие» (Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Г. С. Костюк, И. М. Шмальгаузен, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.).

Изучая широкий круг вопросов общей, детской и педагогической психологии, Г. С. Костюк акцентирует внимание на роли среды, семьи, наследственности и взаимодействия со школой и учителем в психологическом развитии подростка.

«Человеческое развитие, – утверждает Б. Г. Ананьев, обусловлено взаимодействием ряда факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного взаимодействия и воздействия общества на формирование личности)... Причём действуют названные факторы на сложную структуру развития в совокупности, поскольку фактор наследственности всегда так или иначе опосредован конкретными социальными условиями среды и взаимодействия».

П. П. Блонский находит удачным старое изречение, в котором развитие ребёнка сравнивается с ростом семени, а среда – с почвой, влагой. «Пред-

мет познания ребёнка – вся окружающая его действительность (окружающая природа и общественная среда), как нечто целое, в центре которого находится ребёнок ... среда реально существует лишь как та семья, в которой он растёт. Школа и улица являются первыми расширениями окружающей ребёнка среды. Он наблюдатель окружающей его и потенциально расширяющейся для него действительности».

Оживление научного интереса педагогов к феномену взаимодействия учителя и подростка через среду в последние десятилетия связано с проблемами социализации, социальной адаптации, подготовки педагогов (Б. Н. Алмазов, В. Г. Бочарова, З. А. Галагузова, Ю. С. Мануйлов, А. В. Мудрик, В. Д. Семёнов, В. А. Сластёнин и др.), духовного искания личностью смысла жизни (Ю. С. Бродский), научными изысканиями в области различных проблем этнопедагогики (Д. М. Абдуразакова, Г. Н. Волков, О. В. Лешер), истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (Д. В. Григорьев, В. А. Караковский, И. В. Кулешова, Л. И. Новикова, В. Д. Семёнов, Н. Л. Селиванова, А. М. Степанов).

Под средой современные исследователи понимают систему ключевых факторов, определяющих взаимодействие (образование, воспитание и развитие) (Ю. С. Бродский). Осмысление понятия привело к изменению педагогической парадигмы: «До недавнего времени существовала педагогическая парадигма, которая может быть определена как процесс подготовки к жизни. Современная педагогическая парадигма предполагает, что готовность к будущей деятельности является индивидуальной внутренней потребностью. Человеку можно только помочь, оказать ему образовательные услуги в приобретении знаний, в предоставлении возможности получить определённые умения применять знания и т. д. Таким образом, новая парадигма – это парадигма образовательных услуг в области удовлетворения образовательных потребностей личности».

М. А. Галагузова рассматривая проблему становления отношения подростка и внешних социальных условий его жизни в социуме, посредством взаимодействия, пишет: «Среда – это не просто улицы, школа, дома и вещи... это ещё и общности людей, учителя, семья, которые характеризуются особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех членов данной общности. Подросток влияет на среду, изменяет её, но в то же время, и среда влияет на подростка, предъявляет ему свои требования...».

Сотрудники научного центра современных проблем воспитания Института теории образования и педагогики РАО под руководством Н. Л. Селивановой сосредоточили свой исследовательский поиск на вопросах создания воспитательного пространства, как некой среды взаимодействия учителя с подростками и их семьей, не только в образовательном учреждении, но и за его пределами.

В рамках социально-педагогической теории, нашедшей отражение в тру-

дах В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульфов, В. В. Дружинина, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, М. М. Плоткина, В. Д. Семенова, учитель и семья подростка рассматриваются как части окружающей ребенка среды, оказывающие на него воспитательные воздействия. Кроме этих двух социальных институтов на ребенка оказывают воздействие другие факторы окружающей среды. И все существующие факторы в совокупности формируют личность ребенка.

В 80–90-х годах XX в. проблемы организации взаимодействия учителя и семьи находят свое разрешение в рамках системно-комплексного подхода. Ниже обозначенные точки зрения мы объединили в *системно-комплексный подход*. Системность и комплексность подхода к воспитанию находится в постоянном диалектическом взаимодействии. Наличие системы воспитания дает предпосылки для осуществления комплексного подхода. Взаимодействие семьи подростка и учителя является частью системы воспитательной работы школы, в целом подчиненной определенным целям и имеющей свое содержание. Комплексность подхода предполагает учет, прогнозирование, планирование и отслеживание в практическом применении всех воспитательных возможностей того или иного воздействия. (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. А. Караковский, Г. А. Победоносцев, М. М. Потапник и др.). Системность и комплексность подхода к воспитанию находится в постоянном диалектическом взаимодействии. Наличие системы воспитания дает предпосылки для осуществления системно-комплексного подхода. Взаимодействие семьи подростка и учителя является частью системы воспитательной работы школы, в целом подчиненной определенным целям и имеющей свое содержание. Ю. К. Бабанский, М. М. Потапник, отдавая приоритет в организации воспитательной работы школы, рассматривают взаимодействие учителя и семьи подростка как часть системы школьного воспитания. В. А. Караковский, руководствуясь в организации воспитательного процесса в школе принципами комплексности, отдельно рассматривает взаимодействие учителя и семьи подростка, как часть системы воспитательной работы школы. Л. И. Маленкова разработала цели, задачи, содержание, конкретные формы взаимодействия учителя и семьи подростка и методические рекомендации по организации такого взаимодействия.

В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин разрабатывают проблему создания единой воспитывающей среды в микросоциуме. В рамках решения этой проблемы и осуществляется взаимодействие семьи подростка и учителя. Взаимодействие подростка и учителя является лишь частью всех возможных контактов этих социальных институтов. Авторы проводят мысль о единой направленности деятельности всех возможных субъектов воспитания и в тоже время о специализации функций профессионально-педагогических и общественных воспитательных институтов.

Б. З. Вульф, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов акцентируют внимание на

построении взаимодействия учителя с окружающей её социальной средой, в частности с родителями. Направленностью этого взаимодействия является создание единой воспитательной среды для ребенка.

В. Н. Гуров выдвигает идею школы как организационного, методического центра всей воспитательной работы в микрорайоне. Специалисты школы проводят социально-педагогический анализ особенностей семей школьников, исследуют потенциальные воспитательные возможности семей и окружающей среды, планируют и организуют различную совместную деятельность детей и родителей на базе школы, во внешкольных учреждениях. В рамках дифференцированного подхода осуществляет коррекционное влияние на различные категории семей. Основная нагрузка в построении взаимодействия между учителем и семьей подростка, другими социальными институтами, в модели В. Н. Гурова ложится на социальных педагогов.

Интересен практический опыт Ю. П. Азарова, А. С. Белкина, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, Н. Е. Щурковой в организации, проведении различных форм взаимодействия, выборе и применении методов и приемов реализации взаимодействия учителя и семьи подростка.

На основании проведенного анализа мы выделили три подхода к организации взаимодействия учителя и семьи подростка, сложившихся в педагогике. Во всех трех подходах взаимодействие учителя и семьи подростка носит субъект-объектный характер, при котором учитель является субъектом реализуемой деятельности, а семья воспринимается как объект направленных на него воздействий. Такая трактовка взаимодействия учителя и семьи исходит из того, что во всех подходах школа, в лице учителя, при планировании и организации работы с семьей опирается на собственные представления и потребности в данной сфере.

Каждый из выделенных нами подходов имеет свою специфику в реализации взаимодействия учителя и семьи подростка. При воспитании родителей школа берет на себя функцию педагогического руководства воспитанием в семье. Данная функция заключается в том, что в процессе педагогического просвещения родителей учитель осуществляет коррекцию семейного воспитания на основании сложившихся в педагогической науке представлениях о норме семейного воспитания.

Формирование этих подходов происходило на разных временных этапах развития педагогической науки и отвечало существующим в обществе и педагогике потребностям. Изменения в стране привели к изменению потребностей в сфере взаимодействия учителя и семьи подростка. В итоге реализация взаимодействия в рамках теоретически выверенных подходов стала затруднительной. Сохранившиеся на практике подходы можно лишь условно причислить к выделенным нами. А новые, формирующиеся подходы к взаимодействию учителя и семьи подростка носят характер опытной работы и пока не имеют теоретической разработки (таблица).

Теоретические подходы к организации взаимодействия учителя и семьи подростка, сложившиеся в процессе развития педагогики

Название подхода	Представители	Основные положения
Воспитательно-просветительский подход	З. П. Бушмина, Т. П. Газрилова, Б. Егощев, Л. Н. Захарова, А. Г. Калашников, Р. М. Капралова, Н. К. Крупская, В. Крупенина, Т. В. Лодкин, И. В. Мешкова, А. Маишева, И. С. Марьенко, А. С. Макаренко, Г. М. Миньковский, Н. А. Рыбакова, В. Н. Шульгин и др.	– Субъект-объектный подход учителя к семье в процессе взаимодействия; – Педагогическое руководство учителем воспитанием в семье, психолого-педагогическое просвещение родителей; – Ориентация учителя в планировании и организации работы с семьей на собственное представление о воспитательных потребностях семьи.
Системно-комплексный подход	Ю. К. Бабанский, И. В. Гребенников, В. Н. Гуров, В. А. Карковский, И. С. Марьенко, М. М. Поташник и др.	– Субъект-объектный подход учителя к семье в процессе взаимодействия; – Подчинение цели работы с родителями общешкольным воспитательным целям; – Комплексность, системность; – Ориентация учителя в работе с родителями на воспитательные потребности школы.
Социально-ориентированный подход	Б. Г. Ананьев, В. Г. Бочарова, П. П. Блонский, Б. З. Вульф, М. А. Галагузова, В. В. Дружинин, Дж. Дьюи, А. В. Мудрик, Н. Н. Иорданский, Л. И. Новиковой, М. М. Плоткина, В. Д. Семенова, Г. С. Костюк, И. М. Шмальгаузен, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Н. Л. Селивановой, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.	– Субъект-объектный подход учителя к семье в процессе взаимодействия; – Создание единого воспитательного пространства учителя – среда; – При планировании и организации работы с семьей ориентация учителя на особенности контингента родителей и специфику окружающей среды.

УДК 373. 549

К. С. Голушашян, О. М. Газина, А. И. Бабич

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА
СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема взаимосвязи человека с природой не нова, она имела место всегда. В настоящее время экологическая проблема взаимодействия чело-

века и природы, воздействия человеческого общества на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. Планету может спасти лишь деятельность людей, совершаемая на основе глубокого понимания законов природы, учет многочисленных взаимодействий в природных сообществах, осознание того, что человек – это всего лишь часть природы. Это означает, что эколого-нравственная проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний хозяйственной деятельности человека на Земле. Она вырастает в проблему предотвращения стихийного воздействия людей на природу, в сознательно, целенаправленно, планомерно развивающееся взаимодействие с ней. Такое взаимодействие осуществимо при наличии в каждом человеке достаточного уровня эколого-нравственной культуры, экологического и нравственного сознания, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь [1, 3].

В современных условиях громадное значение приобретает экологическое воспитание и экологическое образование людей всех возрастов и профессий.

Научная основа охраны природы включает в себя разнообразные области естественнонаучных и гуманитарных знаний, среди них основное место занимает экология, которая, в свою очередь, тесно связана с другими биологическими и географическими науками. Экология из чисто биологической науки в 60-е годы трансформировалась в общую проблему. В 70-е годы произошла быстрая экологизация естествознания. Экологический подход становится всеобщим.

Экологические проблемы в современных условиях перехода общества к рыночной экономике вызывают кризис нравственности, ведь экология и нравственность взаимообусловлены. Поэтому вопросы экологии необходимо рассматривать во взаимосвязи с нравственным воспитанием. Теория взаимосвязи экологического и нравственного воспитания подрастающего поколения раскрыта не в полной мере, практика эколого-нравственного воспитания разработана недостаточно. Все это ставит перед педагогической наукой задачу разработки многостороннего эколого-нравственного воспитания воспитанников различных типов образовательных учреждений и особенно дошкольных [4].

В развитие теории нравственного воспитания в процессе общения с природой большую лепту внесли известные деятели педагогической науки и просвещения К. Д. Ушинский, В. Г. Огородников, В. А. Сухомлинский и др.

На протяжении многих десятилетий наше сознание формировалось под влиянием таких лозунгов как «Широка страна моя родная, много в ней лесов, полей и рек...», «Не ждать милости от природы...» и т. д. Именно поэтому мы привыкли больше пользоваться дарами природы, чем думать о ее восстановлении, бережном отношении к ней.

Культивирование нового сознания по отношению к природе – процесс длительный, он напрямую связан с экологическими, социальными и другими условиями жизни общества. В обстановке ухудшения экологической ситуации в стране, снижения жизненного уровня, отсутствия устойчивых нравственных ориентиров, доминирования потребительской психологии, ограниченно сиюминутной выгодой без долгосрочного прогноза, в атмосфере равнодушия и попустительства, безнаказанности за экологические правонарушения, формирование нового понимания человеком, особенно молодым, своих обязанностей перед природой непросто. И все-таки образовательное учреждение призвано проявить настойчивость в воспитании нового поколения, которому присуще особое видение мира как объекта его постоянной заботы [1].

Сейчас очень много экологических проблем не только в России, но и во всем мире. Это происходит от того, что образование не всегда в достаточной мере уделяло внимания экологическому воспитанию и образованию. Это привело к тому, что люди стали относиться к природе только как к источнику сырья, жизни и т. д.

Одной из основных причин незрелости экологического сознания людей нужно считать недостаточно эффективную систему экологического воспитания населения. Далеко не каждый человек имеет возможность приобщиться к пониманию экологических проблем на уровне большой науки, представление об этих проблемах складывается подчас весьма случайным образом: под воздействием обыденных впечатлений или из сообщений средств массовой информации. Разрозненные сведения не дают возможности человеку выработать стройную систему экологических знаний, которая необходима ему, чтобы разумно относиться к природе, не наносить ей урона. Задача общества в этом вопросе – обеспечить системный характер экологического воспитания населения.

Нынешняя экологическая ситуация такова, что более нельзя обойтись без радикальных и всесторонних перевоспитаний практически всех аспектов общественной жизни.

Существенные перевоспитания должны претерпеть научные знания в плане преодоления их традиционной разобщенности и наполнения естественных наук гуманистическим содержанием, а общественных – естествонаучным. Более органичный и полный, чем прежде, синтез наук – необходимая предпосылка формирования такой комплексной области научного знания как социальная экология, которую уже невозможно безоговорочно отнести ни к общественным, ни к естественным наукам. Сегодня жизненно необходима экологизация всех сфер общественной жизни и прежде всего, конечно, должен быть экологизирован сам человек во всех сферах его деятельности: в производстве, быту, в воспитании и обучении. Экологическая

проблема обладает рядом таких особенностей, которые очень важно учитывать в процессе экологического воспитания и просвещения людей [5].

Первое условие успеха экологического просвещения и воспитания – достаточно высокая точность данных о состоянии биосферы в целом и отдельных ее регионов, кроме того, точные данные необходимо дополнять сведениями о тех взаимосвязанных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное частное на первый взгляд изменение какого-либо компонента биосферы.

Второе условие успеха экологического воспитания – необходимость комплексного характера освещения экологических явлений. Важно воспроизвести не только сложную совокупность природных процессов, но и дать их в отношении к событиям в человеческом обществе. Приоритет природных ценностей важно подчеркивать еще и потому, что всей прежней теорией борьбы с природой (вспомним ныне печально знаменитое: «Мы не можем ждать милости от природы...») люди воспитывались в духе ожесточенно, непримиримой конфронтации с природной средой, природными условиями, которые нередко выставлялись именно как косная сила, как препятствие на пути к достижению практических целей: благосостояния, изобилия и т. д. Теперь уже всякий умеющий видеть реальное положение видит: опасность угрожает природе со стороны бесконечно возросшей мощи человека. Необходимость дать людям целостную систему экологических знаний как в области общих вопросов социально-экологической теории, так и в аспектах, соответствующих профилю определенной профессиональной деятельности [6, 9].

Важно иметь в виду, что если «растворить» экологический аспект в учебном материале, тем более если «растворять» систематически, то эффект окажется куда меньше желательного, а эколого – нравственные убеждения воспитанников, которые и есть цель работы, вряд ли удастся сформировать.

Главная же проблема, которую решить просто необходимо – это воздействие на сознание, чтобы произошел наконец переход от упрощенного, метафизического понимания проблемы взаимодействия общества и природы к более адекватному (современному) пониманию.

Экологическое сознание в развитом виде формируется на основе познания законов целостности природной среды и тех законов, которые должны обусловить человеческую деятельность в целях сохранения жизнепригодного состояния природы. Понятно, что стихийно подобные знания не могут стать достоянием человека даже в том случае, если он располагает высоким уровнем воспитания и культуры. Тут необходима специальная подготовка, соответствующая индивидуальным особенностям.

Особая сложность заключается в том, что процесс формирования экологического сознания должен охватить все возрастные группы воспитанников, а ведь им свойственны далеко не одинаковые возможности восприятия

знаний. Вот почему необходим самый широкий спектр методических и дидактических приемов.

Кроме того, экологическое просвещение только в том случае окажет заметное воздействие на образ действий человека, если охватит как рациональную, так и эмоциональную его сферу, если научные доводы взволнуют его и будут им восприняты, как собственные, только тогда станет возможным убеждение, которое всегда сугубо личностно [2, 4].

История человечества неразрывно связана с историей природы. На современном этапе вопросы традиционного взаимодействия ее с человеком выросли в глобальную экологическую проблему. Если люди в ближайшем будущем не научатся бережно относиться к природе, они погубят себя. А для этого надо воспитывать экологическую культуру и ответственность. И начинать экологическое воспитание надо с дошкольного возраста, так как в это время приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения.

Основная цель экологического воспитания – формирование экологического сознания и мышления на основе активной жизненной позиции. Пробуждение экологического сознания неразрывно связано с осознанием человеком своей роли на Земле. В настоящее время вследствие технического прогресса, урбанизации общества человек перестал ощущать себя и окружающую среду как единое целое в пределах биосферы [10].

Решение современных экологических проблем требует компетентного подхода, который включает естественные, социальные и гуманитарные науки, приближаясь, таким образом, к философскому уровню познания.

Так как все изменения природной сферы, и естественные, и вызванные деятельностью человека, оказывают влияние на условия жизни и здоровье населения, то рассмотрение этой взаимосвязи осуществляется через систему знаний о значении отдельных компонентов и природы в целом для жизни и хозяйственной деятельности человека, о необходимости рационального использования природных ресурсов и восстановления. Изучение основ природопользования, рассмотрение вопросов о роли прогнозирования изменений окружающей среды способствует пониманию важности учета особенностей природы в процессе трудовой деятельности человека.

Для экологического воспитания важное значение имеют работы на местности по оценке характера воздействия человека на окружающую среду, предусмотренные программой. На их основе у обучающихся вырабатывается привычка правильно, критически оценивать свое поведение в природе, поступки других людей, выбрать линию поведения, соответствующую законам природы и общества. Знание и соблюдение обучающимися правил поведения в природе во время экскурсий, туристических и краеведческих походов свидетельствуют о степени сформированности их нравственного облика.

В экологическом воспитании не меньшую роль, чем нравственное, играет эстетическое воспитание, в которое существенный вклад вносят и занятия естественно – научного характера, на которых они обогащаются новыми эстетическими впечатлениями, чему способствуют разнообразные средства обучения (картины, кинофильмы, диафильмы и т. д.), формирующие образы территорий, различных объектов природы, развивающие у детей эмоциональную восприимчивость к красоте вообще, прекрасному в природе и эстетическое восприятие окружающей среды [7, 8].

Таким образом, содержание занятий естественно – научного характера способствует экологическому воспитанию и имеет для этого огромные возможности. В их реализации и подготовке экологически грамотного поколения основная роль принадлежит педагогу, его творческой инициативе.

Этапы экологического воспитания и образования, возрастные возможности воспитанников, реальные условия социального и природного окружения – все это обуславливает характер формирующихся отношений обучающихся к природе.

Как известно, воспитание в широком смысле слова – это процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания. Обучение же – это процесс взаимодействия педагога и обучающегося, в ходе которого осуществляется воспитание личности.

Как известно на занятиях решаются три задачи: образовательная, воспитательная и развивающая. Поэтому занятие дает больше возможности для воспитания у обучающихся нового отношения к природе, основанного на гуманизме.

Чтобы экологическое воспитание не было беспочвенным, обязательно нужно формирование экологического сознания. Экологически воспитанная личность, зная какой вред природе приносят те или иные действия, формирует свое отношение к этим действиям и решает для себя вопрос о их правомерности. Если человек экологически воспитан, то нормы и правила экологического поведения будут иметь под собой твердое основание и станут убеждениями этого человека.

На занятиях, способствующих экологическому воспитанию на доступном обучающимся уровне, рассматриваются связи между неживой и живой природой, между различными компонентами живой природы (растениями, животными), между природой и человеком. Через познание данных связей и отношений воспитанники изучают окружающий мир и в этом им также помогают экологические связи. Их изучение способствует развитию логического мышления, памяти, воображения, речи [12].

Очень большое значение имеет раскрытие связей между человеком и природой. Причем, человек рассматривается как часть природы, он существует внутри природы и неотделим от нее. Связь между человеком и природой проявляется, прежде всего, в той многообразной роли, которую при-

рода играет в материальной и духовной жизни людей. Вместе с тем они проявляются и в обратном воздействии человека на природу, которое в свою очередь может быть положительным (охрана природы) и отрицательным (загрязнение воздуха, воды, уничтожение растений, животных и другое). Материал об экологических связях должен быть обязательным элементом содержания как занятия посвященного изучению нового материала, так и обобщающему занятию.

Получая определенную систему знаний на занятиях по «Естествознанию» и «Природоведению», ученики также могут усвоить нормы и правила экологического поведения в природе, так как через экологическое просвещение воспитывается ответственное отношение к природе. Но нормы и правила поведения будут плохо усвоены, если не будут учитываться условия экологического воспитания.

Первое важнейшее условие – экологическое воспитание должно проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала, с учетом преемственности, постепенного усложнения и углубления отдельных элементов учебного материала.

Второе непереносимое условие – надо активно вовлекать обучающихся в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов. Таких дел очень много: это внутреннее и внешнее озеленение образовательного учреждения, сквера, уход за цветниками, сбор плодов и семян луговых и древесно-кустарниковых растений, уборка валежника, охрана и подкормка птиц, шефство над памятниками природы в ходе изучения родного края и тому подобное.

Таким образом, воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет обучающимся усваивать правила и нормы поведения в природе, которые будут осознанными и осмысленными убеждениями каждого ученика.

Библиографический список

1. Букин, А. П. В дружбе с людьми и природой. – М., 1991.
2. Воспитание и развитие детей в процессе обучения природоведению: Из опыта работы. / Составитель Л. Ф. Мельчаков – М., 1981.
3. Захлебный, А. Н. На экологической тропе. – М., 1986.
4. Захлебный, А. Н. Школа и проблемы охраны природы. – М., 1981.
5. Зверев, И. Д., Суравегина И. Т. и др. Экологическое воспитание школьников. – М., 1983.
6. Зверев, И. Д. Экология в школьном обучении. – М., 1980.
7. Кучер, Т. В. Экологическое воспитание учащихся. – М., 1990.
8. Пакулова, В. М., Кузнецова В. И. Методика преподавания природоведения. – М., 1990.
9. Экологическое воспитание школьников. / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной – М., 1983.

10. Деревянко, В. А., Савельева С. С., Бабанский И. Т. Уроки экологического творчества. // Начальная школа. – 1989. – № 12. – С. 40–44.

11. Дерим-Оглу, Е. Н., Томилина Н. Г. Материалы к проведению экскурсии в смешанный лес. // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 28–34.

12. Ердаков, Л. Н. Экологическая сказка для первоклассников. // Начальная школа. – 1992. – № 11–12. – С. 19–22.

УДК 378

М. Т. Рахимова

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ

Понятие «условие» в науке рассматривается достаточно активно. О нем пишут М. Е. Дуранов, А. Я. Найн, Н. М. Яковлев, Л. И. Савва, Е. В. Бондаревская, Н. В. Бордовская, А. В. Вербицкий, В. Г. Гайфуллин, Г. П. Гордиенко, А. В. Мудрик, А. А. Реан, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, В. И. Андреев, Р. А. Низамов, М. А. Ушанов, А. С. Фриш и др.

Несмотря на различные толкования в целом условие объясняется как «категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может» [6, с. 497].

Ученые выделяют «педагогические», «организационно-педагогические» условия.

Мы не делим условия на «педагогические», «организационно-педагогические». Для нас они просто «условия эффективного функционирования модели формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями школьников». Для функционирования данной модели нужны не только педагогические факторы, но и материально-технические, медицинские, социально-психологические и др. «Организация практической деятельности – сложный процесс, требующий наличия не только профессиональных знаний и умений, но и определенных социально-психологических, материально-технических и других условий», – пишет Р. В. Овчарова [4, с. 70].

К основным условиям, как показывает наше исследование, относятся:

- 1) учет региональных особенностей в подготовке будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников;
- 2) введение спецкурса «Работа педагога-психолога с родителями учащихся»;

3) наличие у будущих педагогов-психологов положительного отношения к работе с родителями школьников;

4) подготовленность преподавателей вуза к формированию у будущих педагогов-психологов профессиональной готовности к работе с родителями учащихся.

Рассмотрим каждое условие в отдельности.

1. *Учет региональных особенностей в подготовке будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников.*

Формирование у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями школьников осуществляется в конкретном географическом, социально-экономическом, психолого-педагогическом, историческом пространстве. Регион со всеми своими факторами влияет на процесс и результаты подготовки будущих педагогов-психологов.

Учет региональных особенностей в формировании у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями означает:

- подготовку будущего педагога-психолога к работе с родителями учащихся этого региона;
- при организации процесса формирования готовности к работе с родителями учитывать региональные свойства всех элементов модели;
- обогащение содержания модели региональными знаниями, умениями, эмоциями, чертами характера и т. д.;
- изучение общих вопросов на примере региональных явлений;
- обучение будущих педагогов-психологов учитывать региональные особенности в работе с родителями школьников.

Региональные особенности вытекают из свойств, характерных отдельным компонентам модели формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями школьников: объекта, субъекта, цели, содержания, средств методов и т. д. Бывают временные (современные) и стабильные региональные особенности.

Почему учет региональных особенностей повышает эффективность формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями школьников?

Это объясняется тем, что в этом случае содержание педагогического процесса усваивается через знакомое, известное, близкое, родное. Поэтому оно становится более понятным, доступным.

Для того чтобы учитывать региональные особенности сначала их надо выявлять и уметь выявлять. Они выявляются с помощью методов наблюдения, анализа, сравнения, анкетирования, тестирования и т. д. Применять их будущие педагоги-психологи учатся на занятиях по курсам «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Общая психология», «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания» и т. д.

Сибайский институт Башкирского государственного университета, где

проводилось наше исследование, находится в Республике Башкортостан, в ее части называемой «Башкирское Зауралье». В 89% выпускников распределяются по Башкортостану, в том числе 61% по Башкирскому Зауралью. Этим определяются многие особенности формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями школьников.

Отдельные особенности вытекают из свойств объекта – будущего педагога-психолога. На основе их можно сформулировать следующие важные особенности формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями школьников:

- из-за того, что большинство обучающихся на этой специальности девушки, надо уделять более пристальное внимание углубленному изучению ими психологии отцов, методики работы с отцами;

- из-за того, что основная масса студентов – башкиры, и большинство выпускников распределяются в башкирские общеобразовательные школы, надо больше изучать специфику работы с родителями в башкирской школе, психологию родителей-башкир, бычаи и традиции башкирской семьи, семейного воспитания и т. д.

- из-за того, что многие студенты из сельской местности и в основном возвращаются в сельские населенные пункты необходимо изучать психологию сельского жителя, сельский семейный уклад, особенности воспитания детей в сельской местности, работы педагога-психолога в условиях сельской общеобразовательной школы;

- из-за большого возрастного разрыва между студентами и родителями учащихся надо обращать большое внимание на изучение андрагогики, возрастной психологии, методики работы с родителями разных возрастов;

- из-за того, что среди студентов имеются люди со средним специальным педагогическим образованием, то их надо активно использовать в обучении остальных студентов методике работы с родителями в качестве помощников преподавателя;

- из-за того, что многие школьники не имеют крепкого здоровья, надо подготовить будущих педагогов-психологов к обучению родителей методике укрепления здоровья детей;

- из-за того, что у большинства выпускников общеобразовательных школ слабые знания, необходимо подготовить будущих педагогов-психологов к обучению родителей методике формирования у учащихся интереса к учению;

- из-за того, что определенная часть выпускников общеобразовательных школ в характере имеют некоторые недостатки, необходимо уделять в подготовке будущих педагогов-психологов вопросам формирования у родителей умения предупреждать появления у детей вредных привычек и т. д.

Некоторые особенности формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями связаны со свойствами семьи. Ряд осо-

бенностей формирования у студентов готовности к работе с родителями определяются и психолого-педагогическими свойствами родителей учащихся нашего региона.

Учет региональных особенностей означает и применение региональных средств в подготовке будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников. К ним, например, относятся национальные игры, традиции, обычаи, праздники, обряды, произведения устного народного творчества и др.

Региональные особенности, как правило, не отражаются ни в учебном плане, ни в программах учебных дисциплин. Это, с одной стороны, понятно. Ведь регионов в стране много и всех особенностей невозможно централизованно отразить в документах, определяющих деятельность высшего учебного заведения. Их должны разрабатывать и внедрять сами регионы.

Нами учебный план специальности «Педагогика и психология» обогащен региональными особенностями подготовки будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников. При этом использовались возможности каждого предмета, имеющего в учебном плане. Особое внимание уделялось дисциплинам цикла специализации: а) национально-регионального компонента; б) по выбору; в) факультативов. Региональными компонентами обогащены и внеучебная, научная работа, педагогическая практика и т. д.

Следующим условием эффективности формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями учащихся является введение в учебный план спецкурса «Работа педагога-психолога с родителями школьников». Необходимость такого предмета обуславливается: а) актуальностью педагогической работы с родителями школьников; б) недостаточным отражением теории и практики работы педагога-психолога с родителями в учебном плане вуза.

Данный спецкурс изучается в 4-ом семестре. Это объясняется следующими обстоятельствами. Во-первых, к этому времени студенты уже усваивают общие курсы общепрофессионального, специального циклов: основы общей педагогики, общую психологию, возрастную психологию, теорию обучения, теорию и методику воспитательной работы и т. д. На фоне этих общих знаний содержание спецкурса – курса по конкретной проблеме, как правило, хорошо усваивается. В то же время спецкурс способствует закреплению общих знаний по ранее изученным предметам.

Во-вторых, 4-ый семестр предшествует педпрактике. Усвоение содержания спецкурса до практики создает условия для применения полученных знаний. И в результате всего этого у будущих педагогов-психологов возникают умения и навыки.

На изучение спецкурса отводится 40 часов: 20 лекций, 20 семинаров.

Программа курса «Работа педагога-психолога с родителями школьников»

составлена в соответствии с требованием государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 031000.

Цель курса: систематизация процесса подготовки будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников. Для реализации этой цели решаются следующие задачи:

- расширение, углубление, закрепление у студентов знаний по теории и практике работы с родителями, полученных в процессе изучения других дисциплин, во время научной и внеучебной деятельности;

- совершенствование умений и навыков будущих педагогов-психологов по методике работы с родителями школьников;

- усиление положительного отношения студентов к работе с родителями школьников;

- формирование у них стремления к повышению своей квалификации в этом деле.

По завершению курса студент должен:

- овладеть теорией и практикой организации работы педагога-психолога с родителями школьников;

- иметь положительное отношение к работе с родителями;

- проявлять активность, творчество, инициативу, целеустремленность, терпение, силу воли, настойчивость в работе с родителями и т. д.

В процессе изучения спецкурса много внимания уделяется организации самостоятельной работы студентов. Они пишут рефераты, статьи, доклады, выполняют контрольные, курсовые работы.

Контроль за качеством усвоения содержания курса осуществляется на семинарских занятиях, во время межсессионной аттестации, индивидуальных бесед путем оценки ответов, выполненных работ. Итоговой контроль завершается зачетом.

Содержание спецкурса «Работа педагога-психолога с родителями школьников» определялось на основе таких принципов, как целостность, индивидуализация, развитие, поэтапность, саморегулируемость, достаточность, универсальность, неограниченность содержания.

Целостность означает, что данный спецкурс, его содержание как часть целого гармонично входит в систему изучаемых на этой специальности дисциплин. Индивидуализация требует определения содержания спецкурса в зависимости от способностей возможностей каждого студента. Принцип развития предполагает, что содержание спецкурса поднимает будущего педагога-психолога на новый уровень. Содержание усваивается поэтапно, например, от простого к сложному, от легкого к трудному и т. д. В этом заключается суть принципа поэтапности. Принцип саморегулируемости означает, что содержание спецкурса гибкое, может меняться, корректироваться, иметь разные уровни, варианты. Оно формирует у будущего педагога-психолога самостоятельность, умение совершенствовать себя, целеу-

ремленность в изучении основ работы с родителями учащихся. Принцип достаточности не допускает в содержании спецкурса лишних или недостающих знаний, умений, навыков, отношений, черт характера. Принципом универсальности устанавливается степень обширности всего содержания спецкурса, его отдельных элементов. Он не разрешает слишком конкретизировать, детализировать вопросы. Изучаются общие, универсальные знания, умения, отношения, черты характера.

Следующим условием эффективного формирования у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями является наличие у них положительного отношения к работе с родителями школьников.

Положительное отношение означает:

- интерес к работе с родителями;
- выполнение работы с родителями школьников с желанием;
- стремление повышать свое мастерство по методике работы с родителями;
- получения удовольствия от работы с родителями учащихся;
- целеустремленность, систематичность в работе с родителями;
- настойчивое преодоление трудностей в организации работы с родителями;
- психологическую готовность студента к работе с родителями и т. д.

Положительное отношение педагога-психолога к работе с родителями способствует:

- качественному усвоению теории и практики работы с родителями школьников;
- педагогизации окружающей среды;
- улучшению педагогической работы с родителями;

Положительное отношение к работе с родителями проявляется в том, что студент с таким отношением, как правило:

- регулярно читает литературу о семейном воспитании и методике работы с родителями;
- выбирает темы, связанные с семейным воспитанием или методикой работы с родителями, для рефератов, курсовых, дипломных работ;
- задает преподавателю много вопросов по рассматриваемому виду педагогического труда;
- во время педагогической практики проявляет активность в организации работы с родителями;
- имеет полные, всесторонние знания, прочные умения по семейной педагогике и методике работы с родителями;

Положительное отношение к работе с родителями школьников формируется во-первых, путем убеждения будущих педагогов-психологов о необходимости работы с родителями учащихся. А для этого надо вооружать их разносторонними, прочными знаниями по семейной педагогике и методи-

ке работы с родителями. Эти знания должны усваиваться осознанно, эмоционально. Только тогда они становятся убеждениями. Такие эмоции, как удивление, восхищение влияют на формирование положительного отношения, помогают закрепить знания.

Формирование у будущих педагогов-психологов положительного отношения к работе с родителями школьников осуществляется, во-вторых, путем формирования у них умений работать с родителями. Умения, как правило, формируются на основе знаний и проявляются в действиях, деятельности. Поэтому умеющий человек ищет повод для применения своих умений. В этом заключается роль умений в формировании у будущих педагогов-психологов к работе с родителями учащихся.

В-третьих, положительное отношение к работе с родителями вызывает соответствующими чертами характера. К таким, например, в первую очередь относятся: ответственность, уверенность, решительность, активность, инициативность, любознательность, внимательность и т. д.

Следующим условием формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников является подготовленность преподавателей вуза к формированию у своих подопечных этой готовности.

В формировании у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями школьников большая роль принадлежит преподавателям, методистам вуза. Они являются субъектами – организаторами этого процесса.

Подготовку студентов к данному виду педагогического труда осуществляют преподаватели выпускающих (педагогики, психологии) и межфакультетских кафедр. Исследование показало, что эти преподаватели, особенно межфакультетских кафедр, слабо подготовлены к формированию у будущих педагогов-психологов готовности к работе с родителями. Они имеют слабые представления о деятельности педагога-психолога (19%), недооценивают роль подготовки студентов к работе с родителями (16%), некоторым не хватает умений подготовить будущих педагогов-психологов к данному виду педагогического труда (29%).

Библиографический список

1. **Вирясова, Л.** Купить преподавателя // Учительская газета. – 2006. – 10 октября.
2. **Гликман, И.** Качество образования и этика преподавателя // Высшее образование в России. 2006. – № 5. – С.117–121.
3. **Зверева, Н., Шевченко, С., Каткова, О.** Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 89–93.
4. **Овчарова, Р. В.** Практическая психология образования. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 448 с.

5. Пенкина, О. Старт после финиша. // Поиск. – 2006. – 21 апреля
6. **Философский словарь** / Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политическая литература, 1986. – 590 с.

УДК 377.8

К. Т. Арабов

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, породили противоречивые тенденции. С одной стороны, при отказе от жесткого внешнего контроля личности появилась возможность организации жизни по собственному замыслу, в соответствии со своими склонностями, устремлениями. Сегодня жизнь человека во многом зависит от его собственной активности, умения организовать и придать событиям желаемое направление. С другой стороны, игнорирование моральных ограничений, долгожданная свобода обернулись вседозволенностью, нравственной деградацией, разгулом грубости и насилия. Необходимы изменения в сознании и поведении людей, что предполагает более высокие требования к воспитанию подрастающего поколения. Это, прежде всего, формирование новых жизненных установок личности, способной самостоятельно организовывать свою деятельность, принимать ответственные решения в ситуации выбора. Это требует отражения в учебно-воспитательном процессе школы воспитания организованности, позволяющей личности справляться с предъявляемыми требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования и собственные желания, освобождая себя от внешнего принудительного контроля, проверок.

Итак, важнейшими факторами, вызвавшими необходимость разработки современной концепции формирования самоорганизации, являются, на наш взгляд, следующие:

- социально-экономические и политические изменения, произошедшие в нашей стране за последнее десятилетие, в результате которых повысились требования не только к образовательному уровню молодого поколения, к развитию творческих сил и способностей личности, а к ее деловым качествам и умениям организовать свое деловое и свободное время;
- глубокие изменения экономических механизмов хозяйствования, развитие малого и среднего бизнеса, переход на хозрасчет и самофинансирование поставили школу перед необходимостью давать школьникам не толь-

ко теоретические знания, но и формировать умения и навыки применения их на практике, развивать организаторские способности, ответственность, самостоятельность, инициативу и деловые качества своих воспитанников.

В этой связи, как отмечает Д. И. Фельдштейн, субъектные способности приобретают особый смысл и решающее значение в формировании исторически нового состояния социума. Собственно поэтому так остро встает вопрос о характере действенности субъектнообразующей составляющей в процессе перехода к образованию качественно нового общества; процесс демократизации общества, требующий от человека социальной активности, гражданской зрелости, активного участия в политических и социально-экономических преобразованиях в обществе; смена парадигмы воспитания. Старая парадигма была ориентирована на ведущую роль знаний, образования в формировании человека. По мнению Ю. С. Колмогорцева, новая парадигма ориентирована не на «расширение социализации жизнедеятельности до всесторонности, а на «выращивание» интереса индивида к самообразованию», которое имеет две стороны: самообучение и самовоспитание. В рамках данной парадигмы развитие самоорганизации школьников становится основным назначением учебно-воспитательного процесса, важнейшей задачей которого является стимулирование личности к самовоспитанию, способствующему действительному развитию личности. Социальные институты сейчас прежде всего обращают внимание на развитие личности, а не только на передачу суммы знаний. Однако формированию такого качества личности, как самоорганизованность, развитию умения организовать свободное время отводится незначительная роль. Средства и технологии воспитания, используемые в школе большей частью педагогов, мало ориентированы на подготовку школьников к дальнейшей жизни в гражданском обществе. Как следствие, многие выпускники социально не активны и не способны к самостоятельному решению жизненных проблем.

Формирование самоорганизации личности особенно значимо для старшего школьного возраста. Именно в этот период проблемы самоопределения, самореализации, самосовершенствования, поиск идеала, потребность в творческом выражении, в осознанном отношении к миру выступают основными жизненными потребностями. Период старшего школьного возраста является сензитивным для реализации целей мировоззренческого развития и воспитания личности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, В. В. Зеньковский, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Т. В. Снегирева, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.).

Переориентация системы ценностей в обществе в современных социальных условиях требует осмысления с новых позиций целей и задач воспитания, обновления его содержания. Потребности социально-экономического развития и концепция модернизации российского образования ставят перед отечественной школой задачу подготовки современно образованных,

нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом, является создание благоприятных условий для формирования самоорганизации личности. Ставшая устойчивым качеством личности, она позволяет человеку успешно справляться с предъявляемыми к нему окружающей действительностью требованиями, согласовывать их с собственными потребностями и интересами.

По мнению ученых Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, Н. В. Поддубного, А. О. Прохоровой, Е. Г. Силяевой, И. Н. Трофимовой самоорганизация относится к одному из волевых качеств личности.

Самостоятельность — это способность осуществлять какую-либо деятельность без посторонней помощи. Она проявляется в самостоятельном принятии решений, осуществлении намеченного, самоконтроле, во взятии на себя ответственности за дела и поступки. У подростков самостоятельные поступки и действия совершаются для того, чтобы подчеркнуть свое право на самостоятельность. При этом они проявляют позицию максимализма: стремятся утвердить свою самостоятельность более, чем это реально возможно. У старших школьников мотивом проявления самостоятельности является стремление испытать себя, проверить свои возможности. Однако от детей требуется, особенно при поступлении в школу, не самостоятельность вообще (она может выражаться и в своеволии, нарушении дисциплины, тем более что многие дети понимают ее как бесконтрольность), а организованная самостоятельность, направленная на решение педагогических задач, в частности на преодоление психологического барьера, связанного с робостью, неуверенностью в своих силах.

Все научные работы, посвященные изучению организованности, можно разделить на теоретико-методологические (Н. Д. Левитов, Н. И. Рейнвальд, П. А. Рудик, В. И. Селиванов, А. А. Смирнов) и практико-методические (А. И. Высоцкий, Т. А. Егорова, Н. Ф. Прокина, С. Г. Якобсон).

Представители первого направления заинтересованы в исследованиях природы организованности, характеристике ее отличительных особенностей, представители же второго основное внимание уделяют разработке конкретных приемов и способов развития этого свойства, опираясь на определенные концепции в его трактовке.

Большинство авторов признает, что организованность — сложное, системное качество личности, состоящее из совокупности свойств, к ней тяготеющих, но вот относительно набора свойств, составляющих этот симптомокомплекс (термин В. С. Мерлина) организованности, единого мнения нет. Н. И. Рейнвальд выделяет целеустремленность, планомерность деятельно-

сти, способность к волевому усилию, выдержку, самоконтроль, самообладание. В. Г. Степанов указывает на аккуратность, добросовестность, систематичность, самоорганизованность, самостоятельность, ответственность как основные составляющие организованности. А. И. Крупнов к симптомокомплексу организованности относит целеустремленность, самостоятельность, дисциплинированность, инициативность, умение планировать, добросовестность, прилежание, старательность, исполнительность, аккуратность, терпение, выдержку, точность, пунктуальность, способность к волевому усилию, настойчивость и упорство.

Большая часть исследователей, изучающих природу данного свойства, и относящихся к этому периоду, пытаются скорее определить некий комплекс организованного поведения личности, а не само свойство, определение составляющих, более частных характеристик организованности. Так, Н. Д. Левитов в этот комплекс включает выдержку, самоконтроль, уверенность в себе, дисциплинированность. Понятно, что выдержка и самоконтроль расположены на оси характеристик организованности. С точки зрения автора, выдержка, как способность к задержке и устранению в сознании и деятельности всего того, что в данное время недопустимо, самоконтроль, как чувство ответственности за себя и требовательность, при которой не допускаются отклонения в другую сторону суть регуляторно-динамические характеристики организованности, непосредственно связанные с особенностями высшей нервной деятельности. Автор опирается на учение И. П. Павлова и связывает данные характеристики с выраженностью на физиологическом уровне процессов торможения.

По мнению Н. Д. Левитова, присутствие выдержки и самоконтроля говорит об устойчивом контроле со стороны коры больших полушарий над подкорковыми отделами мозга, отвечающими за аффективные, непосредственные реакции. С другой стороны, такие свойства как уверенность в себе и дисциплинированность более соотносимы с мотивационно-смысловыми характеристиками личности, так как они могут быть связаны с внутренними мотивами и убеждениями личности, выражающимися в выполнении требований долга и приводящими к глубокому личному удовлетворению.

Следует отметить, что в работах (А. И. Высоцкий, Н. Д. Левитов, В. П. Прядеин и др.), изучавших влияние природных факторов (свойств нервной системы) на проявление волевых качеств человека, включая организованность, было выявлено, что одной из главных предпосылок развитой организованности можно считать силу нервной системы. В то же время, сила нервной системы, определяя меру выносливости, развитости физического волевого усилия, не всегда определяет степень сформированное волевых качеств личности (Е. С. Махлах).

В трудах учёных проявление организованности в учебном процессе рассматривается при анализе общих вопросов обучения. Вопросы проявления

организованности в учебном процессе затрагиваются в связи с проблемами повышения активности учащихся в работах Н. П. Архангельского, Ю. К. Бабанского, И. В. Корвяковой, М. И. Махмутова, Т. И. Шамовой и др.; самостоятельной работы учащихся – в работах А. С. Лынды, И. Ф. Харламова, В. А. Сластёнина.; программированного обучения – в работах Т. А. Ильиной, С. Г. Шаповаленко и др.

В частности, И. В. Корвякова, занимаясь воспитанием организованности подростков в учебно-познавательной деятельности подчёркивает, что методологическое и теоретическое познание учителем содержания и условий воспитания организованности, учащихся в учебно-познавательной деятельности откроет возможность существенно повысить качество знаний школьников.

Анализ философской, психологической, педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что организованность рассматривается как качество личности, свойственное любому человеку с нормальной психикой (В. Н. Мясищев, Л. И. Уманский), как условие формирования способностей (А. Г. Ковалёв), как волевое качество, свойство, черта, привычка характера (С. И. Абузарова, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, В. И. Селиванов, В. С. Юркевич). Н. В. Бекузарова в своём диссертационном исследовании под организованностью понимает качество личности, позволяющее ей легче (успешнее) справляться с предъявляемыми к ней требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования и собственные желания, освобождая себя от внешнего, принудительного контроля, проверок.

В некоторых работах уделялось внимание поведенческим и мотивационным характеристикам организованности (В. И. Селиванов, В. И. Высоцкий, Т. А. Егорова). Здесь рассматриваются как регуляторно-динамические – постоянный самоконтроль за поведением, доведение начатого дела до конца, так и мотивационно-смысловые – наличие потребности планировать и самому создавать условия и средства для реализации своего поведения по плану, умственные умения ориентировки и планирования своих действий во времени – характеристики организованности. Причем в качестве параметров измерения организованности чаще всего выступают такие внешне-поведенческие (формально-динамические) признаки как соблюдение внешнего порядка на рабочем месте и в процессе деятельности, рациональное расходование времени с учетом обстановки, планирование своих действий и разумное их чередование, умение вносить в деятельность определенную организацию при изменении обстоятельств. Важным фактором, определяющим динамические проявления организованности, выступает степень сформированности волевых привычек личности: доведение начатого до конца, систематичность и последовательность действий, умение преодолевать трудности, выполнять намеченное в срок и др.

Проблемы формирования этих привычек изучались преимущественно у

детей и подростков (Е. Н. Баканов, Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, О. А. Конопкин, А. В. Платонов, Д. Г. Ребизов, Л. И. Рувинский, С. И. Хохлов, В. С. Юркевич). Но известно, что волевые привычки, как правило, определяют способ организации любой деятельности, вне ее содержания. Применение факторного анализа, в том числе Р. Кеттеллом выявило дополнительные характеристики организованности: высокую нормативность, добросовестность, настойчивость, уравновешенность, точность, решительность, самоконтроль, осознанность плана, целенаправленность, дисциплину — также находящиеся на оси внешнеповеденческих реакций (высокая степень сопряженности данных факторов и организованности как свойства личности была выявлена в исследовании Л. А. Ясюковой).

В целом, большинство перечисленных авторов основной акцент в анализе природы организованности ставят на ее волевой компонент, утверждая приоритетную роль формально-динамических характеристик в структуре изучаемого свойства. Подтверждением этого является факт отнесения организованности к группе волевых качеств, характеризующих динамичность, мобильность личности (С. А. Петухов), а также введение в психологическую терминологию понятия «организованность воли» (В. И. Селиванов). Данное положение кажется обоснованным, так как, по мнению С. Л. Рубинштейна, характер теснейшим образом связан с волей, являющейся как бы «хребтом характера» и определяющей его твердость, решительность, настойчивость. В волевых поступках характер, с одной стороны, складывается, а с другой проявляется.

Непосредственно вопросам воспитания организованности у учащихся посвящено небольшое количество работ. Среди них исследования формирования организационных умений и навыков (Е. Н. Баканов, Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, О. А. Конопкин, А. В. Платонов, Д. Г. Ребизов, Л. И. Рувинский, С. И. Хохлов, В. С. Юркевич).

А. К. Осницкий отмечает, что значительные сдвиги в формировании у школьников качества самоорганизации наблюдаются в подростковом и юношеском возрасте, когда саморегуляция деятельности и саморегуляция личности достигают расцвета, когда учащийся интересуется уже не только результатами своих усилий, но и своей позицией, своими возможностями во взаимодействии с другими людьми.

К этому времени в сознании учащегося в той или иной мере сформирована система представлений о своих возможностях:

1) в целеобразовании и целеудержании (нужно не только уметь понимать предложенные цели, уметь формировать их самому, но и удерживать цели до их реализации, чтобы их место не заняли другие, тоже представляющие интерес);

2) в моделировании (надо уметь выделить условия, важные для реализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребнос-

ти, а в окружающей ситуации отыскать объект, соответствующий этому предмету);

3) в программировании (нужно уметь выбрать соответствующий цели деятельности и условиям способ преобразования заданных условий, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования, определить последовательность отдельных действий);

4) в оценивании (нужно уметь оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; субъективные критерии оценки результатов не должны сильно отличаться от заданных);

5) в коррекции (нужно представлять, какие изменения можно привнести в результат, если какие-то детали не соответствуют предъявляемым требованиям).

Рассмотрев понятия самостоятельности и организованности, мы можем дать определение термина «самоорганизация». *Самоорганизация – это самостоятельная сознательная работа над собой с целью совершенствования морально-волевых и эмоциональных черт характера в деятельности, направленной на развитие и разрешение личностно значимых задач.*

Самоорганизованная личность воспитывается через влияние внешней среды на внутреннюю потребностно-мотивационную сферу данной личности. Причём, приоритетную роль играют общественная среда, средовые условия для развития способности к самоорганизации.

Основные качества, присущие личности с высокой самоорганизацией: творческая самостоятельность мысли, уверенность в себе, отсутствие тревожности по поводу своего престижа. Деятельность, связанная с процессами обобщения (свёртывания) и переноса информации; деятельность с целью самопроверки полученных результатов (сравнение, релаксация), направленная на культурное оздоровление личности (здоровьесбережение) – выбор этих видов деятельности предопределён качествами, характерными для личности с высокой самоорганизацией.

Таким образом, самоорганизация личности раскрывается в двух характеристиках: самоорганизация личности и самоорганизация деятельности.

Личностная самоорганизация и самоорганизация деятельности взаимодополняют друг друга. Они имеют место регуляция действия и регуляция отношений, но в саморегуляции деятельности преобладает регуляция действий, а в саморегуляции личностной – регуляция отношений.

Итак, самоорганизация – это способность, имеющая интеллектуально-волевою направленность и развиваемая в деятельности.

Самоорганизация – одно из ключевых понятий синергетики, которое ставит в центр изучение динамических аспектов личности и взаимодействия ее разных уровней. Закономерности самоорганизации личности рассматриваются в работах Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, Н. В. Поддубного, А. О. Прохоровой, Е. Г. Силяевой, И. Н. Трофимовой и других авторов.

Концепция самоорганизации развивается в русле системного подхода и основана на его достижениях идеи о самообразовании как основе и результате развития личности не новы. Отечественными учеными отмечены большие достижения в различных направлениях психолого-педагогической теории в рамках активного обучения: проблемного (Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь); развивающего (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин); личностно-ориентированного (А. А. Мелик-Пашаев, И. С. Якиманская); коммуникативного и коллективного (В. К. Дьяченко, Е. И. Пассов, И. Д. Первин), «имитационных игр» (А. М. Айламазян, В. Я. Платов, Е. А. Хруцкий и др.).

Таким образом, организованность относится к числу востребованных обществом качеств личности. Необходимость формирования самоорганизации в школьном возрасте обусловлена коренными изменениями политической и социальной ситуацией в стране. Окончательное формирование данного качества происходит в старшем школьном возрасте и наука и практика требует специального изучения этого направления.

Библиографический список

1. Волович, А. С. Особенности социализации выпускников средней школы: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. — М., — 1990.
2. Воробьева, Л. И., Петровский В. А., Фельдштейн, Д. И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Психология современного подростка. — М., — 1987.
3. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. — М., — 1996.

УДК 34.8

О. Г. Федорова

ДЕТСКОЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Современный взгляд на эстетическое развитие ребенка предполагает единство формирования эстетического отношения к миру и художественного развития средствами разных видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства в эстетической деятельности [9]. Наше научное исследование посвящено одной из наименее изученных проблем эстетического воспитания — формированию у детей дошкольного возраста эстетического отношения к искусству, в частности к искусству архитектуры. Отсутствие на сегодняшний день в научной литературе цельного систематичес-

кого изложения структуры эстетического отношения объясняется как сложностью самого изучаемого явления, так и разноплановостью методологических установок и исследовательских подходов к данной проблеме.

«Эстетическое» в переводе с греческого (*aisthetikos*) означает «чувственный». Таким образом, эстетическое отношение – это чувственное, эмоциональное отношение человека к миру – к окружающей действительности, искусству, самому себе [14]. Эстетическое отношение к миру всегда существовало как всеохватывающее, универсальное и сугубо человеческое поведение, а эстетическая оценка – самая целостная, как бы завершающая восприятие предмета в полноте его данности и связи с окружением (Ю. Н. Боров, В. М. Жаринов, М. С. Каган, Н. Б. Крылова, Л. Н. Столович и др.).

В эстетике категория «эстетическое отношение» трактуется как сверхценность, как высшее духовное отношение личности, как эмоционально-нормативный способ регуляции творческой деятельности, универсальная оценочная реакция, фиксирующая представления о выразительности предметов и степени их приближения к совершенству (Ю. Н. Боров, М. С. Каган, Н. Б. Крылова, Л. Н. Столович и др.) [1]. Комплекс компонентов эстетического отношения составляют эстетические потребности, интересы, ценностные ориентации, установки, вкусы, идеалы, знания, чувства, оценки, суждения, деятельность и т. п. [14]. Многообразие эстетического отношения человека к действительности проявляется и закрепляется в системе таких эстетических категорий, как прекрасное, возвышенное, изящное, грациозное, трогательное, трагическое, комическое и т. д. [7].

В педагогической науке эстетическое отношение рассматривается как метакатегория художественной педагогики, интегрирующая такие эстетические категории, как:

- эстетические эмоции, чувства, переживания и состояния, которые выражают эмоционально-чувственное отношение к действительности (*эмоциональный компонент*);
- эстетическое восприятие, эстетические суждения и представления, которые обеспечивают эстетическое познание мира (*гносеологический компонент*);
- эстетические оценки, вкусы, нормы, идеалы, которые составляют все многообразие эстетических ценностей, а также связанных с ними эстетических мотивов, потребностей и способов их удовлетворения (*аксиологический компонент*);
- эстетические деяния, которые выступают как продуктивный результат эстетического освоения окружающего мира, а также предпосылка к новому познанию, оценке, чувствованию на более высоком уровне (*деятельностный компонент*) [9].

Психология выделяет эстетическое отношение в самостоятельный класс

психологических понятий и рассматривает его как общественное, целостное, внутриличностное, субъективно-оценочное, сознательно-избирательное (П. М. Якобсон, В. И. Киреенко, Б. М. Теплов, Н. Н. Николаенко, В. С. Мухина, А. Н. Леонтьев, Е. И. Игнатьев, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, В. Н. Мясищев, В. М. Розин и др.). Исходя из концепции отношений личности В. Н. Мясищева, эстетическое отношение входит в психологическое ядро личности и, наряду с другими видами отношений, определяет характер ее переживаний, особенности восприятия действительности, специфику поведенческих реакций на внешние воздействия [11].

Эстетическое отношение не дано человеку от рождения, а формируется под влиянием целенаправленного руководства. Его формирование должно начинаться рано, поскольку первая получаемая человеком информация о любых явлениях оказывается наиболее прочной, устойчивой, и обретает характер установки, на которую, как на фон накладывается любая другая (Д. Н. Узнадзе, Б. А. Эренгросс) [4].

Исследования последних лет показали, что формирование личности ребенка, включающее становление собственного отношения (в т. ч. и эстетического) к предметному и социальному миру, а также к самому себе, начинается с первых месяцев жизни. Физиологическую основу способности к эстетическому освоению окружающего составляет зрительно-тактильно-кинестетическая связь вместе с оптико-вестибулярной установкой, как ядро сенсорной организации человека. На ранних этапах детства подготовительную функцию развития способности к собственно эстетическому отношению выполняет предметная деятельность. Далее эта способность формируется на основе фундаментальной человеческой способности к мышлению и речи, создавая условия для появления самой возможности эстетической интенции уже в дошкольном детстве (Л. В. Карасев).

Специфика формирования эстетического отношения на этапе дошкольного детства определяется особенностями восприятия ребенка и своеобразием его внутреннего мира (А. В. Бакушинский). Известно, что ребенок рождается с функциональной асимметрией мозга и на протяжении всего дошкольного детства воспринимает действительность по преимуществу в образно-чувственном ключе с общей ориентацией на образно-наглядное освоение мира. В онтогенезе первой формой эстетического опыта выступает аттрактивное (привлекательное), формирующееся на основе удовольствия, имеющего физиологическую природу. Установлено, что элементарные эстетические реакции (на цвет, сияние и др.) связаны с повышением в мозгу содержания эндогенных эндорфинов – вырабатываемых мозгом веществ, похожих по своему составу и действию на морфий (П. В. Симонов, П. М. Ершов). Эти элементарные эстетические реакции являются фундаментом развития эстетического отношения [9].

Опыт занятий художественным творчеством с дошкольниками убежда-

ет, что у большинства из них уже в старшем дошкольном возрасте могут быть выявлены элементарные формы того самого эстетического отношения к окружающему миру и искусству, высшие формы которого свойственны большим художникам. Так, эмоции ребенка еще неотделимы от познавательных процессов – восприятия и мышления, и часто, на основании общего эмоционального тона, он объединяет впечатления от предметов и явлений, различных во многих других отношениях. В этом просматривается одна из черт эстетического отношения к действительности: неотстраненность заинтересованного, оценивающего «Я» от любой объективной ситуации [13].

Имеет значение также особая зоркая впечатлительность детского взгляда, которая связана с тем, что восприятие ребенком многих явлений жизни «первично», а поэтому ярко и индивидуально (К. Д. Ушинский, О. Л. Некрасова-Каратаева). Не случайно говорят о том или ином выдающемся художнике или поэте, что ему удалось сохранить «детскую свежесть взгляда». Во всем этом проявляются черты того самого родственного внимания к миру, которое в развитой форме является главной характеристикой эстетического отношения (А. А. Мелик-Пашаев).

Современные исследования определяют наиболее успешный путь формирования эстетического отношения в дошкольном детстве посредством воссоздания художественных образов в своем воображении при восприятии произведений искусства и одновременном участии в доступных ребенку формах художественной самодеятельности (А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский и др.). Общение с искусством дает ребенку положительно окрашенное эмоционально-ценностное содержание. Изобразительное и декоративно-прикладное искусство, как «колыбель» и «генофонд» культуры сохраняет и в доступной художественно-образной интерпретации передает эмоционально-ценностный (этический и эстетический) опыт предыдущих поколений, в связи с чем, имеет уникальные возможности для формирования эстетического отношения у детей дошкольного возраста.

Исследования педагогов и психологов также показывают, что наиболее сензитивным для накопления эстетического опыта является старший дошкольный возраст. Огромные психофизиологические резервы этого периода детства обеспечивают интенсивность развития различного рода умственных, практических и художественных способностей. В этот период происходит активное познание окружающего, усвоение сенсорных впечатлений, овладение выразительными средствами искусства, изобразительными материалами, формирование «эстетической картины мира» [9].

По мнению А. В. Репринцева, важно не упустить возможность развить способности дошкольника чувствовать, слышать, видеть, обогатить его сенсорную сферу. Пройдет немного времени – и «количество перейдет в качество», впечатления перейдут в образы и ассоциации, первоначальные твор-

ческие опыты закрепятся в навыках, первые поверхностные оценки трансформируются в развернутые суждения, запечатленные детским сознанием формы обретут содержание и перейдут в идеалы [14].

Психолого-педагогическая литература рассматривает эстетическое отношение ребенка-дошкольника, как систему его индивидуальных, избирательных связей с эстетическими качествами окружающего, куда входит детский эмоциональный отклик на прекрасное, добрые чувства, умение видеть и чувствовать красоту в природе, поступках, искусстве, творческая деятельность ребенка, его стремление к сильному преобразованию окружающего, а также потребность в познании прекрасного [4]. Детское эстетическое отношение – это представления, суждения, переживания ребенка и желание выразить их в различном материале [6].

Предлагается следующая модель эстетического отношения детей дошкольного возраста:

1. *Способность эмоционального переживания.* Ребенок не только видит, но и ощущает, чувствует художественный образ, являясь как бы соучастником событий и явлений, передаваемых художественным произведением. Эмпатия и эмоциональное переживание способствуют развитию мотивационной установки на активное участие в художественной деятельности.

2. *Способность к активному усвоению художественного опыта (эстетической апперцепции, к самостоятельной творческой деятельности, к саморазвитию и экспериментированию, поисковым действиям).* Ребенок приобретает основы знаний и представлений о различных видах искусства, начинает осваивать их «язык» (изобразительно-выразительные средства). На этой основе у ребенка формируются практические художественные умения и в результате складывается опыт художественно-творческой деятельности.

3. *Специфические художественные и творческие способности: восприятие, исполнительство, творчество.* Способности позволяют самостоятельно переносить ребенку свой опыт (уже знакомое и освоенное под руководством взрослого или в сотворчестве с ним) в новые условия и самостоятельно применять в творческих ситуациях [9].

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что основа детского эстетического отношения – это эмоциональность, интерес и активность. Наиболее эффективный путь его формирования в дошкольном детстве лежит через формирование эстетического отношения к искусству, посредством искусства.

Теоретический анализ исследования проблемы показал актуальность изучения особенностей детского эстетического отношения к искусству вообще и образам архитектуры, в частности, и их недостаточную изученность. Это послужило для нас основанием к проведению педагогического исследования.

Рассмотрим архитектуру, как вид искусства и как объект эстетического отношения.

Жизнь человека с самого его рождения проходит среди архитектуры, и любая встреча с ней – всегда живое событие и переживание, сильное или слабое, отрицательное или положительное.

Архитектура является основной составляющей искусственной среды обитания человека и выполняет, как известно, двойную функцию. С одной стороны, она представляет область культуры материальной, т. е. обеспечивает человеку защиту, определенный микроклимат, с другой – выступает как вид искусства, входит в сферу духовной культуры общества [3].

Сущность и образная специфика архитектуры в эстетике и искусствознании трактуются неоднозначно (Л. Б. Альберти, Ю. Б. Борев, А. К. Буров, В. В. Ванслов, Б. Р. Виппер, М. П. Витрувий, А. Я. Зись, К. А. Иванов, А. В. Иконников, М. С. Каган, Ле Корбюзье, В. К. Касимов, Ф. А. Новиков, В. Р. Пилипенко, А. Г. Раппопорт, Т. С. Савоськина, Г. Ю. Сомов, В. Ю. Циркунов, Ю. С. Яралов и др.). По некоторым, наиболее известным определениям, архитектура – это:

- формирование действительности по законам красоты при создании зданий и сооружений, призванных обслуживать потребности человека в жилье и общественных помещениях [2];

- художественно-образная организация пространства на основе строительных конструкций [3];

- вид искусства, целью которого является создание сооружений и зданий, необходимых для жизни и деятельности людей [17];

- искусство создавать здания и сооружения по законам красоты [16];

- умелая, точная, великолепная игра объемов на свету (Ле Корбюзье).

Как сфера деятельности, архитектура зародилась в глубокой древности, на высшей ступени варварства, когда в строительстве начинают действовать не только законы необходимости, но и законы красоты. Как область искусства архитектура оформляется в культурах Двуречья и Египта, достигая расцвета и получая авторство в Древней Греции и Риме [2]. Тогда же (вторая половина I века до н. э.), римским архитектором Витрувием в его трактате «Десять книг об архитектуре» были сформулированы три главных качества архитектурных сооружений: прочность (*firmitas*), польза (*utilitas*), красота (*venustas*) [15]. Эти требования к произведениям архитектуры на протяжении веков остаются незыблемыми. Но именно красота и способность произведений архитектуры вызывать у зрителя определенные чувства, настроения и «превращают» архитектуру в искусство [12].

Б. В. Виппер называл архитектуру «в высшей степени изобразительным искусством», т. к. она способна не только выражать, но и изображать в художественных образах абстрактные, возвышенные идеи и представления человека о мире, времени, величии, торжестве, одиночестве [3]. По словам

А. И. Герцена, нет ни одного искусства, которое было бы роднее мистицизму, как зодчество – отвлеченное, геометрическое, немом-музыкальное, бесстрастное, «в стенах храма, в его сводах и колоннах, в его портале и фасаде, в его фундаменте и куполе должно быть отпечатано божество» [2, с. 245]. В. Гропиус отмечал, что во все великие творческие эпохи архитектура, в высшем своем воплощении, была матерью всех искусств [5].

Воздействие архитектуры таково, что выходит за пределы чисто зрительных ощущений. Чувственно воспринимаемые качества и свойства архитектурного сооружения могут рассматриваться как физический раздражитель, и уже в этом смысле, будут вызывать эмоциональное возбуждение определенной интенсивности и эстетической направленности (18). Одни произведения архитектуры способны вызывать ощущение радости и торжества, другие – возвышения духа, полета души, третьи – силы и мощи, четвертые – спокойствия, уверенности... Такое эмоциональное воздействие на зрителя достигается благодаря использованию в архитектуре целого набора художественных средств [12].

Искусствоведы выделяют следующие художественные средства архитектуры.

Композиция – главное художественное средство, важнейший организующий элемент архитектурной формы, придающий произведению единство и цельность, соподчиняющий его компоненты друг другу и целому. Различают симметричную и асимметричную композицию. Симметричной композиции присуще одинаковое расположение элементов здания относительно оси симметрии (отмечающей центр композиции). Симметричные формы производят впечатление волевой организованности, величественности. При асимметричной композиции главная часть сооружения смещается в сторону от центра. Здесь соединяются контрастные по форме, цвету и материалу объемы, что приводит к ощущению динамичного архитектурного образа. Средством создания единства в такой композиции является зрительное равновесие ее частей по цвету, массе, фактуре. Прием асимметрии используется также при композиции отдельных элементов архитектурной формы: расстановке на фасадах и в интерьере колонн, окон, лестниц, дверей, мебели, люстр и т. п.

Ритм – четкое распределение повторяющихся с определенным интервалом объемов и деталей здания. Например, последовательное изменение объемов помещений, анфилады комнат и холлов, группировка колонн, окон, скульптур. Для архитектуры ритм – это средство выражения динамики или статики сооружения: чередование отдельных элементов и частей здания в вертикальном направлении называется вертикальным ритмом и придает сооружению ощущение легкости и устремленности вверх; ритмические изменения в горизонтали (горизонтальный ритм) – создают ощущение приземистости и устойчивости. Собирая, сгущая отдельные детали в одном

месте и разряжая их в другом, архитектор также может придать зданию динамичный или устойчивый характер, либо подчеркнуть центр композиции.

Масштабность сооружения – соразмерность формы постройки и ее элементов с величиной человеческой фигуры, окружающим пространством и другими архитектурными объектами. Масштаб здания зависит не от действительных его размеров, а от общего впечатления, которое оно производит на человека. Например, современный торговый центр или кинотеатр могут быть меньше по объему, чем окружающие многоэтажные жилые здания, но производить впечатление крупных, благодаря обширной поверхности стен или остекленных витрин. Такие здания имеют крупный масштаб. У жилых домов, за счет мелких деталей (окон, лоджий, балконов), масштаб, соответственно, более мелкий.

Пропорции – соотношение архитектурных форм по высоте, ширине и длине. Пропорции определяют соразмерность и гармоничность элементов сооружения, характер архитектурного образа. Удобным инструментом, связывающим между собой отношение частей и целого, приводящим к ощущению гармоничности архитектурной композиции, является пропорция, разработанная еще зодчими античности и названная «золотым сечением». Ее принцип – в делении отрезка на две неравные части так, чтобы целое относилось к большей части, как большая к меньшей.

Контрастно-нюансные отношения элементов архитектурной формы. Нюанс – отношение, при котором сходство выражено сильнее, чем различие. Нюансные отношения характеризуют пространственную форму, как статичную, уравновешенную. Контраст – отношение, в котором преобладает различие однородных свойств. Контрастность изменений пространственной формы создает динамичность, ощущение движения в сторону преобладающей величины.

Тектоника. Представляет собой художественное выражение закономерностей строения здания, например, подчеркивание конструктивных горизонтальных членений колоннами, обозначение верха венчающим карнизом, низа – цоколем и т. д. Подобные приемы создают впечатление прочности, устойчивости, логичности.

Художественный синтез – сочетание художественных средств различных видов искусств (архитектуры, живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства). Синтез искусств в архитектуре способствует конкретизации идейного содержания, усилению эмоционального воздействия на зрителя.

К художественным средствам архитектуры относят также элементы пластической конкретизации образа – фактуру, текстуру, цвет материала, светотень и некоторые другие. Их выделяют как частные художественные средства.

Как видно, художественный язык архитектуры богат и разнообразен. Так или иначе комбинируя художественные средства, согласовывая их между собой, архитектор добивается выразительности архитектурного образа.

Педагогические исследования показали, что дети старшего дошкольного возраста способны воспринимать художественный «язык» разных видов искусства и при соответствующих условиях самостоятельно создавать выразительные образы (9). Следовательно, художественные средства архитектуры могут являться объектом детского эстетического отношения, а само понятие «детское эстетическое отношение к архитектуре» включает в себя следующие компоненты:

- восприятие художественных средств образов архитектуры;
- отражение этих художественных средств в практической деятельности (рисовании и моделировании).

Библиографический список

1. **Александрова, Н. С.** Формирование эстетического отношения к дымковскому народному искусству у детей 5–6 лет: Дисс. ... канд. пед. наук: – М., – 1995. – 159 с.
2. **Бореев, Ю. Б.** Эстетика: отношение к действительности. Творчество. Произведения. Природа. Природа и виды искусства. Художественный процесс. Обращение с искусством / Юрий Борев. – М.: Русь-Олимп: Рус.-Олимп: Астрель, 2005. – 829 с.
3. **Власов, В. Г.** Архитектура: Словарь терминов / В. Г. Власов. – М.: Дрофа, 2003. – 191 с.
4. **Гончарова, Е. В.** Воспитание эстетического отношения к произведениям монументальной скульптуры у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 15 с.
5. **Гропиус В.** Границы архитектуры / В. Гропиус. – М.: Искусство, – 1971. – 286 с.
6. **Казакова Р. Г., Белякова Л. Г.** Детская одаренность: учеб. пособие / Р. Г. Казакова, Л. Г. Белякова. – М.: «Прометей», 1998. – 93 с.
7. **Краткий словарь по эстетике:** кн. для учителя. / Под ред. М. Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, – 1983. – 224 с.
8. **Леонтьев А. Н.** Некоторые проблемы психологии искусства // Изб. психологические произведения. – М.: Педагогика. – 1983. – Т. 2. – С. 232–239.
9. **Лыкова И. А.** Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки»: Формирование эстетического отношения и художественных способностей в изобразительной деятельности. – М.: Карапуз-Дидактика: Сфера, 2006. – 143 с.
10. **Мелик-Пашаев А. А.** Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание. – 1981. – 96 с.
11. **Мясищев В. Н.** Психология отношений: Избр. психол. тр. – М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та: МОДЭК. – 2003. – 398 с.

12. **Основы** искусствознания : хрестоматия / Сост. В. М. Вачьянц, Г. И. Дробат. — М.: Изд. центр Аз. — 1996. — 163 с.

13. **Развитие** эстетического отношения к миру как основа педагогики искусства: Метод. рекомендации для преподавателей дет. школы искусств, дет. музык. и дет. худож. шк. — М. — 1988. — 19 с.

14. **Репринцев А. В.** Эстетическое отношение личности к действительности. Сущность. Структура. Формирование. — Курск: Изд-во Кур. пед. ун-та. — 2000. — 182 с.

15. **Семьдесят** чудес зодчества за 1500 лет новой эры: Удивительные сооружения и как они строились / сост. Н. Паркин. — М.: АСТ, Астрель. — 304 с.: ил.

16. **Эстетика**: словарь / А. И. Абрамов и др.; под общ. ред. А. А. Беляева. — М.: Политиздат. — 1989. — 445 с.

17. **Эстетика**: учеб. пособие / Авдеев А. И. и др. / Под ред. А. А. Радугина. — М.: Центр, 2000. — 236 с.

18. **Эстетические** ценности предметно-пространственной среды / А. В. Иконников., М. С. Каган, В. Р. Пилипенко и др. / Под общ. ред. А. В. Иконникова; ВНИИ техн. эстетики. — М.: Стройиздат. — 1990. — 334 с.

УДК 71.00.1

Ж. В. Мацкевич

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В РИСОВАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОД ВЛИЯНИЕМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ КИНОФИЛЬМОВ

Интерес к изучению детского рисования возник на рубеже XIX и XX вв. О том, что рисование способствует разностороннему развитию ребенка, писали известные педагоги прошлого: Я. А. Коменский, М. Монтессори, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель и многие другие. Проблема развития творчества является актуальной и в настоящее время. Изучение детского рисунка продолжается исследователями в области педагогики, психологии, медицины, этнографии.

В результате долгих дискуссий исследователи (Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флёрина и др.) признали субъективность детского творчества. Ребенок не открывает ничего нового для мира взрослых, но он делает открытия для себя. Поэтому применительно к деятельности ребенка правомерно использовать термин «творчество», уточняя его словом «детское».

Известный исследователь детского творчества Е. А. Флёрина под детским изобразительным творчеством понимала сознательное отражение ре-

бенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картинку и другие виды искусства. По её мнению, ребенок копирует окружающее не пассивно, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом и отношением к изображаемому. Итак, Е. А. Флёрина первая из отечественных исследователей дала понятие детского изобразительного творчества, однако в определение включила только отражение окружающего.

Большой вклад в изучение проблемы развития детского творчества внесла Н. А. Ветлугина. Она рассматривала творческий процесс, во-первых, как накопление впечатлений и их обобщение; во-вторых, как акт создания произведения, для чего требуется особое эмоциональное состояние, именуемое вдохновением. У детей оно выражается «в форме особого эмоционального подъема». Основным мотивом творческой деятельности младших дошкольников, по ее мнению, является процесс выражения своих чувств.

По мнению Н. П. Сакулиной, «развитие художественного творчества невозможно без эстетического освоения действительности, которое подразумевает эстетическое восприятие, эстетическое переживание, эстетическую оценку. При таком освоении действительности у человека накапливается запас представлений (образов), который кладется в основу художественного творчества». Впечатления должны быть не только отчетливыми и осмысленными, но и эмоционально насыщенными, полным и эстетического чувства. Именно это направляет детей на художественное восприятие, помогает им образно отразить впечатления в рисунке. Тогда как любое художественное произведение считается выразительным, экспрессивным, если в нем выражены и изображены не только предметы, но и человеческие чувства и эмоции.

Г. В. Лабунская определяла рисование как художественно-творческую деятельность ребенка, объясняя это тем, что процесс графического воспроизведения образов действительности или декоративных мотивов неразрывно связан у ребенка с осмысливанием характерных особенностей изображаемого, с сильной оценкой его качеств, где большую роль играют эстетические чувства, отношение к тому, что воспроизводится. «Передача этого отношения в рисунке связана с поисками доступных ребенку средств художественного выражения, с сильным овладением тем материалом и его техникой, с которым он имеет дело». Таким образом, Г. В. Лабунская оговаривает возможность поиска ребенком средств выражения собственного отношения к образам в рисунках, но не раскрывает особенности того, как, в каком возрасте и при каких условиях это достигается.

В исследованиях Т. С. Комаровой отмечено, что в процессе рисования ребенок испытывает разнообразные чувства (радость, огорчение, любопытство, настойчивость). А в работе над изображением приобретаются различ-

ные знания, уточняются и углубляются его представления об окружающем, он овладевает новыми для него изобразительными навыками и умениями, расширяющими его творческие возможности, и учится осознанно их использовать. «Все это, — пишет Т. С. Комарова, — весьма значимо для его психического развития, ибо каждый ребенок, создавая изображение того или иного предмета передает сюжет, включает в него свои чувства, понимание того, как оно должно выглядеть. В этом и заключается изобразительное творчество ребенка дошкольного возраста, проявляющееся у него не только тогда, когда он сам придумывает тему для своего рисунка, лепки, аппликации, но и тогда, когда создаётся изображение по заданию педагога, определяя композицию, цветовое решение, применяя усвоенные ранее способы изображения и средства выразительности, внося интересные дополнения и т. п.».

Проблемы творчества детей рассматривает Г. Г. Григорьева. По ее мнению, в последние годы отчетливо обозначилась позиция безоговорочного признания самоценности детского творчества, без снисходительного слова «детское» и за детьми признается право на равноценное сосуществование и взаимодействие с миром взрослых. Мы не разделяем такое категоричное утверждение, хотя нам оно близко и понятно, поскольку можно сделать вывод о возможности изображения выразительного образа в детском рисунке как в изобразительном искусстве. Но такой вывод требует изучения и экспериментального подтверждения.

Р. Г. Казакова считает, что «усвоение детьми эвристического художественного содержания служит основанием для утверждения, что детская художественная деятельность — есть детское художественное творчество, каким бы примитивным или несовершенным оно не было. А создание детьми новых, оригинальных, ранее не существовавших, социально значимых для самого ребенка произведений можно определить как творческий процесс, даже в том случае, когда он включает признаки подражания готовому художественному опыту творчества, которое передается ребенку педагогом. Для детей и подражание является художественным открытием для себя, а следовательно, детским художественным творчеством». В исследованиях Р. Г. Казаковой отмечается, что особенность рисования художественно-одаренных детей проявляется в том, что они не только отражают в своих рисунках реальную действительность, предметный мир, но и изображают эмоциональные отношения, то есть цветом передают «свое настроение, состояние природы». Такое утверждение убеждает нас в необходимости подвергнуть исследованию проблему развития изобразительного творчества в рисунке как проблему педагогическую и самостоятельную.

В последнее время все актуальнее становится такое условие для развития детского изобразительного творчества как вариативность. Это условие широко обсуждается в педагогической литературе (Р. Г. Казакова, Т. С. Ко-

марова, Н. Н. Поддьяков, С. В. Погодина и др.). Условие многопланово и может подразумевать различные компоненты, объединенные общим принципом свободы выбора. В деятельности ребенка-дошкольника – это свобода выбора образа, способа изображения, техники, изобразительных средств и т. п. В деятельности педагогов – свободы выбора тематики занятий и их последовательности с учетом знаний и умений детей, методических приемов в обучении дошкольников, а также создание вариативных эскизов, которые позволяют ребенку самостоятельно осуществлять выбор изображения и не дают возможности усваивать шаблонные образцы, приучают с младшего возраста думать, сравнивать, оценивать.

Многие исследователи придают большое значение восприятию произведений искусства детьми дошкольного возраста. Н. С. Лейтес отмечал, что своевременное приобщение к искусству помогает ребенку «острее чувствовать прекрасное в жизни, обогащает мир его душевных переживаний, способствует зарождению художественных образов в его творчестве и становлению собственной творческой активности». В работах А. А. Грибовской, Т. Н. Дороновой, В. А. Езикеевой, Н. Карпинской, Л. Л. Ковалевской, Н. А. Курочкиной, Р. А. Мирошкиной, Т. А. Репиной, О. С. Ушаковой, Р. М. Чумичёвой и др. исследовались особенности эстетического восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками. В исследованиях Н. Э. Басиной, В. В. Домогацких, С. И. Мерзляковой, О. А. Сусловой и др. изучалось влияние музыки на выразительность детских рисунков, изобразительного творчества. Н. С. Александрова, М. Н. Братухина, Г. В. Быховец, Т. С. Комарова, А. В. Молчева, Г. П. Новикова, Т. А. Ратанова, О. А. Соломенникова и др. раскрывали особенности народного искусства в развитии изобразительного творчества дошкольников. Л. П. Бочкарева, Л. В. Компанцева, Л. П. Стрелкова, А. Ф. Яковличева и др. рассматривали особенности использования на занятиях в детском саду художественной литературы. Однако, влияние на развитие детского изобразительного творчества такого синтезированного искусства как кино специально не изучалось. Теоретическое изучение данной проблемы показало, что изобразительно-выразительные средства искусства кино синтезируют разные виды искусства: слово, изображение, музыку и включают следующие изобразительно-выразительные компоненты экранного языка кинематографа: многообразие образов; динамику форм; композицию кадра; выразительный колорит; технику изображения.

Особое внимание исследователи уделяют в последнее время синтезу видов искусств и художественных видов деятельности как педагогическому условию, обеспечивающему целенаправленное и разностороннее художественное развитие дошкольников («интегрированный подход» в разработках Т. Г. Казаковой, Т. А. Копцевой; «синтез искусств» в исследовании В. В. Домогацких, в программах Л. В. Куцаковой, С. И. Мерзляковой «Ро-

синка», С. К. Кожохиной «Путешествие в мир искусства»). Таким образом, в исследованиях последних лет раскрываются специальные педагогические условия, соблюдение которых позволяет детям старшего дошкольного возраста создавать яркие, интересные рисунки. Однако проблема развития изобразительного творчества в рисунках детей старшего дошкольного возраста под влиянием мультипликационных фильмов в исследованиях не ставится. В результате нами выявлены противоречия между высоким развивающим потенциалом мультипликационных кинофильмов и недооценкой его в системе дошкольного художественного образования; между широким привлечением детей к просмотру мультипликационных кинофильмов и отсутствием исследований о влиянии богатых изобразительно-выразительных средств кино на детское изобразительное творчество; между широким кругом образов, изображённых в мультипликационных кинофильмах и недооценка их влияния на обогащение содержания детского изобразительного творчества.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что существует множество взглядов на проблему развития изобразительного творчества в рисунках дошкольников. Но какое воздействие оказывают мультипликационные кинофильмы на процесс развития изобразительного творчества в рисунке исследователями не рассматривался, вследствие чего нами было предпринято экспериментальное изучение обозначенной проблемы.

На экспериментальной базе созданы условия, способствующие развитию детского изобразительного творчества под влиянием мультипликационных фильмов: фильмотека DVD и видео фильмов, технические средства обучения (мультиформатные DVD-плееры, видеомагнитофоны, телевизоры), наличие разнообразных художественных материалов, оборудование места работы. В проводимом эксперименте участвовало 30 детей старших групп в возрасте 5–6 лет. Параллельно наблюдались 30 детей из контрольных групп.

Искусство кино, являясь по своей природе искусством синтетическим, объединяет в себе так называемые традиционные искусства, что является основанием утверждать, что целенаправленное научно-обоснованное приобщение к мультипликационным фильмам будет способствовать развитию детей, в частности их творчества в рисовании.

Мультипликационные кинофильмы, как современное и доступное средство развития детского творчества, как синтез различных видов искусств, располагает возможностями положительного влияния на детей дошкольного возраста, на развитие изобразительного творчества. С учётом изобразительно-выразительных средств мультипликационных кинофильмов и способностью дошкольников воспринимать и сопереживать образам в произведениях искусства, определены требования к отбору мультипликационных кинофильмов. Дети знакомились с некоторыми видами мультипликации: рисованной, объёмной (или кукольной). Техника рождает и новые способы

съёмки мультфильмов, в том числе компьютерные. Поэтому, мы решили предложить детям и этот современный вид мультипликационных кинофильмов как отечественных, так и импортных. Мультфильмы соответствовали возрасту детей, отличались высоким эстетическим уровнем, который проявлялся в точности и ясности замысла и композиции, красочности, простоте и доступности речи героев, и включали следующие изобразительно-выразительные компоненты экранного языка кинематографа: многообразие образов; динамику форм; сложную композицию кадра; выразительный колорит; богатство техник изображения. На основе данных требований просмотрено и проанализировано более 200 детских фильмов и мультфильмов. Из них выбран 21 фильм, как базовый и более 50 фильмов на выбор детей.

С целью изучения и анализа детских рисунков был разработан и апробирован комплекс критериев развития изобразительного творчества в рисунках у детей старшего дошкольного возраста под влиянием мультипликационных фильмов: образность, динамика, колорит, композиция, техника изображения. Оценка каждого критерия осуществлялась по 3-х балльной шкале: 1 баллом оценивались минимальные; 2 баллами – достаточные; 3 баллами – хорошие знания, умения и навыки, проявленные детьми. Суммы баллов, набранные детьми экспериментальной и контрольной групп, позволили определить 3 уровня развития изобразительного творчества в рисунках детей дошкольного возраста: низкий, средний, высокий.

Положительное влияние на развитие изобразительного творчества в рисунке у детей дошкольного возраста выявлено в процессе реализации разработанной программы «Мультипликационные кинофильмы и детское рисование», включающей несколько разделов:

- 1 раздел – изучение теории, анализ и отбор фильмов;
- 2 раздел – выявление художественных элементов кино, воздействующих на детское рисование;
- 3 раздел – определение критериев оценки развития изобразительного творчества в детских рисунках под влиянием мультипликационных кинофильмов;
- 4 раздел – организация творческой деятельности детей;
- 5 раздел – развитие детского художественно-изобразительного творчества по мотивам мультипликационных кинофильмов.

Экспериментальная работа по развитию детского изобразительного творчества в рисунках под влиянием мультипликационных фильмов осуществлялось поэтапно.

Первый этап – «Мы выбираем мультфильм». Методика проведения занятий – рассматривание кассет и выбор каждым ребёнком фильма. Затем шло обсуждение с целью выбора одного фильма для просмотра. Только на пятом занятии дети пришли к учёту интересов других детей, к компромиссу

в выборе мультфильма и можно было переходить к просмотру одного фильма.

Второй этап – «Мы любим смотреть мультфильмы». Методика проведения занятий – организация просмотра в игровой форме «Посещение кинотеатра» с билетами.

Третий этап – «Мы рисуем на тему мультфильма». Методика организации занятий – активизация желания детей выразить эстетические впечатления от фильмов в изобразительной деятельности. С этой целью проводили беседы об увиденном, рисование, лепку, создание композиций на темы фильмов, отражение впечатлений в играх, организовывали различные ситуации, в которых могли быть использованы знания и впечатления детей.

Эффективность разработанной нами программы «Мультипликационные кинофильмы и детское рисование» подтверждается следующими обстоятельствами:

- расширилась тематика детских рисунков;
- динамика образов кино положительно повлияла на устранение шаблонов в детских рисунках;
- влияние композиции кадров мультфильма даже без специального показа проявилось в усложнении компоновки рисунков, в передаче элементов перспективы, глубины пространства;
- наличие выразительного колорита;
- техника рисования обогатилась рисованием «от пятна», «от линии», «набрызгом», заливкой, растушровкой, монотипией, соответствующая выразительным образам мультфильмов.

Выявлены и экспериментально проверены следующие педагогические условия:

- отбор фильмов по следующим критериям: многообразие героев, экспрессивность, динамика, изменчивость образов, сложная композиция в кадрах, выразительный колорит, богатство художественных техник.
- организация творческой деятельности, в которую включены: обучение выбору каждым ребёнком мультфильма из многих, а затем при обсуждении выбору одного фильма для просмотра; обыгрывание просмотра фильма как посещения кинотеатра; активизация желания «рассказать» о фильме в рисунке; обучение подражанию многообразию художественных техник рисования; обеспечение свободы выбора тематики и техники рисования как условие возникновения и реализации детского замысла.
- организация просмотра мультфильмов с участием родителей и последующее обсуждение.

Педагогические условия способствовали развитию детского изобразительного творчества в рисунках под влиянием мультипликационных кинофильмов, которое представлено как поэтапный процесс развития эстетических интересов и оценок, воображения, восприятия, представлений, вла-

дение ручной умелости (техники рисования), замысливания и реализации замысла.

Таким образом, проведённая работа подтвердила эффективность предложенной экспериментальной программы по развитию детского изобразительного творчества в рисунках под влиянием мультипликационных кинофильмов.

Библиографический список

1. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребёнок. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.
2. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия». – 1998. – 272 с.
3. Казакова Р. Г. Актуальные проблемы развития детской художественно-изобразительной одарённости: Монография. – М.: МПГУ. – 2004. – 170 с.
4. Комарова Т. С. Дети в мире творчества. – М.: Мнемозина. – 1995. – 160 с.
5. Лабунская Г. В. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение. – 1965. – 207 с.
6. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. – М.: Просвещение. – 1965. – 214 с.
7. Флёрина Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М.: Учпедгиз. – 1956. – 160 с.
8. Художественное творчество и ребёнок. Монография. / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Педагогика. – 1972. – 287 с.

РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

15.07:796412

М. П. Насырова

ВЛИЯНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ МЕТОДИКИ АЭРОБНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТВИСТ-ДВИЖЕНИЙ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Успех профессиональной подготовки будущего специалиста зависит от состояния здоровья и физической подготовленности молодого человека. В современной трактовке категория здоровья есть органическое единство физических, психических и социально-нравственных сторон, качеств состояния человека, соответствующих определенным принятым в обществе нормам.

Учебная деятельность студентов гуманитарных вузов относится к сфере интеллектуального труда, характеризующегося значительным напряжением анализаторных систем (в первую очередь зрительной), большой умственной и нервно – эмоциональной нагрузкой при слабом участии мышц.

Особенно остро интенсивная умственная работа отражается на состоянии ЦНС и на протекании психических процессов. Большая умственная нагрузка на ЦНС и на ее высший отдел-кору головного мозга проявляется преимущественно в таких психических процессах, как внимание, восприятие, мышление, память, эмоции.

К сожалению, единство психического и моторного развития не стало главным принципом физкультурного образования в нашей стране, вместе с тем актуальность проблемы подчеркивает такой факт, что еще столетие назад И. М. Сеченов и П. Ф. Лесгафт указали на важность проведения научных разработок, направленных на развитие психомоторных способностей человека как единства его физической и психической сфер [1; 4].

Обобщая изложенное, можно заключить, что суть проблемы состоит в том, что до настоящего времени не раскрыты теоретико- методологические основы формирования психомоторных способностей у студенческой молодежи в процессе физического воспитания. Разработка и внедрение оздоровительной методики в практику несомненно будет способствовать гармонизации развития личности и сохранности здоровья студентов.

Целью нашей работы явилась разработка комплексной методики в вариативной части учебной программы по физическому воспитанию, исполь-

зование которой будет способствовать совершенствованию психомоторных способностей студентов.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Изучить и выявить особенности морфофункционального состояния и физической подготовленности, состоящей из двигательных качеств и координационных способностей у студентов за период обучения в вузе.

2. Выявить состояние психических функций (внимание, память); психических состояний (личностной и ситуативной тревожности); черт личности у студентов 1–5-х курсов.

3. Изучить динамику и провести сравнительный анализ уровня развития психомоторных способностей у студентов за период обучения в вузе.

4. Разработать шкалы дифференцированной оценки психомоторных способностей девушек данного контингента.

5. На основании выявленных закономерностей теоретически и экспериментально обосновать методику совершенствования психомоторных способностей у студенток гуманитарных вузов.

Исследования проводились на базе факультета русского языка и литературы Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк) в течение 2004–2007 гг. По разработанной тестирующей программе было обследовано 290 студентов 1–5-х курсов. Полученные результаты послужили основой для разработки комплексной методики совершенствования психомоторных способностей студенток и внедрении ее в вариативную часть учебной программы. В процессе исследования проведена серия поисковых экспериментов и основной педагогический эксперимент, в которых приняло участие 50 студентов первого курса.

В ходе исследований нами было установлено, что показатели морфофункционального развития студентов свидетельствуют о низком уровне функции внешнего дыхания, снижении адаптационных возможностей сердечно – сосудистой системы. У девушек был выявлен низкий уровень по их физической подготовленности, особенно низкий уровень отмечался по психомоторному развитию, которое мы рассматривали в тесном взаимодействии координационных способностей и психических функций. По индивидуально типологическим особенностям (в частности, темперамент) преобладают холерики – экстраверты, у которых отмечалась высокая личностная тревожность. Вероятно, это сказалось и на низкопродуктивном внимании. При изучении памяти выявлено, что процесс динамики заучивания и умственная работоспособность у студенток находится на среднем уровне.

Выявленные особенности морфофункционального и психомоторного развития были взяты нами за основу разработки методики, способствующей совершенствованию психомоторных способностей у студентов.

Как отмечает В. П. Озеров, диагностика психомоторных способностей невозможна без качественного и количественного изучения её структу-

ры [2]. В процессе исследования мы выявили компоненты психомоторных способностей и разработали их структуру (рис. 1). Проведение корреляционного анализа между изучаемыми показателями подтвердило, что именно эти психомоторные компоненты являются ядром психомоторных способностей. В наших исследованиях психический компонент – внимание, память, темперамент, умственная работоспособность и уровень тревожности, моторный компонент – быстрота реагирования, ориентация в пространстве, кинестетическая координация, способности к сохранению равновесия и максимального темпа движений кистью рук.

Разработанная нами методика состоит из двух частей: тестирующей и обучающей.

Тестирующая часть предусматривает оценку уровня психомоторных способностей (реагирующей, ориентационной, кинестетической и способности к сохранению равновесия), психических функций (внимание, память), а также уровень физической подготовленности.

Обучающая часть включает проведение специальных двигательных заданий, направленных на совершенствование психомоторных способностей, которые сгруппированы в программе по направленности воздействия (совершенствование способности к сохранению равновесия, к ориентации в пространстве, к дифференцированию различных параметров движения, а также реагирующей способности) и объединены в блоки. Каждое направление состоит из пяти блоков. Блок включает в себя четыре упражнения, определенное количество танцевальных связок и элементов твист-движений. Блоки и упражнения составлены с учетом принципов общей дидактики: доступности, последовательности и постепенности. В первом блоке упражнения выполняются на месте, во втором – в движении, в третьем – добавляются повороты на месте и в движении, в четвертом – прыжковые движения, танцевальные связки, в пятом – танцевальные комбинации.

Постепенно координационная сложность выполнения упражнений изменялась путем использования разнонаправленных движений в суставах различных частей тела, различных плоскостей движений, т. е. твист-терапии.

Блочная система построения программы предполагает возможность гибкой замены различных блоков в зависимости от показателей предварительного и текущего тестирования студенток [5].

Основным средством совершенствования психомоторных способностей в разработанной нами методике являются разнообразные упражнения, танцевальные связки и оздоровительные элементы твист-движений.

Твист (англ. язык twist – кручение) – это один из видов лечебных упражнений, позволяющий осуществлять профилактику путем закручивания (твиста). Он имеет не только оздоровительную, но и лечебную направленность. Твист-терапию разработал профессор Пак Чжэ Ву [3].

Для проверки эффективности разработанной методики были созданы экспериментальная – (ЭГ, $n=24$ чел) и контрольная (КГ, $n=25$ чел.) группы из студенток первого курса факультета русского языка и литературы. В ЭГ в процессе физвоспитания, в вариативную его часть была внедрена разработанная методика. Учебные занятия в КГ проводились на основе рекомендаций программы по предмету «Физическая культура для вузов». Исходные данные в ЭГ и КГ не имели существенных различий, что свидетельствует примерно об одинаковом уровне подготовленности всех занимающихся ($p > 0,05$). Основной педагогический эксперимент продолжался с сентября 2006 по июнь 2007 гг. Разработанная методика использовалась в вариативной части учебной программы.

При окончании эксперимента было проведено повторное тестирование, результаты которого отражены в таблицах № 1, 2. Статистическая обработка начальных и конечных результатов экспериментальной группы показала достоверное увеличение во всех тестах. Незначительное улучшение показателей прослеживается и в КГ.

Включение в практические занятия элементов твист-движений в оздоровительной аэробике явилось эффективным средством укрепления психического здоровья, стимулом у студенток для регулярных занятий физическими упражнениями с целью самосовершенствования: посещаемость в ЭГ выросла на 12%. Все участницы эксперимента испытывали чувство удовлетворения от занятий.

Таким образом, в процессе исследований получены объективные данные, доказывающие эффективность применения разработанной методики в процессе физического воспитания студенток, что нашло подтверждение в результатах повышения показателей психомоторных способностей, а также в повышении интереса к занятиям.

Библиографический список

1. Лесгафт, П. Ф. Руководство по физическому образованию. Собр. Пед. сочинений. – Т. 2. – М.: ФиС. – 1952. – 110 с.
2. Озеров, В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубина: Феникс +. – 2002. – 320 с.
3. Пак, Чжэ ВУ. Твист терапия лечебная сила спиральных движений / Чжэ Ву Пак. – М.: Су Джок Академия. – 2002. – 300 с.
4. Сеченов, И. М. Очерк рабочих движений. – М.: 1901.
5. Харитонова, Л. Г. Диагностика психомоторных способностей и психических функций у младших школьников с задержкой психического развития / Л. Г. Харитонова, Л. Х. Заббарова, Е. Х. Заббарова: Учебное пособие. – Омск: СибГУФК. – 2006. – 48 с.

Таблица 1

Динамика изменения координационных способностей студентов до начала и после окончания педагогического эксперимента (%)

№	Показатели	Группы (ЭГ, n=24) (КГ, n=25)	Уровень развития									
			Низкий		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Высокий	
			до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	Способность к сохранению равновесия, поза "пяточно-носочная"	ЭГ	20,8	4	-	-	20,8	8	25	4	33,3	84
		КГ	13	12	39,4	20	30,4	20	8,7	12	21,7	36
2.	Способность к ориентации в пространстве, тест "попадание в цель"	ЭГ	29,2	-	16,7	4	25	28	29,2	48	-	20
		КГ	17,4	8	43,5	20	13,0	36	17,4	24	8,7	12
3.	Реагирующая способность, тест на спортивную реакцию	ЭГ	25	-	29,2	16	45,8	44	-	16	-	24
		КГ	26,1	8	13	20	47,8	52	13	20	12	8

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
4.	Кинестетическая способность "воспроизведение 1/2 прыжка в длину," величина отклонения	ЭГ	50	-	8,3	8	12,5	16	8,3	28	20,8	48
		КГ	26,1	12	21,7	8	8,7	20	8,7	20	34,8	40
5.	Способность к сохранению максимального темпа движений кистью, тест "набивание мяча"	ЭГ	правая рука	-	37,5	-	45,8	12,2	4,2	32	4,2	56
			левая рука	-	25	-	58,3	32	4,2	4	-	64
		КГ	правая рука	-	13,0	8	47,8	36	13	24	26,1	32
			левая рука	-	30,4	20	39,1	48	13	20	8,7	12

Динамика изменения психических функций и работоспособности студентов
до начала и после окончания педагогического эксперимента (%)

№	Показатели	Группы (ЭГ, n=24) (КГ, n=25)	Уровень развития											
			Низкий		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Высокий			
			до	после	до	после	до	после	до	после	до	после		
1.	Внимание (продуктивности устойчивость)	ЭГ	16,7	-	83,3	80	-	-	-	20	-	-		
		КГ	43,5	20	52	72	-	-	4,3	8	-	-		
2..	Память (динамика процесса заучивания)	ЭГ	16,7	-	25	-	29,2	24	3	40	20,8	36		
		КГ	4,3	4	34,8	20	39,1	48	13	16	8,7	12		
3.	Работоспособность	ЭГ	12,5	-	16,7	-	33,3	36	37,5	48	-	16		
		КГ	13	24	13	16	60,9	44	13	12	-	4		

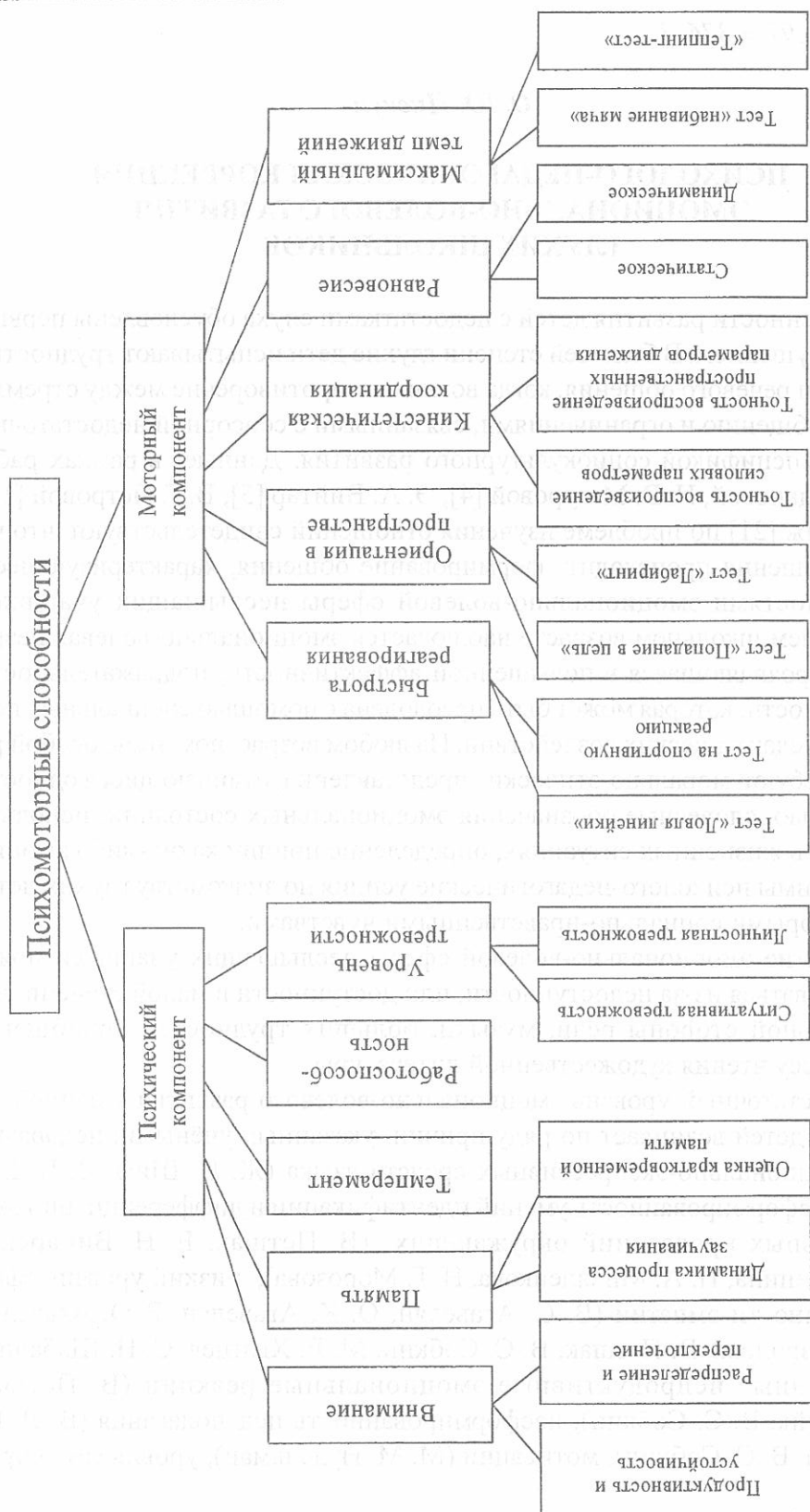


Рис. 1 Схема структуры психомоторных способностей

О. Ю. Пискун

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

Особенности развития детей с недостатками слуха обусловлены первичным нарушением. В большей степени глухие дети испытывают трудности в ситуации речевого общения, когда возникает противоречие между стремлением к общению и ограничениями, связанными с сенсорной недостаточностью и спецификой социокультурного развития. Данные в рамках работ Т. Г. Богдановой, Н. В. Мазуровой [4], Э. А. Вийтар [5], В. Г. Петровой [15], О. А. Чиж [21] по проблеме изучения отношений свидетельствуют, что через отношения происходит формирование общения, характеризующееся особенностями эмоционально-волевой сферы неслышащих учащихся. В младшем школьном возрасте наблюдается эмоционально-волевая незрелость, проявляющаяся в повышенной аффективности, подражательности, внушаемости, которая может быть преодолена с помощью специальных психолого-педагогических воздействий. На любом возрастном этапе особой работы требуют морально-этические представления, отличающиеся односторонностью, словесные обозначения эмоциональных состояний, используемые в жизненных ситуациях, определение причин каких-либо эмоций, необходимы психолого-педагогические усилия по знакомству глухих детей с некоторыми социально-нравственными чувствами.

Развитие эмоционально-волевой сферы неслышащих учащихся может задерживаться из-за недоступности, или доступности в малой степени, выразительной стороны речи, музыки, больших трудностей приобщения к процессу чтения художественной литературы.

Недостаточный уровень эмоционально-волевого развития у данной категории детей возникает по ряду причин, указанных учёными: недоразвитие эмоционально-экспрессивных средств языка (Ж. И. Шиф; В. В. Егоров), несформированность умений идентификации и дифференциации эмоциональных проявлений окружающих (В. Петшак, Е. Н. Винарская, Е. И. Исенина, И. А. Михаленкова, Н. Г. Морозова), низкий уровень сформированности эмпатии (В. С. Агавелян, О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян, Т. П. Гаврилова, В. Петшак, В. С. Собкин, М. Е. Хватцев, С. Н. Шабалин), собственные непродуктивные эмоциональные реакции (В. Петшак, Т. Э. Пуйк, В. С. Собкин), несформированность целеполагания (В. Л. Белинский, В. С. Собкин), мотивации (М. М. Нудельман), уровня самоуправ-

ления, саморегуляции и самоорганизации личности с недостатками слуха (М. Е. Хватцев, С. Н. Шабалин, В. С. Собкин).

Теоретической основой коррекции эмоционально-волевого развития детей с недостатками слуха стали для нас научные положения Л. С. Выготского: теория компенсации, учение о единстве аффекта и интеллекта, положение о том, что интеграция личности неслышащего в общество слышащих может осуществляться путём включения в социально признаваемую деятельность, культурно – историческая концепция [7]. Социальный образец, по Л. С. Выготскому, движет личностью. Важнейшим фактором развития детской психики ребёнка с нарушениями слуха является «социальная помощь другого человека» [7, с. 229].

Направления коррекции эмоционально-волевого развития, основываясь на положениях учёных, были разработаны во время эксперимента, проходившего в коррекционных образовательных учреждениях I, II вида г. Новосибирска и Новосибирской области с 1996 г. В исследовании принимали участие глухие и слабослышащие учащиеся школ-интернатов. Согласно положению В. И. Лубовского о дифференциально-диагностических характеристиках [13] мы учитывали специфические для дефекта слуха проявления общих закономерностей, степень успешности выполнения заданий. Во время диагностики нами изучались эмоциональные и волевые процессы во взаимосвязи с категориями деятельности, общения, личности, отношений, отражения. Каждая предъявляемая испытуемым методика была адаптирована с учётом особенностей восприятия данной категории детей. Результаты диагностики эмоционально-волевой сферы определили направления психолого-педагогической коррекции, составившие систему сурдопсихологических и сурдопедагогических воздействий, которые разделены нами условно, поскольку применяются одновременно, влияют друг на друга, неразрывно связаны между собой.

Целью нашей деятельности является формирование коррекционных воздействий, оптимизирующих учебно-воспитательный процесс, основываемых на системности, конкретности, мере, осуществляющих общее развитие учащихся с нарушениями слуха (развитие волевой, эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной сфер личности, познавательных интересов, учебных умений), уделяющих особое внимание формированию образа собственного «Я», мотивации, целеполагания, адекватной самооценки, самоорганизации, самоконтроля, эмпатии, навыков коммуникации у неслышащих школьников.

Для достижения поставленной цели перед нами возникла необходимость решения следующих задач:

1. Создавать благоприятные психологические условия для обучения и воспитания в процессе общения, основанного на уважении к глухому уче-

нику, способности говорить с ним на одном языке, на демонстрации общности с ним, на проявлении интереса к проблемам ученика.

2. Формировать познавательный интерес — эмоционально-познавательное отношение, переживание радости в связи с познанием и овладением деятельностью, непосредственный мотив, заключённый в деятельности.

3. Создавать у глухого ребёнка положительное эмоциональное отношение к педагогу, к деятельности.

4. Обеспечивать понимание социального и личного смысла выполняемой ребёнком с недостатками слуха деятельности.

5. Формировать операции сравнения, обобщения, классификации, умение выделять главное, действовать по аналогии.

6. Использовать различные виды дифференцированной помощи при выполнении заданий: таблицы, схемы, опорные сигналы, алгоритм, ассоциативный поиск, памятки. Мера дифференцированной помощи определяется способностями каждого ребёнка, что позволяет ему максимально реализовать свои возможности, совершенствовать самостоятельную, творческую деятельность.

7. Формировать учебно-познавательные, поисково-информационные, организационно-познавательные умения на основе принципов целенаправленности (закладываются в задачах урока или занятия), последовательности (каждое умение усложняется от IV класса к выпускному, от начала учебного года к концу), преемственности (учитывается накопленный глухим учеником опыт), массовости (умения формируются у всех учащихся), непрерывности (умения закрепляются на каждом уроке), системности (формирование умений осуществляется во взаимообусловленном единстве).

8. Расширять круг эмоциональных представлений в процессе межличностных отношений на уроках русского языка, литературы, развития речи и на психологических коррекционно-развивающих занятиях.

9. Развивать психические процессы у глухих школьников в условиях полиглоссии через эмоциональное восприятие материала.

10. Обучать неслышащих детей словесным формам обобщения, опираясь на сенсорные основы зрительного и речедвигательного компонентов, остаточного слуха на материале, иллюстрирующем эмоциональные и волевые проявления человека.

11. Формировать самопознание и самосознание у детей с нарушениями слуха с помощью литературных произведений, примеров жизни и творчества выдающихся деятелей искусства и культуры; нетрадиционных методов обучения и психокоррекционных воздействий:

а) формировать представления о качествах личности, эмоциональных свойствах, нормах поведения;

б) формировать умение понимать свои поступки и поступки окружающих людей;

в) формировать адекватную самооценку – основу саморегуляции, самоконтроля, эффективного общения;

г) формировать рефлексивное отношение к собственному поведению, поступкам окружающих (наедине с собой, при чтении художественных произведений, в коллективе сверстников).

Система коррекции эмоционально-волевого развития включает сурдопедагогическое и сурдопсихологическое направления, реализующиеся через различные программы.

В качестве сурдопедагогической составляющей системы была предложена технология «Развитие эмоционально-волевой сферы учащихся с недостатками слуха на предметах образовательной области «Язык».

Суть этой технологии заключается во взаимосвязанной деятельности учителя и ученика на договорной основе с учётом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения.

Эта технология осуществляет комплексный подход:

- воздействует на сознание, чувства и поведение глухих детей;
- органично соединяет внешнее сурдопедагогическое воздействие и самовоспитание личности глухого школьника;
- координирует усилия всех участников образовательного процесса – детей, учителей, воспитателей, психолога, родителей;
- развивает эмоционально-волевою сферу глухого ребёнка через коллективные творческие дела, имеющие комплексный характер, осуществляющие задачи умственного, нравственного, эстетического воспитания в условиях сотрудничества, взаимного уважения, коллективного взаимодействия, творчества, единства формирования познавательной, эмоционально-волевой, действенной сторон личности;
- предполагает системный подход к процессу сурдопедагогической коррекции и управлению им.

Управление процесса сурдопедагогической коррекции успешно осуществляется при учёте внутренних и внешних взаимосвязанных факторов:

1) сложившийся образ жизни глухого школьника, содействующий эмоционально-волевому развитию или противодействующий ему;

2) условия жизни, содействующие становлению определённого образа жизни;

3) средства массовой информации;

4) уровень развития и условия жизни коллектива, влияющие на эмоционально-волевое развитие школьника с нарушениями слуха (система педагогических воздействий, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат);

3) нормы взаимоотношений, сложившихся в классе, положение школьника с недостатками слуха в системе коллективных отношений;

4) индивидуальные и личностные особенности воспитанника с недостатками слуха.

Технология представлена тремя компонентами – программами.

1-й компонент. Программа по русскому языку на основе применения опорных сигналов, специально адаптированная для неслышащих учащихся. Основное содержание программы: получение оформленной языковыми средствами новой информации с помощью первичного восприятия материала, краткого описания; развитие языковой способности, совершенствование всех видов речевой деятельности, применение знаний о системном устройстве языка в речи, практическому применению на разных видах уроков и во внеурочное время. Программа имеет два варианта: I вариант – основной – для получения неслышащими учащимися неполного среднего образования за 11 лет. II вариант – экспериментальный – для получения глухими учащимися неполного среднего образования за 10 лет.

2-й компонент. Программа по развитию речи в специальном (коррекционном) образовательном учреждении I вида включает в себя 13-летний педагогический опыт преподавания развития речи детям с недостатками слуха, получающим неполное среднее образование за 11 лет (I вариант) и за 10 лет (II вариант). Основное содержание программы: формирование коммуникативных умений при использовании творческих видов работ (ведение творческих тетрадей, составление опорных конспектов, работа по ним, создание рукописных сборников на определённые темы); при тесной взаимосвязи предметов языкового цикла.

3 компонент. Программа по литературе «Влияние знаний о жизни и творчестве деятелей мировой художественной культуры на развитие эмоционально-волевой сферы глухих учащихся». Основное содержание программы: изучение литературных произведений в соответствии с возрастными возможностями неслышащих учащихся с опорой на принцип вариативности; развитие эмоционально-волевой сферы на примере жизни и творчества выдающихся деятелей мировой художественной культуры; взаимопроникновение проблематики предметов образовательной области «Язык».

Все программы отвечают требованиям комплексного подхода, предъявляющимся к технологии.

Каждый программный компонент технологии – целостной системы коррекционно-педагогических воздействий – имеет свою структуру.

Социальный опыт учащихся определяет работу на уроках, связывающую развитие устной и письменной речи, русский язык (грамматику) с развитием речи, литературой (единство тем, соотносённость в жанрах художественных произведений, ученических сочинений в работе над художественными средствами языка, над отдельными видами пересказа и изложения – близкого к тексту, сжатого, выборочного); грамматический материал соотносится с литературным по принципу тематического единства.

Часто работа сопровождается демонстрацией действий, пантомимой, жестовым пением (инсценированием песен, связанных со знакомым литературным материалом), творческими видами упражнений по развитию речи, литературе (понимание прочитанного, осознание какой-либо проблемы отражается в рисунках, поделках, сочинениях, рукописных сборниках, рефератах); элементами театрализации, спектаклями. Происходит удивительный процесс взаимопроникновения учебных предметов, в результате которого развиваются все когнитивные способности неслышащих в творческой деятельности, помогающей развивать эмоционально-волевую сферу.

Нетрадиционные методы обучения, лежащие в основе психолого-педагогической коррекции, позволяют использовать компенсаторные возможности школьников с недостатками слуха, развивают коммуникативные навыки, познавательные способности, самостоятельность, самоорганизацию, логическое, творческое, рефлексивное мышление.

В основе комплексной системы психолого-педагогических воздействий «Развитие эмоционально-волевой сферы неслышащих учащихся на предметах образовательной области «Язык» лежит процесс создания творческого воображения и его воплощения в ситуации специальным образом организованного общения.

Эмоциональный фактор – основа процесса обучения. Методы обучения – драматизация, инверсия, групповая дискуссия, метод морфологического анализа, метод фокальных объектов, метод эвристических вопросов, мозговая атака, театрализация – стимулируют познавательную деятельность, поскольку каждый ребёнок с недостатками слуха имеет ролевое задание, от деятельности каждого зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Перечисленные методы создают положительное эмоциональное отношение к предметам языкового цикла, поэтому образовательные результаты имеют тенденцию к повышению. Это тем более важно в условиях школы-интерната для глухих детей, нуждающихся в постоянной эмоциональной поддержке, которую способна оказать технология, реализующаяся в специально организованном общении через программы, содержащие психокоррекционные методы, базирующиеся на развитии творчества.

Рассмотрим сурдопсихологическую составляющую системы психолого-педагогической коррекции, основанную на отношениях педагога-психолога и неслышащих школьников, строящихся на взаимном интересе, открытости, доверии, эмпатии.

Система сурдопсихологической коррекции, включающая ряд программ, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы детей с недостатками слуха на разных этапах развития создана на основе выявленных в процессе изучения особенностей эмоционально-волевого развития.

Суть сурдопсихологических воздействий базируется на следующих положениях:

– формирование эмоционально-волевой сферы формируется в процессе обучения и воспитания, который, собственно, является процессом построения отношений между людьми;

– межличностные отношения порождаются интересами совместной деятельности глухих школьников и педагога-психолога и развиваются в ходе её;

– всякая деятельность (специально организованная учебно-воспитательная) является формой реализации отношений к другим людям;

– человеческие отношения реализуются в общении, оно и составляет учебно-воспитательный (психокоррекционный) процесс;

– в коррекционной работе применяется человеко-центрированный подход, который акцентирует роль педагога-психолога, проявляющего эмпатию, открытость, честность, конгруэнтность и заботу, когда он взаимодействует с глухим ребёнком или группой глухих детей;

– определяющей является вера педагога-психолога в природную способность глухого человека стремиться к полной реализации своего потенциала;

– творческий процесс общения, который создаётся усилиями педагога-психолога, позитивно изменяет эмоционально-волевою сферу учащегося с недостатками слуха;

– разные виды искусства в психокоррекционной работе способствуют осознанию уровня развития эмоций и воли глухого ребёнка;

– углубление и расширение творческого потенциала человека-основа коррекции эмоционально-волевого развития;

– в основе психокоррекции лежат известные подходы: психодинамический, гуманистически-ориентированный, поведенческий, клинико-психологический, психолого-педагогический;

– использование специальных методических приёмов психокоррекции: максимальное использование ресурсов (книг, наглядных пособий, репродукций и пр.), использование «обратной связи» (диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы коррекции, тренинги, рефлексивные сочинения), организация работы в ученических диадах, организация групп свободного общения;

– укрепление сотрудничества педагога-психолога и детей, необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление у детей;

– актуализация сложившихся ранее позитивных мотивационных установок, их укрепление;

– создание условий для проявления новых мотивационных установок (новых мотивов, целей) и появление у них новых качеств (устойчивости, осознанности, действенности);

– изменение внутреннего отношения ребёнка к актуальному уровню своих возможностей и к перспективе их развития;

– применение специальных видов заданий и упражнений: упражнения на укрепление чувства «открытости» к воздействиям, упражнения на сотрудничество, ситуации выбора, упражнения на реалистичность в целеполагании, укрепление адекватных самооценки и уровня притязаний, обучение рефлексии, приёмам снятия необоснованной тревожности, обдуманное поощрение, упражнения по снятию напряжённости, по укреплению положительных эмоций вследствие реалистичности уровня притязаний, по умению планировать свою деятельность, предвидеть её трудности, упражнения на эмоциональную устойчивость в неблагоприятных ситуациях;

– обучение адекватным приёмам самоконтроля;

– решение проблемных психологических задач;

– обучение умению устанавливать причины и следствия эмоциональных состояний;

– формирование радости от познания нового;

– необходимость овладения средством обозначения эмоциональных состояний;

– расширение знаний об эмоциональных состояниях путём показа сюжетных картин, видеофильмов, спектаклей, путём чтения и анализа художественных произведений, прослушивания с помощью звукоусиливающей аппаратуры музыкальных произведений, через собственное участие детей в создании художественных образов;

– обучение наблюдению за эмоциональными состояниями людей в жизни;

– обучение описанию внутренних эмоциональных состояний и их внешних проявлений;

– осуществление дифференцированного подхода к глухим детям, учитывающего индивидуальные различия в знаниях об эмоциях и чувствах;

– усвоение разных оттенков выражения эмоций одной модальности (радость, страх, гнев, печаль), овладение соответствующими понятиями, обозначающими интеллектуальные, социально-нравственные и эстетические чувства;

– обучение овладению собственными эмоциями, их регуляции, воздействиям на окружающих в адекватных межличностных отношениях;

– формирование навыков волевого поведения на примере референтных взрослых, героев литературных произведений;

– обучение систематическому преодолению трудностей в повседневной жизни;

– формирование умения придерживаться установленного режима и выполнять предписанные правила.

Сурдопсихологическая система коррекционных воздействий реализуется через комплекс программ:

– Программа «Коррекция тревожности и школьных страхов»

(1998 г.). Основное содержание программы: обучение школьников приёмам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью, преодоления страхов; расширение функциональных и операционных возможностей неслышащих школьников, формирование у них необходимых навыков, умений, знаний, ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»; формирование адекватной самооценки, учебной мотивации на занятиях в школе и дома.

— *Пакет программ «Коррекция эмоционально-волевого и когнитивного развития детей с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения» (1998).* Основное содержание программ: смягчение эмоционального дискомфорта; повышение активности и самостоятельности; устранение эмоционально-волевых нарушений, обусловленных агрессивностью, повышенной возбудимостью, тревожной мнительностью; коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции в условиях, способствующих положительному эмоциональному самочувствию, личностному росту, развитию психических процессов. Апробация пакета программ проходила методом экспертной оценки педагогами школы-интерната № 37 I, II вида г. Новосибирска, имеющими значительный опыт работы. Реализация программ на практике была представлена в творческой лаборатории на международной выставке-ярмарке «Сибирской ярмарке» («УЧСИБ») в марте 2002 г. [17].

— *Программа психолого-педагогического сопровождения глухих учащихся выпускного класса (2000 г.).* Основное содержание программы: оказание помощи выпускникам в стабилизации эмоциональной сферы, в поисках путей социального самоопределения, развития временной перспективы будущего и профессионального самоопределения в форме групповых, индивидуальных консультаций, коррекционно-развивающих занятий, еженедельных тренингов. Апробация программы проходила с экспериментальной группой на методическом семинаре преподавателей Института социальной реабилитации НГТУ и учителей специальных школ для инвалидов по слуху «Опыт сотрудничества и взаимодействия в системе школа – ВУЗ» ИСР НГТУ, в июне 2000 г.

— *Программа «Развитие эмоционально-волевой сферы неслышащих учащихся» (2001 г.).* Основное содержание программы: обогащение мира переживаний и чувств; формирование навыков и умений адекватного эмоционального реагирования; овладение умениями пользоваться понятиями в описании эмоциональной сферы человека; овладение способами саморегуляции; пробуждение и развитие желаемых чувств; обучение способам выражения чувств. Апробация программы проходила на региональном семинаре «Философское осмысление педагогики и психологии детства» факультета педагогики и психологии детства Новосибирского государственного педагогического университета в декабре 2001 г.

Апробация программ проходила на международной научно-практической конференции «Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы и перспективы» в Институте социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета в мае 2002 г.

Система психолого-педагогической коррекции, помимо применяемых программ, представлена следующими направлениями.

– Участие детей в международной компьютерной игре «Кенгуру», что формирует адекватную самооценку, даёт шанс интеграции в общество слышащих, закрепляет интерес к компьютеру.

– Коррекционно-развивающие групповые занятия по развитию и коррекции эмоционально-волевой сферы личности, социально-психологические тренинги (в том числе тренинги «Риски принятия решений» по адаптированной для глухих детей программе канадской общественной организации “Street Kids International”, тренинги по адаптированной для глухих детей программе «Способы разрешения конфликта»).

– Проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий (по запросам неслышащих учащихся, по запросам родителей неслышащих детей).

– Ослабление недостатков психофизического развития неслышащих детей, приобщение их к здоровому образу жизни, коррекция агрессивности, снятие тревожности, включение в социум благодаря комплексным и систематическим *медико-психолого-педагогическим* воздействиям специалистов Городского центра образования и здоровья «Магистр» и школы-интерната с 1998 г.

– Осуществление эффективного общения (в условиях полигlossии – в лингвистическом пространстве семи видов речи: словесной (русской устной, письменной русской и английской), русской дактильной, английской дактильной, русской жестовой, канадской жестовой) в межличностных отношениях и в условиях специально организованной совместной деятельности глухих детей из России и Канады в рамках обмена, инициированного международным Ротари-клубом.

– Взаимодействие глухих учеников и слышащих студентов, обучающихся на факультете педагогики и психологии детства Новосибирского государственного педагогического университета по специальностям 032000 «Специальная дошкольная педагогика и психология», 031600 «Сурдопедагогика» в процессе проведения тренингов, эвристических конференций, посвящённых проблемам эмоционально-волевого развития.

В процессе психолого-педагогической коррекции педагог-психолог отстаивает право каждого ребенка с проблемами слуха на проявление и раскрытие своих способностей, своих потенциальных возможностей.

В результате коррекционных воздействий к подростковому и юношеско-

му возрасту детьми закрепляются словесные обозначения эмоций, определяются причины эмоций, их последствия, формируются морально-этические представления, объясняются некоторые социально-нравственные чувства, используются приёмы саморегуляции, приобретается опыт волевых усилий. При коррекционной работе с разными видами искусства (использование средств арттерапии, музыкотерапии, библиотерапии, сказкотерапии, танцтерапии, кинезиотерапии для стабилизации эмоционально-волевой сферы) развиваются эмоционально-экспрессивные средства языка.

Владея навыками самоорганизации, планирования собственной деятельности, произвольной регуляции дети с недостатками слуха поднимаются на новую ступень развития и самопознания, активно создавая продукты собственного творчества, представляя их перед одноклассниками, учителями, родителями, выступая на литературных и психологических семинарах и конференциях.

Итогом психолого-педагогической коррекции является степень адаптации людей с нарушениями слуха в социуме: 50% испытуемых экспериментальной группы, 40% испытуемых контрольной группы поступили после окончания школы в Институт социальной реабилитации НГТУ, 3% испытуемых экспериментальной группы обучаются в НГТУ вместе со слышащими сверстниками; 50% испытуемых экспериментальной группы, 60% испытуемых контрольной группы осваивают рабочие специальности, полученные в специализированных учебных заведениях Челябинска, Саратова, Липецка, Новосибирска. Большинство молодых людей завершили полное среднее образование, некоторые планируют его продолжить в высших учебных заведениях.

Психолого-педагогическая коррекция создаёт условия для социализации, реабилитации, развития эмоционально-волевой сферы глухих учащихся. Коррекционно-развивающие занятия, социально-психологические тренинги, психологические игры, проективные коррекционные методики, представленные в программах, способствуют полноценному развитию когнитивных процессов, положительному эмоциональному настрою детей, формируют навыки конструктивного общения, целеполагание, учебную мотивацию в структуре учебной деятельности, основанной на инновационных методах обучения. Благодаря комплексной системе психолого-педагогической коррекции формируется профессиональное самоопределение, интегрированное самосознание, образ собственного «Я». На предметах образовательной области «Язык» и психокоррекционных занятиях по комплексу программ закрепляются навыки самоконтроля, саморегуляции в структуре специальным образом организованной ситуации обучения, развивается рефлексивное мышление, эмпатия, временная перспектива будущего.

На региональном, всероссийском и международном уровне была проведена апробация комплекса программ психолого-педагогической коррекции

эмоционально-волевого развития глухих школьников. В настоящее время эти программы применяются в коррекционных образовательных учреждениях I, II вида Новосибирской области и за её пределами.

Библиографический список

1. **Агавелян, О. К.** Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монографическое исследование / О. К. Агавелян // Челябинск: Издатель Татьяна Лурье. – 1999. – 356 с.
2. **Агавелян, Р. О.** Психология состояний: диагностика, коррекция, регуляция и управление базовыми состояниями в профессиональной деятельности педагога специальной школы: Учебное пособие / Р. О. Агавелян, В. С. Агавелян. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО. – 2003. – 239 с.
3. **Белинский, В. Л.** Влияние качеств личности на положение глухих учащихся старших классов в школьном коллективе / В. Л. Белинский // Автореф. канд. дис. – М. – 1974. – 18 с.
4. **Богданова, Т. Г.** Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 40–52.
5. **Вийтар, Э. А.** Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э. А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 30–35.
6. **Винарская, Е. Н.** Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения яз. / Е. Н. Винарская. – Москва: Просвещение, 1987. – 160 с.
7. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Издательство «Лань». – 2003. – 656 с.
8. **Гаврилова, Т. П.** Эмпатия и её особенности у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Автореф. канд. дис. – М. – 1977. – 23 с.
9. **Егоров, В. В.** Особенности понимания глухими учащимися нравственных сторон литературно-художественного образа / В. В. Егоров // Автореф. канд. дис. – М. – 1976. – 16 с.
10. **Исенина, Е. И.** Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е. И. Исенина. – М.: ОАО ИГ «Прогресс». – 1999. – 80 с.
11. **Михаленкова, И. А.** Практикум по психологии детей с нарушениями слуха / И. А. Михаленкова. – СПб.: Речь. – 2006. – 96 с.
12. **Морозова, Н. Г.** Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М.: «Просвещение». – 1969. – 280 с.
13. **Лубовский, В. И.** Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика. – 1978. – 224 с.
14. **Нудельман, М. М.** Представления глухих школьников об оценке их личности сверстниками / М. М. Нудельман // Дефектология. – 1983. – № 6. – С. 17–33.
15. **Петрова, В. Г.** Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка / В. Г. Петрова // Психология глухих детей. – М.: «Педагогика». – 1971. – С. 393–402.

16. **Петшак, В.** Эмоциональное развитие глухих детей / В. Петшак // Дисс. на соиск. уч. степ. д.п.н. – М. – 1991. – 199 с.

17. **Пискун, О. Ю.** Коррекция эмоционально-волевого и когнитивного развития детей с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения: учебно-методическое пособие / О. Ю. Пискун // Новосибирск: Изд. НГПУ. – 2005. – 173 с.

18. **Пуйк, Т. Э.** Особенности оценки и самооценки социально значимых черт личности у глухих школьников / Т. Э. Пуйк // Исследование личности детей с нарушениями слуха. – М. – 1981. – С. 12–17.

19. **Собкин, В. С.** Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. – М.: ЦСО РАО. – 1997. – 94 с.

20. **Хватцев, М. Е.** Особенности психологии глухого школьника / М. Е. Хватцев, С. Н. Шабалин. – М.: Учпедгиз. – 1961. – 189 с.

21. **Чиж, О. А.** Особенности межличностного познания неслышащих учащихся профессионального училища / О. А. Чиж. // Автореф. канд. дис. – СПб. – 2004. – 18 с.

22. **Шиф, Ж. И.** Отношение глухих школьников к овладению языком / Ж. И. Шиф // Психология глухих детей. – М.: Изд-во «Педагогика». – 1971. – С. 348–353.

УДК 159.922.7+159.97+376.6

Д. Е. Никитина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Проблема воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, их психологической и социально-психологической адаптации к условиям современной действительности, формирования эффективных форм адаптивного поведения являются острыми проблемами, стоящими перед педагогическими коллективами детских домов и школ-интернатов.

В 80-90-х гг. прошлого века внимание отечественных психологов было направлено преимущественно на изучение особенностей психического развития детей в условиях воспитания в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах: особенностей развития эмоциональной, волевой, личностной сферы, особенностей развития познавательной деятельности, речи и общения (И. В. Дубровина, М. С. Мухина, Л. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Н. Н. Авдеева, Л. М. Царегородцева, Л. Н. Галигузова, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Л. И. Божович, Т. И. Юфрова и др.).

В последнее десятилетие увеличивается количество психологических исследований, связанных с вопросами адаптации детей и подростков в социальной среде, так как знание психологических особенностей развития той или иной личности важно именно в контексте реализации личностью себя в социуме.

Современные исследования вопросов адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (В. В. Козлов, 2003; А. Н. Голик, 2000; Е. Н. Трухманова, 2004; Е. Г. Трошихина, 1997; З. М. Сотруева, 2003; Е. Л. Яковлева, 2004; Н. Г. Травникова, 1999; И. А. Коробейников, 2000 и др.) показали, что к подростковому возрасту у данной группы детей, формируются личностные черты и стратегии поведения, препятствующие эффективной адаптации в социуме и выступающие в качестве фактора их последующей дезадаптации. К личностным особенностям, усиливающим процесс социально-психологической дезадаптации детей-сирот, относятся: ущербность самооценки; неадекватность Я-концепции; слабая развитость волевых качеств; агрессивность и конфликтность; тревожность, состояние одиночества, изолированности; зависимость от окружающих высокого уровня и несамостоятельность в суждении и поведении; гипертрофированные защитные тенденции (Е. Н. Трухманова, 2004). Для подростков – воспитанников детского дома является характерной модель пассивного копинг – поведения, которая выражается в преобладании пассивных копинг – стратегий над активными, в преимущественной ориентации на «избегание» и уход от решения проблем, а также в низкой эффективности использования личностно – средовых ресурсов (Н. Я. Сирота и В. М. Ялтонский, 1994).

Основываясь на идеях и концепциях отечественной психологии о социальной детерминации личностного поведения (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), можно сделать вывод о том, что неконструктивное адаптивное поведение детей-сирот формируется в процессе онтогенетической социализации в условиях общественного воспитания. При этом неконструктивное адаптивное поведение обусловлено специфическими особенностями действия механизмов адаптации. Данные специфические особенности механизмов адаптации в подростковом возрасте являются продуктами предшествующего периода воспитания и социализации.

Исследований, направленных на комплексное изучение адаптации детей-сирот дошкольного возраста и особенностей функционирования механизмов адаптации к условиям детского дома в данный возрастной период, в психологической литературе не представлено. Этим обоснована актуальность нашего исследования.

Мы считаем, что выявление предпосылок формирования неконструктивного адаптивного поведения в дошкольном возрасте у детей-сирот на уровне действия адаптационных механизмов, создаст условие для проектирова-

ния и внедрения своевременной психолого-педагогической работы по предупреждению возникновения состояний дезадаптации в последующие возрастные периоды.

Гипотеза исследования заключается в следующем.

Предпосылки формирования неэффективных способов и стратегий адаптивного поведения детей детского дома формируются в дошкольный период детства на основе действия адаптационных механизмов. Механизмы адаптации имеют специфические особенности на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровне адаптации. В дошкольном возрасте данные особенности не выступают в качестве фактора дезадаптации. Однако, закрепившиеся стереотипы реагирования приводят в последующем к формированию тех личностных особенностей и стратегий адаптивного поведения, которые выступают в подростковом возрасте в качестве факторов дезадаптации. Комплексное изменение системы психолого-педагогических условий в детском доме может способствовать выработке эффективных механизмов адаптации и формированию эффективного адаптивного поведения.

Методологическую основу исследования составляют современные представления о природе и механизмах адаптации (А. П. Анохин, Ю. А. Александровский, Ф. Б. Березин, А. А. Налчаджан, В. А. Ядов и др.); онтогенетические теории развития личности (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев); идея об общих закономерностях формирования личности детей в норме и при нарушениях развития (Л. С. Выготский).

Экспериментальной базой исследования выступали ОГОУ Специальный (коррекционный) детский дом для детей с отклонениями в развитии г. Новосибирска и МОУ детский сад № 30 «Снегирек» г. Новосибирска.

В исследовании принимали участие 84 ребенка старшего дошкольного возраста. 1 группа – дети с задержкой психического развития (ЗПР), воспитывающиеся в условиях детского дома, – 32 чел.; 2 группа – дети с ЗПР, посещающие детский сад, – 24 чел.; 3 группа – дети с нормой психического развития (НПР), посещающие детский сад, – 28 чел..

Первый этап исследования был направлен на изучение качества психологической и социально-психологической адаптации.

В качестве критериев, относящихся к психологическому уровню, выступали: 1) уровень самооценки и соотношение между самооценкой ребёнка и его оценкой себя с точки зрения воспитателя (для детей детского дома) и родителей (для детей из семьи); 2) уровень тревожности.

На социально-психологическом уровне в качестве критериальных нами рассматривались следующие показатели: 1) социально-психологический статус ребёнка в группе (принятие ребёнка сверстниками); 2) уровень удовлетворённости ребёнка взаимоотношениями; 3) степень социальной адекватности поведения (реакция на фрустрацию, агрессивность).

На данном этапе исследования были использованы следующие методики: модифицированный вариант методики выявления самооценки «Лесенка» С. Г. Якобсон и В. Г. Щур (вариант для воспитанников детских домов и школ-интернатов); тест тревожности (Р. Тэммел, М. Дорки, В. Амен); методика «Выбор в действии» (Я. А. Коломинский); методика исследования фрустрационной толерантности С. Розенцвейга.

По данным, полученным в ходе исследования, на психологическом уровне имеют высокие показатели процесса адаптации 12,5% детей с ЗПР из детского дома; 8,3% детей с ЗПР, посещающие детский сад; 14,3% детей с нормой психического развития. Средние показатели имеют 43,8% детей 1 группы; 66,7% детей из 2 группы; 64,3% детей из 3 группы. Низкие показатели 43,8% детей из 1 группы; 25% детей из 2 группы; 21,4% детей из 3 группы. Несмотря на количественное преобладание низких показателей в группе детей из детского дома, статически значимых различий между показателями высокого уровня и невысокого (средний и низкий) между детьми всех трех групп не выявлено.

На социально – психологическом уровне адаптации имеют высокие показатели 18,8% детей 1 группы; 8,3% детей из 2 группы; 14,3% детей из 3 группы. Средние показатели имеют 43,8% детей 1 группы; 58,3% детей из 2 группы; 35,7% детей из 3 группы. Низкие показатели имеют 37,5% детей 1 группы; 33,3% детей из 2 группы; 50% детей из 3 группы. Так же, как и на психологическом уровне, статистически значимых различий между данными подгруппами не выявлено.

Таким образом, показатели адаптации детей всех трех групп на психологическом и социально-психологическом уровне не имеют статистически значимых различий.

Второй этап исследования был направлен на изучение функционирования адаптационных механизмов на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях адаптации.

Под психологическими механизмами адаптации мы понимаем индивидуальные типы реагирования на нарушение сбалансированности в системе «человек – среда», обусловленные усилением или ослаблением тех или иных личностных черт и поведенческих реакций.

На данном этапе исследования применялись методика оценки адаптивного поведения дошкольников (В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова); методика «Кинетический рисунок группы» (модифицированный вариант «Кинетического рисунка семьи» О. В. Улыбиной); модифицированный вариант методики Л. Колберга «Моральные дилеммы» (С. Ю. Ганжа); беседа по выбору стратегий поведения в проблемных ситуациях.

Первичным звеном адаптационных механизмов является процесс приема и переработки информации. Анализ данных по методике «Кинетический рисунок группы» выявил особенности восприятия детьми ситуаций взаимодействия в группе (табл. 1).

Содержание рисунков по методике «Кинетический рисунок группы»

Позиция для анализа	Детский дом, ЗПР (%)	Детский сад, ЗПР (%)	Детский сад, НПР (%)
Включение себя	54,2	66,7	64,3
Включение взрослого	25	25	0
Включение детей (количество):			
– 1	29,2	16,7	14,3
– 2–3	41,6	50	57,1
– 4–5	20,8	33,3	28,6
Включенность в деятельность:			
– игровая, театрализованная;	8,3	50	71,4
– занятия;	8,3	33,2	14,3
– общение.	4,2	8,3	7,1
Без деятельности	79,2	8,3	7,1
Пространство			
– игровая комната;	50	83,3	100
– улица;	25	0	0
– не обозначено.	25	16,3	0
Предметы окружающего мира	16,7	58,3	100

Анализ данных, приведенных в табл. 1, показывает, что дети детского дома не отражают контекст внутригруппового общения и деятельности в группе в отличие от домашних детей. Деятельностный компонент общения не фиксируется ими в сознании и не является предметом анализа. Данный факт свидетельствует также о низком уровне эмоциональной вовлеченности и личностной значимости совместной деятельности с детьми. Уровень статистической значимости различий по данному параметру между детьми из детского дома и семейными детьми составляет $p < 0,001$. Таким образом, особенностью действия механизмов приема и переработки информации в адаптационном процессе у детей детского дома является снижение количества воспринимаемой информации, стереотипность восприятия.

Анализ оценки адаптивного поведения по методике В. А. Калягина, Т. С. Овчинниковой показал, что из 16-ти стилей адаптивного поведения, основанных на комбинации сангвинического, холерического, флегматического, меланхолического стилей с включением дополнительно астеничного и гармоничного стилей, у детей 1 группы выявлено 5 вариантов стилей.

При этом преобладающими стилями являются холеро-меланхолический (33%) и флегмо-меланхолический (33%) стили. Признаки меланхолического стиля у детей детского дома присутствуют в 66% случаев. Уровень значимости различий между детьми 1 и 2 группы по этому показателю составляет $p < 0,003$, между детьми 1 и 3 группы – $p < 0,038$. В целом уровень различий между детьми детского дома и семейными детьми составляет $p < 0,012$.

Таким образом, поведение детей из детского дома является более стереотипным, причем присутствие большого количества меланхолических реакций в данном случае является проявлением работы регуляторных механизмов, направленных на быструю разрядку эмоционального и психомоторного напряжения у данной группы детей. В тоже время данный факт свидетельствует о снижении порога фрустрационной толерантности у детей детского дома по сравнению с домашними детьми.

Изучение прогнозов поведения сверстников в проблемной ситуации и копинг-стратегий детей в проблемной ситуации также выявило своеобразие функционирования адаптационных механизмов.

Данные по прогнозам проведения сверстников в проблемной ситуации приведены в табл. 2.

Таблица 2

Прогнозы поведения сверстников в проблемной ситуации

	Агрессивные проявления, (%)	Альтернативные способы, (%)	Обращение к посреднику, (%)	Уход, (%)
Детский дом, ЗПР	54,2	12,5	6,3	27,1
Детский сад, ЗПР	33,3	27,8	22,2	14,3
Детский сад, НПР	23,8	50	14,3	11,9

При прогнозе социального поведения сверстника дети с ЗПР из детского дома высказывают предположение о поведении, содержащем агрессивные действия, в 54,2% случаев. Дети с ЗПР из детского сада – в 33,3% случаев, Дети с НПР из детского сада – в 23,8% случаев. По результатам математического анализа выявлены статистически значимые различия между группами. Так, различия между 1 и 2 группами составляют $p < 0,027$; различия между 1 и 3 группами составляют $p < 0,001$.

Вторая группа высказываний содержит вариативные формы поведения, приводящие к конструктивному разрешению социальной проблемной ситуации. Данный вид прогноза содержат 12,5% высказываний детей

из 1 группы, 27,8% высказываний детей из 2 группы и 50% высказываний детей из 3 группы. Уровень значимости различий составляет между 1 и 2 группой $p < 0,04$, между 1 и 3 группой $p < 0,001$, между 2 и 3 группой $p < 0,022$. Таким образом, наиболее вариативные прогнозы поведения дают дети с нормой психического развития.

Обращение к посреднику за помощью по поводу решений возникшей проблемной ситуации в качестве прогноза высказывают 6,3% детей из группы 1; 22,2% детей из 2 группы; 14,3% детей из 3 группы. Статистически значимыми являются различия между группами 1 и 2 – $p = 0,016$. Дети с ЗПР из детского дома меньше по сравнению с семейными детьми ЗПР используют данную стратегию. Различий между детьми из детского дома и семейными детьми с нормой психического развития не выявлено.

Последняя, четвертая стратегия поведения, присутствующая в прогнозировании социального поведения, определяется как «уход». Данный вариант прогноза присутствует у 27,1% детей из 1 группы, у 14,3% детей из 2 группы и у 11,9% детей из 3 группы. Статистически значимыми являются различия между 1 и 3 группой детей – $p = 0,032$. Между детьми 1 и 2, 2 и 3 групп по данному варианту ответов статистически значимых различий не выявлено. Таким образом, дети детского дома прогнозируют данную стратегию чаще по сравнению с детьми нормы психического развития.

По итогам анализа результатов можно сделать вывод о качественном своеобразии прогноза социального поведения сверстников в проблемной ситуации детьми из детского дома и характерной для них тенденции к стереотипному прогнозированию, заключающейся в значительном преобладании двух неконструктивных типов реакций при разрешении проблемных ситуаций (агрессивные действия и «уход») над двумя более конструктивными.

Анализ стратегий поведения детей в общении со взрослым по поводу нарушения нравственной нормы также выявил различия в использовании стратегий у детей из детского дома и детей из семьи.

К конструктивным стратегиям решения проблемных ситуаций, т. е. ведущим к осознанному выбору решения, отнесены стратегии, при применении которых испытуемый подвергает анализу обе альтернативы и активно ищет пути решения. К ним относятся следующие: колеблющийся с выбором, колеблющийся без выбора и ригидный. К неконструктивным стратегиям, т. е. не ведущим к осознанному выбору решения проблемной ситуации – уход, непонимание, конформный.

Детям предлагались для анализа ситуации нарушения нравственной нормы, обусловленные актуализацией пищевой потребности (ситуация 1), познавательной потребности (ситуация 2), социальной потребности (ситуация 3).

При решении проблемных ситуаций 1 и 2 не выявлено значимых разли-

чий в использовании стратегий решения между группами. При решении проблемной ситуации 3 выявлено преобладание неконструктивных стратегий решения детьми с ЗПР, воспитывающимися в детском доме, как по сравнению с детьми с ЗПР из детского сада ($p < 0,012$), так и по сравнению с детьми с нормой психического развития из детского сада ($p < 0,003$). При этом преобладание неконструктивных стратегий у детей с ЗПР, воспитывающихся в детском доме, в целом по решению всех трех проблемных ситуаций статистически значимо по сравнению с детьми с ЗПР из детского сада ($p < 0,001$) и по сравнению с детьми из детского сада с НПР ($p < 0,001$). При этом применение семейными детьми (ЗПР и НПР) данных стратегий статистически значимых различий не показали.

Отдельно проводился анализ применения детьми при решении проблемных ситуаций такой неконструктивной стратегии как конформная. Результаты исследования показали, что преобладание данной стратегии над двумя другими неконструктивными стратегиями (уход, непонимание) у детей с ЗПР из детского дома преобладает как по сравнению с детьми с ЗПР из детского сада ($p < 0,036$), так и по сравнению с детьми с НПР, посещающими детский сад ($p < 0,001$). При этом применение семейными детьми (ЗПР и НПР) данной стратегии статистически значимых различий не показали.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что в ситуации общения со взрослыми при анализе проблемных ситуаций дети дошкольного возраста с ЗПР, воспитывающиеся в условиях детского дома, значительно чаще используют неконструктивные стратегии поведения по сравнению с домашними детьми, как с нормой психического развития, так и с задержкой психического развития. Кроме этого, наиболее часто применяемой стратегией детей из детского дома является конформная.

Полученные в ходе первого и второго этапа исследования результаты позволяют сделать некоторые предварительные выводы и наметить перспективы дальнейшей экспериментальной и практической работы.

1. У детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, выявлены психологические особенности функционирования адаптационных механизмов.

2. На психофизиологическом уровне формируются стереотипные стили адаптивного поведения, выполняющие функцию психоэмоционального, психофизиологического механизма регуляции.

3. Отмечается специфическая особенность действия механизмов приема и переработки информации. Данная особенность заключается в ограничении количества воспринимаемой информации, утрате при воспроизведении деятельностного компонента социальных ситуаций, фрагментарности воспринимаемых объектов и субъектов ситуаций социального взаимодействия. Дети не отражают или отражают частично контекст ситуаций межличностного общения. Снижена эмоциональная включенность в

ситуацию. Данные специфические особенности характеризуют когнитивные механизмы адаптивного поведения как стереотипные.

4. Уровень социально-психологической адаптации детей детского дома также характеризуется наличием определенных стереотипов поведения в проблемных ситуациях. В общении со сверстниками в проблемных ситуациях доминирующими стратегиями являются агрессивная и стратегия ухода. Обе стратегии являются неконструктивными для решения проблемных ситуаций. В общении со взрослыми преобладающими стратегиями поведения являются неконструктивные – стратегия ухода и конформная стратегия.

5. Для механизмов всех уровней адаптационной системы детей детского дома является характерным стереотипность их действия.

6. В дошкольном детстве данная особенность механизмов адаптации выступает в качестве условия адаптации и одновременно в качестве фактора дезадаптации в последующие возрастные периоды.

7. Социальные факторы усиливают действие биологических факторов, так как показатели по данным всех методик статистически значимо отличаются у детей детского дома и семейных детей.

8. Актуальной проблемой является разработка системы психолого – педагогической работы по формированию конструктивных адаптационных стратегий и оптимизация действия механизмов адаптации у воспитанников детских домов, начиная с дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ганжа, С. Ю. Социально-психологическая адаптация школьников с нарушениями соматического и нервно-психического здоровья: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ставрополь. – 2000. – 20 с.

2. Сирота, Н. А., Ялтонский, В. М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1994. – № 1. – С. 63–74.

3. Трухманова, Е. Н. Личностные особенности подростков – сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор их дезадаптации: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М. – 2004. – 25 с.

РАЗДЕЛ IX В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 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 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 Цырендашиевна**
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

Бабич Алла Ивановна – аспирант Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Бирюкова Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, профессор Марийского государственного университета, Йошкар-Ола

Бунин Сергей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, Москва

Газина Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Московского педагогического государственного университета, Москва

Гатиятуллин М. Х. – кандидат педагогических наук, профессор Института транспортных сооружений КГАСУ, Казань

Гущина Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики НОУ ВПО Вятский социально-экономический институт, Киров

Гюлушашян Каринэ Степановна – кандидат биологических наук, доцент кафедры клинической психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Ильясова Ирина Сергеевна – аспирант кафедры педагогики высшей школы ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», Иркутск

Киселева Татьяна Юрьевна – музыкальный руководитель ГОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, – «Областной центр диагностики и консультирования», аспирант кафедры педагогики и психологии ФНК Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Косинова О. А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, Москва

Куценко Сергей Андреевич – начальник Новосибирского военного института ВВ МВД РФ, Новосибирск

Лернер Инна Борисовна – аспирант кафедры педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, Москва

Мацкевич Жанна Владимировна – аспирант кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста МПГУ, Москва

Мухина Т. К. – ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного педагогического университета, Владимир

Насырова Марина Петровна – старший преподаватель кафедры физи-

ческого воспитания Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

Никитина Диана Евгеньевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе Областного специального (коррекционного) детского дома, Новосибирск

Николаев Сергей Михайлович – преподаватель кафедры уголовного, уголовно-исполнительного права и криминологии Псковского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний РФ, аспирант Псковского педагогического университета им. С. М. Кирова, Псков

Пискун Ольга Юрьевна – старший преподаватель Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Погожева Ольга Владимировна – кандидат юридических наук, докторант, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Псарев Андрей Викторович – начальник информационно-вычислительного центра, преподаватель Новосибирского военного института внутренних войск МВД России, Новосибирск

Салмин Сергей Владимирович – преподаватель кафедры физического воспитания Алтайского государственного аграрного университета, Барнаул

Соколов Вениамин Полиектович – профессор кафедры государственно-правовых и гражданско-правовых дисциплин Ижевского филиала Академии права и управления, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный сотрудник органов внутренних дел Российской Федерации, Заслуженный юрист Удмуртской Республики, Ижевск

Фахретдинова Ф. Р. – кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра выявления и развития одаренности детей Башкирского института развития образования, Уфа

Федорова Ольга Геннадьевна – аспирант МПГУ, Москва

Чжан Цинлунь – магистр педагогики Шеньянского педагогического университета, аспирант Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск



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**